

Cilt/Volume: 3 Sayı/Issue:2 Güz/Fall Yıl/Year: 2018

IBAD

ULUSLARARASI BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
JOURNAL OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCHES

AMAÇ VE KAPSAM

IBAD, Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (e-ISSN 2536-4642) [Journal of the International Scientific Research], sosyal ve beşeri bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir e-dergidir. Dergimiz güz ve bahar olmak üzere yılda iki defa düzenli olarak yayımlanmaktadır. Gerekli görüldüğü takdirde özel sayı(lar) da yayımlanır.

IBAD, Türkçe ve İngilizce dillerinde alanına yenilik getiren özgün makalelere ve derlemelere yer verir. Dergi, makaleler yanında bilimsel çeviri ve kitapların tanıtımlarını da yayımlar.

IBAD'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukukî sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi'ne ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

IBAD'da insan ve toplum bilimlerinin tüm alanları ile (iktisat, işletme, maliye, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler, edebiyat, tarih, psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim bilimleri, dilbilimi, din bilimleri, güzel sanatlar vb.) alakalı konularda özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalar yer almaktadır.

IBAD, yurtiçi veya yurtdışında akademik konferans, sempozyum, çalıştay vb. düzenler veya bunlara destek olur. Bu tür çalışmalarda sunulan bildirilerin tam metinlerine başka yerde yayımlanmamış olması kaydıyla yer verir.

IBAD, Uluslararası indekslerce taranan uluslararası akademik hakemli bir e-dergidir. **IBAD**, aşağıda belirtilen dizinlerce taranmakta ve indekslenmektedir:

- SOBIAD
- ASOS Index
- DOAJ
- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),
- ResearchBib (Academic Resource Index),
- Google Scholar
- JF (JournalFactor)
- I2OR (International Institute of Organized Research)
- COSMOS IF
- SIS (Scientific Indexing Services)
- ISI (International Scientific Indexing)
- idealonline

Cilt: 3 Sayı: 2 – Aralık 2018 & Volume: 3 Issue: 2 – December 2018

Yıldız Technical University, Department of Turkish and Social Sciences Education 34220

Esenler / İstanbul, TURKEY

E-mail: ibadjournaleditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/ibad>

Baş editör
Editor-in-chief

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA, Türkiye

**Danışma -
Yayın Kurulu ***
Advisory-
Editorial Board

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Indiana Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Meltem ONAY, Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAYCAN
Doç. Dr. Senija TAHIROVIC, International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN
Doç. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA
Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ, International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet EKŞİ, Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ, Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Ebru KARAMAN, Beykent Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ, International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

*Unvana göre alfabetik olarak dizilmiştir.

Hakem Kurulu*
Referees Board

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Türkiye
Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Türkiye
Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaycan
Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Türkiye
Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Meltem ONAY, Türkiye
Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Türkiye
Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Türkiye
Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Türkiye
Doç. Dr. Artun AVCI, Türkiye
Doç. Dr. Hasip SAYGILI, Türkiye
Doç. Dr. Medine YILMAZ, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Türkiye
Doç. Dr. Oğuz YILDIRIM, Türkiye
Doç. Dr. Senija TAHIROVIC, Bosna Hersek
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaycan
Doç. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malezya
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet EKŞİ, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ali FİDAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Benan YÜCEBALKAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ebru KARAMAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Eray YAĞANAK, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Fatma CESUR, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Emre GÖKTÜRK, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY, KKTC
Dr. Öğr. Üyesi Nurten KİMTER, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ömer GEDİK, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ömür Hakan KUZU, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sezai ÖZTOP, Türkiye
Dr. Sevilay ARSLAN, KKTC

*Unvana göre alfabetik olarak dizilmiştir.

İçindekiler / Contents**Özgün Makaleler / Original Articles**

- KKTC'DE EVLİ BİREYLERİN EVLİLİĞE KARŞI TUTUMLARI, ÇATIŞMA VE ALDATMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**
EXAMINING RELATIONSHIPS BETWEEN MARITAL ADJUSTMENT, TENDENCY FOR CONFLICT AND CHEATING AMONG MARRIED COUPLES
Nihal SALMAN, Dr. Meryem KARAAZİZ, Buse KESKİNDAG377-388
- İNTERNET BAĞIMLILIĞI: SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK**
INTERNET ADDICTION: SOCIAL AND EMOTIONAL LONELINESS
Dr. Öğr. Üyesi Gazanfer ANLI389-397
- ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZEL DERS EĞİLİM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**
A STUDY ON VALIDITY AND RELIABILITY OF "PRIVATE TUTORING TENDENCY SCALE" CONCERNING THE SECONDARY EDUCATION STUDENTS
Arş. Gör. Azmi TÜRKAN, Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ398-410
- BİTCOİN'DEN SELFCOİN'E KRİPTO PARA**
FROM BITCOIN TO SELFCOIN THE CRYPTOCURRENCY
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ALPAGO411-428
- TÜRKİYE'DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERDEKİ AHLAK GELİŞİMİ KAVRAMININ İNCELENMESİ**
THE ANALYSE OF CONCEPT OF MORAL DEVELOPMENT IN THE POSTGRADUATE THESES
Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Nüket Afat429-436
- EFFECTS OF INTERNATIONAL TRADE AND CLIMATE CHANGE ON ECONOMIC TRANSFORMATION OF THE ARCTIC: AN EVALUATION OF REGIONAL ECONOMIC POLICIES OF THE UNITED KINGDOM**
İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE KÜRESELLEŞMENİN ARKTİKA EKONOMİK DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: BİRLEŞİK KRALLIK BÖLGE POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Doç. Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU, Fatma Cande YAŞAR DİNÇER437-446
- EMEK PİYASASINDA PARADİGMA DEĞİŞİMİ**
PARADIGM SHIFT IN LABOR MARKET
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ALPAGO, Arş. Gör. Burcu YILDIRIM447-458
- İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN SAĞLIK HİZMETLERİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**
THE EFFECT OF OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY CLASSES IN HEALTH SERVICES ON STUDENT'S KNOWLEDGE AND AWARENESS
Dr. Öğr. Üyesi Bora REŞİTOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Özlen TUBAY BAĞDATOĞLU,
Dr. Öğr. Üyesi Leyla BAHAR, Öğr. Gör. Sema ERDEN ERTÜRK, Öğr. Gör. Sevinç APAYDIN, Arş. Gör. Esra PEKOĞLU.....459-473

OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİYLE KURUM BAKIMINDAKİ ÇOCUKLARIN DURUMU THE SITUATION OF THE CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE WITH POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS Öğr. Gör. Tuğba ERDOĞAN, Öğr. Gör. Barış TUNCER	474-484
VA'D VE VA'İD EKSENİNDE İLAHİ ADALET GOD'S JUSTICE IN THE AXIS OF VA'D AND VA'İD Arş. Gör. Hamdi AKBAŞ, Arş. Gör. Ömer SADIKER	485-492
KAMPÜSLERDE YAYA VE BİSİKLET YOLLARINA UYGUN SÜRDÜRÜLEBİLİR DONATI TASARIM KRİTERLERİ SUSTAINABLE LANDSCAPE EQUIPMENT DESIGN CRITERIA FOR PEDESTRIAN AND BICYCLE ROUTES IN CAMPUSES Doç. Dr. Banu Çiçek KURDOĞLU, Doç. Dr. Elif BAYRAMOĞLU, Arş. Gör. Sultan Sevinç KURT KONAĞOĞLU	493-502
BİTKİLERİN KÜLTÜREL ÇAĞRIŞIMLARI CULTURAL ASSOCIATIONS OF PLANTS Doç. Dr. Nilgün GÜNEROĞLU, Arş. Gör. Elif KAYA ŞAHİN, Peyzaj Mimarı Elif AKTÜRK	503-514
KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI GELİŞTİRİLEN 'IŞIK NASIL YAYILIR?' ETKİNLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ TEACHER'S VIEWS ABOUT "HOW DOES LIGHT PROPAGATION?" ACTIVITY DEVELOPED BASED ON QUANTUM LEARNING MODEL Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU	528-536
AVRUPA BİRLİĞİ ENERJİ İHTİYACI BAĞLAMINDA BORU HATTI PROJELERİ PIPELINE PROJECTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN UNION ENERGY NEEDS Zhuldyz KANAPIYANOVA	537-545
KULLANICI MEMNUNİYETİ AÇISINDAN TRABZON SAHİL KIYISININ DEĞERLENDİRİLMESİ EVALUATION OF TRABZON COASTAL ROUTE FOR USER SATISFACTION Arş.Gör.Makbulenur BEKAR, Arş.Gör.Demet Ülkü GÜLPINAR SEKBAN	563-576
WHISPER MUSIC TO MY WEARY SPIRIT: THE FUNCTION OF MUSIC IN AHMET HAMDI TANPINAR'S HUZUR BİTKİN RUHUMA BİRAZ MÜZİK FISILDA: AHMET HAMDİ TANPINAR'IN HUZUR ADLI ROMANINDA MÜZİĞİN İŞLEVİ Dr. Fatoş Işıl BRITTEN.....	577-585
TÜRKİYE'DEKİ SES EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİCİ BAĞIMLILIĞI VE PİYANO EŞLİKLİ METOD YETERSİZLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME AN EVALUATION UPON THE INSTRUCTOR DEPENDENCE AND THE INSUFFICIENCY OF THE METHOD WITH THE PIANO ACCOMPANY IN VOCAL TRAINING PRACTICES IN TURKEY Dr. Öğr. Üyesi Sibel POLAT, Dr. Öğr. Üyesi Vefa TERZİOĞLU	586-598
TÜRKİYEDE ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARA İLİŞKİN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ AN INVESTIGATION OF STUDIES IN TURKEY ON ATTITUDES TOWARDS DISABLED PERSONS Öğr. Gör. Gökçen İlhan ILDIZ, Dr.Öğr. Üyesi Dilber TEZEL	599-609
GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURİYELİLERİN KENTE UYUMU: ANKARA SİTELER'DE İSTİHDAMA KATILIM LOCAL INTEGRATION OF SYRIAN REFUGEES: EMPLOYMENT IN ANKARA SİTELER Öğr. Gör. Dr. Zeynep Aslı GÜREL ÜÇER, Dr. Öğr. Üyesi Seher ÖZKAZANÇ, Zeynep ATILGAN.....	610-624

RAHMETULLAH EL-HİNDİ'NİN TESLİS ELEŞTİRİSİ

RAHMATULLAH AL-HINDI'S TRINITY CRITIQUE

Doç.Dr. İbrahim KAPLAN, Arş. Gör. Ömer SADIKER625-633

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİN KAHRAMANLARININ ROL MODEL OLMA DURUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A STUDY ON THE NARRATIVE TEXT CHARACTERS' STATE OF BEING ROLE MODEL IN TURKISH TEXTBOOKS

Dr. Talat AYTAN, Mehmet Ali ÇALICI, Ahmet ERDEM634-652

IMPACT OF AN INTERVENTIONAL TRAINING ON MENSTRUAL HYGIENE OF ADOLESCENT SCHOOLGIRLS

MENSTRÜEL HİJYEN KONUSUNDA GİRİŞİMSSEL EĞİTİMİN ERGEN KIZ ÖĞRENCİLERE ETKİSİ

Serap Selver KİPAY, Hülya BAYBEKİ, Ruhi Selçuk TABAK653-663

DOĞAL ALANLARIN REHABİLİTASYON VE İYİLEŞTİRME ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: EYMİR GÖLÜ, ANKARA ÖRNEĞİ

ASSESSMENT OF REHABILITATION AND IMPROVEMENT EFFECT OF NATURAL AREAS:

ANKARA, EYMIR LAKE EXAMPLE

Sima POUYA, Sara DEMİR664-674

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAĞ VE SOL BEYİN BÖLGELERİNE VE EĞİTİMLE OLAN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BİLGİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' KNOWLEDGE ABOUT CHARACTERISTICS OF THE RIGHT AND LEFT HEMISPHERES OF THE BRAIN WITH REGARD TO THE BRAIN-EDUCATION

Mehmet Emir AR, Dr. Öğr. Üyesi Şirin İLKÖRÜCÜ675-691

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ ÖZEL ALAN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHER TRAINING UNDERGRADUATE PROGRAM REGARDING SPECIAL FIELD TEACHER COMPETENCIES

Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK692-707

TÜKETİCİLERİN BANKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER VE İLİŞKİSEL FAYDA: NEVŞEHİR İLİNDE BİR ARAŞTIRMA

FACTORS AFFECTING COSTUMERS' BANK PREFERENCES AND RELATIONAL BENEFIT:

A RESEARCH IN NEVŞEHİR

Dr. Öğr. Üyesi Ebrucan İSLAMOĞLU, Birsen ZENCİRCİOĞLU708-724

ÇOCUKLARIN İZLEDİKLERİ ÇİZGİ FİLMLER VE BU TERCİHLERİNİN KARAKTERLERİ İLE İLİŞKİSİ

THE CARTOONS WHICH CHILDREN WATCH AND THE RELATIONSHIP BETWEEN THEIR CHARACTERS AND THESE PREFERENCES

Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGİ, Doç. Dr. Arzu SAKA725-734

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN

GENDER EQUALITY AND ITS SITUATION IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: FROM THE PERSPECTIVES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES

Arş. Gör. Mine KOYUNCU ŞAHİN, Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN, Arş. Gör. Aysel KORKMAZ735-752

TAŞIMALI EĞİTİMLE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA İLİŞKİN EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ

VIEWS OF EDUCATORS ABOUT ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WHO ATTEND SCHOOLS BY TRANSPORTED EDUCATION SYSTEM

Ergün YURTBAKAN, Doç. Dr. Taner ALTUN753-768

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

Öğr. Gör. Fatma HASTAOĞLU, Prof. Dr. Mukadder MOLLAOĞLU, Arş. Gör. Esra BAŞER, Öğr. Gör. Songül MOLLAOĞLU769-777

MARSHALL-LERNER KOŞULU ÇERÇEVESİNDE REEL DÖVİZ KURU DEĞİŞİMLERİNİN TÜRKİYE’NİN DIŞ TİCARET PERFORMANSINA ETKİLERİ: YAPISAL KIRILMALI BİR ANALİZ
IMPACTS OF CHANGES IN REAL EFFECTIVE EXCHANGE RATE ON TURKEY’S FOREIGN TRADE PERFORMANCE WITHIN THE FRAME OF MARSHALLERNER CONDITION: AN ANALYSIS WITH STRUCTURAL BREAK

Bilim Uzmanı Hüseyin USLU792-820

INVESTIGATING MODEL PROPOSALS OFFERED FOR TRAINING AND APPOINTMENT OF TURKISH SCHOOL PRINCIPALS IN TERMS OF LEADERSHIP MODELS

TÜRK OKUL MÜDÜRLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ VE ATANMASINA YÖNELİK SUNULAN MODEL ÖNERİLERİNİN LİDERLİK MODELLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Melek ÖZER ÖLMEZ, Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ834-852

ORTALAMA YARGILAMA SÜRESİ KESTİRİMİNDE YENİ YÖNTEM ÖNERİLERİ
SUGGESTIONS FOR NEW METHODS IN ESTIMATING OF AVERAGE TIME OF TRIAL

Doç. Dr. Adil KORKMAZ, Ayşenur AVAR.....853-862

ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS’ VIEWS OF THE USE OF INTERACTIVE BOARD

Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ, Muhammet Fatih KIZILKAYA863-880

DÜNYADA ADINDAN SÖZ ETTİREN İKTİSADİ SİSTEMLER VE KISA DEĞERLENDİRMESİ
ECONOMIC SYSTEMS AND BRIEF EVALUATION IN THE WORLD

Dr. Fethi YILDIRIM881-895

DEPRESSION IN PATIENTS WITH EPILEPSY

EPİLEPSİ HASTALARINDA DEPRESYON

Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIĆ, MA Sc. Maide KAPIDZİĆ,

Assoc. Prof. Dr. Almasa KAPIDZİĆ.....896-909

İSLAM İKTİSADINDA İHTİYAÇ KAVRAMI

NEED AS A CONCEPT IN ISLAMIC ECONOMICS

Veli SIRIM910-919

AMASYA MÜZESİ’NDE SERGİLENEN BİZANS DÖNEMİ’NE AİT BEZEMELİ İKİ LAHİT
TWO ORNAMENTED SARCOPHAGI OF BYZANTINE PERIOD IN THE EXHIBITED OF AMASIA MUSEUM

Esra KESKİN920-932

LİSE MATEMATİK DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: 10. SINIF ÖRNEĞİ

INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS ACCORDING TO TEACHERS’ VIEWS: THE 10TH CLASS SAMPLE

Özlem ÖZCAN, Dr. Öğr. Üyesi Ayten ERDURAN933-959

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK AYAK İZLERİNE GÖRE KAÇ GEZEGENE İHTİYACI VAR?

HOW MANY PLANETS DO UNIVERSITY STUDENTS NEED ACCORDING TO THEIR ECOLOGICAL FOOTPRINTS?

Hilal AGAÇ, Dr. Öğr. Üyesi Sevil YALÇIN960-967

HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜRLER ARASI DUYARLILIK DÜZEYLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ THE RELATIONSHIP BETWEEN PUBLIC EDUCATION CENTER TEACHERS INTERCULTURAL SENSITIVITY LEVELS AND EMPATHIC TENDENCIES Akif GÜNER, Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk LEVENT	968-984
SPORLA AŞILAN TOPLUMSAL SINIRLAR: DANGAL FİLMİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET GOING BEYOND SOCIAL BOUNDRIES BY SPORT: THE MOVIE DANGAL AND GENDER Dr. Öğr. Üyesi Elif KIRAN, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Güven AVCI	985-994
HİZMET SEKTÖRÜNDE GELİR UNSURUNUN İŞ MOTİVASYONUNA VE AİLE İÇİ HUZURA ETKİSİ: KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ THE EFFECT OF INCIDENCE OF INCOME ON THE WORK MOTIVATION AND FAMILY PEACE IN THE SERVICE SECTOR: KASTAMONU UNIVERSITY CASE Dr. Öğr. Üyesi Hülya ÇAĞIRAN KENDİRLİ, Metin BAHADIR	995-1016
Derlemeler / Reivew Articles	
KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLAR VE KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARA SAĞLANAN BAKIM YÖNTEMLERİ PROTECTIVE CHILDREN AND PROTECTIVECHILDREN PROTECTION PROVIDED TO CHILDREN Öğr. Gör. Barış TUNCER, Öğr. Gör. Tuğba ERDOĞAN	515-527
AVRUPA PEYZAJ SÖZLEŞMESİ GEREĞİ TARİHİ VE ARKEOLOJİK YENİ BİR YAKLAŞIM ACCORDING TO EUROPEAN LANDSCAPE CONVENTION HISTORICAL AND ARCHAEOLOGICAL NEW APPROACH Dr. Öğr. Üyesi Sara DEMİR, Prof. Dr. Öner DEMİREL	546-562
YÜKSEKÖĞRETİM MODELLERİ VE TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM MODELİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ HIGHER EDUCATION MODELS AND THE EVALUATION OF HIGHER EDUCATION MODEL OF TURKEY Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ, Arş. Gör. Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ, Arş Gör. Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU	778-791
TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR BAĞLAMINDA KADINLARDA BOŞANMANIN NEDENLERİ (2000-2018): SİSTEMATİK DERLEME THE REASONS OF DIVORCE IN WOMEN THE CONTEXT OF STUDIES IN TURKEY (2000-2018): A SYSTEMATIC REVIEW Doç. Dr. Sena KAPLAN, Ar. Gör. Halime ABAY, Ar. Gör. Esra Bükecik, Dr. Öğr. Üyesi Sevil ŞAHİN, Dr. Öğr. Üyesi Ayten ARIÖZ DÜZGÜN, Prof. Dr. Aysun BAY KARABULUT	821-833
KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLAR VE KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARA SAĞLANAN BAKIM YÖNTEMLERİ PROTECTIVE CHILDREN AND PROTECTIVECHILDREN PROTECTION PROVIDED TO CHILDREN Öğr. Gör. Barış TUNCER, Öğr. Gör. Tuğba ERDOĞAN	515-527
Kitap İncelemeleri / Book Reviews	
SİNAN ERTUĞRUL (ED.) (2014). AVUSTURYA'DA DİN-DEVLET İLİŞKİLERİ VE İSLAMOFOBİ. İSTANBUL: PINAR YAYINLARI, 2014. 120 S. ISBN: 978-975-352-383-7 Burak ÖZDEMİR	1017-1019

DÜZELTME / CORRECTION NOTICE**1. Düzeltme / 1. Correction**

Dergimizin 3. Cilt 1. Sayısındaki EMPIRICAL EXAMINATION OF THE TURKISH TRADE DEFICIT / TÜRKİYE TİCARET AÇIĞININ AMPİRİK OLARAK İNCELENMESİ başlıklı 7. makalesinde aşağıdaki düzeltmeler yapılmıştır:

- Yazar sırası değişmiştir. Bu durumda 1. Yazar/Sorumlu yazar Araş. Gör. Murat İŞİKER, 2. Yazar ise Dr. Öğr. Üyesi Hasan Alpago olacaktır.
- Makalenin kaynakçadan önceki **Bilgilendirme/Acknowledgement** bölümüne “This paper was adapted from Murat İşiker’s master thesis at Queen Mary, University of London Department of Economics submitted in September 2012” yazılacaktır.

Buna göre söz konusu makalenin künyesi aşağıdaki gibi düzeltilmelidir:

İşiker, M. ve Alpago, H. (2018). Empirical examination of the Turkish trade deficit. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 55-78.

KKTC'DE EVLİ BİREYLERİN EVLİLİĞE KARŞI TUTUMLARI, ÇATIŞMA VE ALDATMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Nihal SALMAN¹
Dr. Meryem KARAAZİZ²
Buse KESKİNDAG³

Özet

Bu araştırmanın genel amacı, evli bireyler arasındaki, evlilik uyumu, aldatma eğilimi ve çatışma eğilimi arasındaki ilişkileri incelemek aynı zamanda, cinsiyet ile her bir değişken arasındaki ilişkiyi de açıklamaktır. Evlilikte Uyum, Çatışma Eğilimi ve Aldatma Eğilimi ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, kartopu tekniği ile oluşturulan örneklemden 120 evli bireyden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin %50,8'i kadın, %49,2'si ise erkektir. Elde edilen bulgulara göre, hem kadınlar ve hem de erkekler için, evlilikte uyum ve çatışma arasında negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir, uyum arttıkça çatışma azalmaktadır. Aynı zamanda, kadınlarda ve erkeklerde çatışma ve aldatma eğilimi arasında, pozitif korelasyon olduğu ve evlilikte çatışma eğilimi arttıkça aldatma eğiliminin de arttığı saptanmıştır. Genel olarak katılımcı bireylerin aldatma eğiliminde oldukları fakat kadınlar ve erkeklerin aldatma eğilimi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadıkları tespit edilmiştir. Aldatma ve çatışma eğiliminin evlilik uyumu ile ilişkilendirildiği dikkate alındığında bu araştırma, evlilik uyumunu inceleyecek olan araştırmalara ve evli insanlarla çalışan danışmanlara yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, tutum, çatışma.

EXAMINING RELATIONSHIPS BETWEEN MARITAL ADJUSTMENT, TENDENCY FOR CONFLICT AND CHEATING AMONG MARRIED COUPLES**Abstract**

The aim of this study is to examine the relationships between marital adjustment, tendency for conflict and cheating among married individuals. The current study also considers whether there are relationships between gender and each of the variables. The Marital Adjustment Scale, Tendency for Conflict Scale and Tendency for Cheating Scale were used as measurement tools in the current study. The snowball sampling technique was used and the responses of 120 married individuals in the Turkish Republic of Northern Cyprus were evaluated. 50.8% of the participants were female, while 49.2% of them were male. It has been found that there was a negative correlation between marital adjustment and conflict among both married women and men; in other words, when marital adjustment increases, the conflict tendency decreases among married individuals. Also, there was a positive correlation between the tendency for conflict and cheating among both married women and men; in other words, when the conflict tendency increases, the tendency for cheating also rises among married individuals. The findings generally suggest that there was a tendency to cheat among married individuals, although there was no significant difference between men and women in terms of the tendency to cheat. Considering the tendencies for conflict and cheating negatively associated with the marital adjustment, the current study can be useful for psychotherapists who work with married individuals as well as for future studies aiming to examine marital relationships.

Keywords: Marriage, attitude, conflict.

Özgün Araştırma / Original Article

² Sorumlu yazar/Corresponding Author, Öğretim Üyesi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, meryem.karaaziz@neu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0085-612X.

¹Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, nihal_salman_@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1319-4548.

³busekeskindag@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0827-0561.

Introduction

Marriage is an agreement that requires mutual solidarity and it occurs with social confirmation. Marriage permits satisfaction of sexual needs through overcoming social prohibitions (Özüğurlu, 1985). When partners fall in love with each other, they generally do not want to know or accept the fact that they may sometimes experience problems during their marriage (O'Leary & Smith, 1991). Although both love and passion have had significant places in art and literature for many years, it appears that the nature of marital relationships has changed in Western culture and mutual satisfaction has become crucial in the last two centuries. Nevertheless, love continues to play an important role in ensuring uniformity during marriage (Beach & Tesser, 1988). The literature indicates that numerous studies have investigated marital adjustment and marriage related problems. Moreover, clinicians and social scientists have also been keen to explore marriage quality and marital adjustment in recent years (Erbek, et. al, 2005).

Although social scientists have started to study extramarital relationships in the last 25 years, these relationships have been very common throughout history. The main reason for studying extramarital relationships is the fact that it is harmful for the uniformity of marriage. It is known that more than 50% of married men and almost 50% of married women reported that they had an extramarital relationship at some point during their marriage (Atwood & Seifer, 1997). According to Lawson and Samson (1988), individuals who are married at least 10 years have cheated on their partners or vice versa at least once during their marriage.

One of the main risk factors of having an extramarital relationship is being male; therefore, gender differences are commonly examined in the context of extramarital relationships. However, the causes of having an extramarital relationship differ among males and females. Males may have extramarital relationships because of disappointment related to their marriage, with the desire to seek something new, the existence of women around them who are not looking for a serious relationship, the spontaneous feeling of satisfaction and the feeling of revenge (Norment, 1998a). Although cheating among females is not a new phenomenon, it has not been analysed frequently. Females may have extramarital relationships due to the desire to increase their self-confidence, to not be neglected, to seek excitement, to satisfy their romantic needs, with the desire to be with someone that who has more wealth and higher status than their current partner, sexual dissatisfaction and the urge to be rid of their housework responsibilities (Norment, 1998b). It has been suggested that the motivation to cheat females is more likely to occur due to for the desire to seek intimacy, while cheating behaviour in males appears to be random (Allen & Baucom, 2004).

Conflicts are inevitable considering that women and men have different communication cultures (MacGeorge et al., 2004; Veroff et al., 2004; Tegin, 1990). The studies examining extramarital relationships usually focus on unhappiness and conflicts within the marriage. For instance, considering divorce after only several years of marriage may stem from external factors or decreased satisfaction in the marriage (Beach & Tesser, 1988). Despite the fact that partners are satisfied, happy and have equal status in the marriage, there is always the possibility to meet with attractive alternatives, which is one of the external factors that may affect the marriage (Sprecher, 1998). Conflicts related to communication also have a significant effect on marital adjustment. According to Sabatalli and colleagues (1986), there is special communication among newly married couples and the quality of this communication also has an impact on the quality of the marriage. The quality of communication is a discrete concept which is difficult to

define. The quality of communication in the marriage can be identified as functional and symbolic processes. Married couples usually try to gain this communication skill and maintain it during the marriage. The quality of communication and the quality of the relationship are inter-related. The relationship in the marriage becomes stronger as couples increase their communication skills. Nevertheless, discussing the quality of communication is not convenient when there is not a minimum level of satisfaction in the relationship. In this case, couples can only maintain their relationship instead of making improvements. Many studies have indicated that the association between communication skills and satisfaction of the marriage is not easy to understand. Therefore, it is not always correct to say that 'good communication increases the quality of the marriage', yet it is possible to explore this association. The factors influencing this association can be identified as communication skills, stress related to marriage and gender (Burlinson & Denton, 1997). Despite the fact that communication has a significant effect on happiness in the marriage, if a couple does not feel attached to each other, increasing the quality of marriage by communication skills may be difficult (Montgomery, 1981).

Malkoç (2001) has stated that there is a correlation between each communication style and marital adjustment among married couples. More specifically, it has been found that individuals who have lower marital adjustment are more likely to use destructive and less constructive communication styles than individuals who have higher marital adjustment. Gordon and colleagues (2004) have indicated that communication is closely related to marital adjustment among the majority of women; additionally, effective communication is very important while dealing with problems in the marriage in general. Interestingly, communication skills are more functional in terms of predicting the marriage satisfaction among men in comparison with women (Burlinson & Denton, 1997). Other factors related to communication are also analysed in order to understand their effect on marriage satisfaction. A limited number have focused on the level of understanding and negative conflicts. Cramer (2001) has stated that the level of understanding is more likely to be higher at the beginning of the relationship among the majority of university students. It was also found to be correlated with both relationship satisfaction and negative conflicts. The levels of understanding and negative conflicts are important factors influencing relationship satisfaction. In the case of a decreased level of understanding, although the relationship satisfaction can also decrease, the negative conflict can increase. Cramer (2003) has also indicated that negative conflicts experienced damage the partner's feelings of being understood and being accepted; hence, relationship satisfaction is more likely to reduce. Relationship satisfaction is also related to empathetic behaviour as well as the sense of approval. In another study conducted with university students, both minor and serious arguments were analysed and the findings demonstrated that most of the participants believed that arguments about serious subjects can affect relationship satisfaction.

Polat (2006) conducted a study investigating marital adjustment, conflicts and the tendency to cheat in a marriage. The findings have illustrated that the majority of men and women who had a higher marital adjustment correspondingly had a lower tendency to conflict. It has been found that when the socioeconomic level is higher, marital adjustment is more likely to increase, although the tendency for conflict decreases among married women. Both women and men who had higher marital adjustment exhibited a lower tendency to cheat their partners. It has been found that men who had a lower tendency for conflict were more likely to cheat on their partners in comparison with women who had lower tendency for conflict in the marriages. The significant factors predicting the tendency to cheat in the marriage were marital adjustment, gender, socioeconomic status and the time spent between the initial date of the relationship and decision to get married. Men were generally found to show an increased tendency to cheat their

partners during marriage. As the time spent between the start of the relationship and the decision to get married increased, the tendency to cheat also increased among men.

Although the literature provides information about communication, there are very few studies investigating marital adjustment, cheating and communication skills at the same time for married couples. Therefore, there are questions that must to be answered related to the relationships between these variables. In the current study, marital adjustment, tendency to conflict and cheat among married individuals will be examined. Correlations between these variables will be analysed in the context of gender. Therefore, the aims of the current study are formulated around these questions: 1) Does the tendency to cheat differ in terms of gender among married individuals? 2) Does marital adjustment differ in terms of gender among married individuals? 3) Does the tendency to conflict differ in terms of gender among married individuals? 4) Does the tendency to cheat differ in terms of gender, marital adjustment and tendency to conflict among married individuals?

Methods

Sample

The snowball sampling technique was used for the current study. A total of 150 married individuals participated in this study; however, only 130 of the questionnaires were returned and 10 questionnaires were incomplete, meaning that 120 questionnaires were evaluated. In terms of gender, 50.8% of the participants were female (n=61), while 49.2% of them were male (n=59).

Instruments

A Socio-demographic form, Tendency of Conflict Scale, Marital Adjustment Scale and Tendency of Cheating Scale were used as measurement tools.

The Socio-demographic form was designed by the researchers and consists of information related to age and gender.

Tendency of Cheating Scale was developed by Polat (2006) and the reliability and validity were also tested by Polat (2006).

The Marital Adjustment Scale shows good reliability and validity and it is has been used by many studies (Locke & Wallace, 1959).

Tendency of Conflict Scale was designed by Dökmen (1986) based on the categories of conflicts of communication. The scale aims to measure the level of tendency to conflict.

Procedure

SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences; Istanbul, Turkey) 22.00 was used for analysing the data. Frequencies, percentage and Pearson correlational analysis were used, where 0.05 and 0.01 were accepted as significance levels for all findings.

Results

The current study aimed to investigate the associations between marital adjustment, tendency to cheat and conflict in the context of gender differences.

Table 1: Percentages of selected items related to marital adjustment

<i>Maladjustment</i>	N	%
Being silent (male)	20	16.7
Being silent (female)	19	15.8
Mutual compromise	81	67.5
Total	120	100
<i>Spending spare time</i>		
Doing anything	82	65.6
Sitting at home	38	34.4
Total	120	100
<i>Partner's spare time</i>		
Doing anything	60	62.5
Sitting at home	36	37.5
Total	96	100
<i>Wishing not to be married</i>		
Frequently	32	26.7
Sometimes	35	29.2
Rarely	22	18.3
Not at all	31	25
Total	120	100
<i>If you had a chance to start a new life</i>		
Would marry same person	53	54.2
Would marry different person	22	22.9
Would not get married	44	36.7
Total	120	100
<i>I trust my partner</i>		
Not at all	30	25
Rarely	42	35
Mostly	20	16.7
Every time	28	23.3
Total	120	100
<i>During our spare time</i>		
We do not agree at all	17	14.2
We do not agree most of the time	35	29.2
We do not agree sometimes	31	25.8
We do not agree rarely	22	18.3
We agree most of the time	11	9.2
We agree every time	4	3.3
Total	120	100
<i>In respect to philosophy of life, me and my partner</i>		
We do not agree at all	26	21.7
We do not agree most of the time	32	26.7
We do not agree sometimes	34	28.3
We do not agree rarely	6	5
We agree most of the time	12	10
We agree every time	10	8.3
Total	120	100
<i>In respect to sexual relationship, me and my partner</i>		
We do not agree at all	34	23.8
We do not agree most of the time	51	42.5
We do not agree sometimes	17	14.2

We do not agree rarely	2	1.7
We agree most of the time	7	5.8
We agree every time	9	7.5
Total	120	100

It has been found that 67.5% of both female and male participants made concessions in order to resolve disagreements that they experienced with their partners. Most of the partners have stated that they make concessions to overcome disagreements, which shows that they have good adjustment in their marriage. However, 74.2% of the participants answered that they wished that they had not married. However, the findings are not sufficient to determine the reason of why most of the participants desired not to be married; it is also not clear whether the responsibility of marriage or their experiences with their partners are the factors influencing their answers. Furthermore, 60% of the participants answered negatively when they were asked whether they trusted their partners or not. Only 8.3% of the participants reported that they share a common life philosophy with their partners. As shown in *Table 1*, most of the participants indicated that they do not share a common philosophy of life with their partners. Only 7.5% of the participants stated that they always agree with their partners in relation to their sexual relationship, while 92.5% of the participants stated the opposite (*Table 1*). It can be said that sexuality remains a taboo subject, which prevents couples from solving the problems related to their sexual relationships.

Table 2: Percentages of selected items related to conflict

<i>I usually suppress my anger</i>	N	%
Totally disagree	16	13.3
Disagree	31	25.8
Not sure	14	11.7
Agree	38	31.7
Totally agree	21	17.5
Total	120	100
<i>I am very aggressive when I am angry</i>		
Totally agree	13	10.8
Agree	21	17.5
Not sure	26	21.7
Disagree	18	15
Totally disagree	42	35
Total	120	100
<i>I feel very offended easily</i>		
Totally agree	26	21.7
Agree	28	23.3
Not sure	18	15
Disagree	24	20
Totally disagree	24	20
Total	120	100
<i>I criticize aggressively</i>		
Totally agree	20	16.7
Agree	32	26.7
Not sure	22	18.3
Disagree	29	24.2
Totally disagree	17	14.2
Total	120	100
<i>I do not accept while I am wrong</i>		
Totally agree	19	15.8
Agree	30	25.0
Not sure	21	17.5

Disagree	32	26.7
Totally disagree	18	15.0
Total	120	100

As stated in *Table 2*, 48.8% of the participants reported that they were not offended easily; similarly, 44.8% of them stated that they are able to control their anger and they do not rebuke their partners when they are angry. However, 41.7% of the participants indicated that they do not accept their mistakes during conflicts.

Table 3: Percentages of selected items related to cheating

<i>I can have sex with someone else</i>	N	%
Totally agree	10	8.3
Agree	7	5.8
Not sure	34	28.3
Disagree	22	18.3
Totally disagree	47	39.2
Total	120	100
<i>I can fall in love with someone else</i>		
Totally agree	13	10.8
Agree	12	10
Not sure	35	29.2
Disagree	25	20.8
Totally disagree	35	29.2
Total	120	100
<i>I feel guilty in case of thinking someone else</i>		
Totally agree	21	17.5
Agree	22	18.3
Not sure	32	26.7
Disagree	23	19.2
Totally disagree	22	18.3
Total	120	100
<i>I can consider fantasies</i>		
Totally agree	9	7.5
Agree	20	16.7
Not sure	24	20
Disagree	30	25
Totally disagree	37	30.8
Total	120	100
<i>My unhappiness is not a reason for being with someone else</i>		
Totally agree	23	19.2
Agree	19	15.8
Not sure	32	26.7
Disagree	17	14.2
Totally disagree	29	24.2
Total	120	100
<i>I do not risk my marriage in any condition</i>		
Totally agree	27	22.5
Agree	14	11.7
Not sure	39	32.5
Disagree	19	15.8
Totally disagree	21	17.5
Total	120	100
<i>I have been with someone else during my</i>		

<i>marriage</i>		
Yes	33	27.5
No	87	72.5
Total	120	100

According to *Table 3*, 57.5% of the participants did not agree with the statement: ‘I can have a sexual relationship with a person other than my partner’ in the questionnaire, whereas 14.1% of the participants did agree with the statement; in other words, they showed a tendency to cheat on their partners. Furthermore, 39.1% of the participants said that they would not feel guilty if they thought of someone else other than their partner. Additionally, 32.5% of the participants reported that they were unsure regarding the statement: ‘I would not risk my marriage for anything’ and 34.2% of them stated that they could put their marriage at risk. 27.5% of the participants indicated that they had slept with someone else other than their partner during marriage and the rest of the participants (72.5%) stated that they had not. Evidently, the number of participants who stated that they had slept with someone else other than their partners is considerable. However, the findings suggest that there is no significant difference between women and men in terms of the tendency to cheat scores.

Table 4: Pearson correlations of marital adjustment, tendency for conflict and cheating in the context of gender (N=120)

Correlation	Gender	Adjustment	Conflict	Cheating
Adjustment	Female	1	-.235**	.039
	Male	1	-.546**	.170
Conflict	Female	-.235**	1	.524**
	Male	-.546**	1	.310*
Cheating	Female	.039	.524**	1
	Male	.170	.310*	1
Total (N)	Female	59	59	59
	Male	61	61	61

*p<0.05, **p<0.01

The significant relationships between marital adjustment, tendency to conflict and cheat have been analysed by Pearson correlation analysis, the results of which are shown in *Table 4*. There is a significant relationship between marital adjustment and tendency to cheat; in other words, when the level of marital adjustment increases, the tendency to cheat decreases or inversely, when the tendency to cheat increases, the level of marital adjustment decreases. Moreover, there is a positive significant relationship between the tendency to cheat and conflict in both women and men; in other words, when the tendency to cheat increases, the tendency to conflict also increases. Nevertheless, the marital adjustment and tendency to conflict have a negative association for both women and men, which means that when the level of marital adjustment

risers, the tendency of conflict decreases or conversely, while the tendency of conflict increases, the level of marital adjustment is reduced.

Table 5: Pearson correlation between gender and tendency for cheating (N=120)

Correlation	Gender
Cheating	-.157

*p<0.05, **p<0.01

The associations among marital adjustment and tendency to conflict are negative for both female and male participants. In other words, the participants who had higher levels of marital adjustment are less likely to show tendency to conflict. There is a positive association between tendency to conflict and tendency to cheat among both female and male participants. Interestingly, the findings do not suggest a significant difference among women and men in terms of their tendency to cheat in the marriage (*Table 5*).

Discussion

In general, the findings of the current study demonstrate that the tendencies to cheat and conflict among married couples were negatively correlated with the marital adjustment, which may result in a breakdown of the marriage. The majority of the participants have reported that they usually overcome conflicts through compromise. Supporting Polat (2006), the participants have illustrated that they predominantly share some activities, suggesting there is coherent sharing between them and their partners. It is known that both married women and men who have higher levels of marital adjustment are less likely to experience conflicts with their partners (Polat, 2006).

The current results have shown that sexuality remains taboo among married couples, which prevents them from discussing their problems linked to sexuality. Nevertheless, it was demonstrated that the best predictor of marital satisfaction is the quality of the sexual relationship between married couples; in other words, the marital relationship and familial relationships are negatively affected when partners are not satisfied sexually (Jones & Nelson, 1997).

Koerner and Fitzpatrick (2002) conducted research stating that conflict experienced within a family is similar to the conflict experienced in romantic relationships among university students. The current study indicates that most of the participants reported that they were able to control their anger and were also not easily offended. Almost half of the participants in this study also revealed that do not rebuke their partners and they usually accept their mistakes during periods of conflict. In general, the participants in the current study did not show tendency to conflict with their partners. McCubbin and colleagues (1987) have indicated that past life events are mostly associated with personal conflict and the marital roles, which could be a cause of the low level of marital adjustment.

The current study also demonstrates that there was no significant difference between married women and married men in terms of the tendency to cheat. In contrast with the current results, mostly studies examining cheating behaviour among married couples have shown that men are more likely to show the tendency to cheat than women (Atkins et al., 2001, Atwood & Seifer, 1997; Buunk & Bakker, 1995; Egan & Angus, 2004). Also, many studies have demonstrated that men are more likely to have extramarital relationships than women (Polat, 2006; Kantarcı, 2009).

Moreover, the level of marital adjustment for women and men also did not differ according to the current findings. Similarly, previous findings suggest that marital adjustment levels did not differ significantly in terms of gender (Bonds-Raacke et al., 2001; Hamamcı, 2005), whereas other research has stated that men are more likely to have satisfaction related to their marriage than women (Gökmen, 2001), which may consequently affect the level of marital adjustment. In parallel with the current findings, Polat (2006) indicated that both women and men who have a higher level of marital adjustment are less likely to show the tendency to conflict.

It is well known that women and men have different communication cultures (MacGeorge et al., 2004). Communication skills are important attributes that individuals use while communicating with each other (Dökmen, 2002). Nevertheless, different communication skills may cause conflicts among individuals. In terms of marriage, it is important to study communication skills in terms of gender differences, which helps to understand couples' behaviours. According to research conducted by Polat (2006), both men and women who show a higher tendency to conflict with their partners are more likely to cheat on their partners. In support of Polat's (2006) findings, the current study also found that there is a significant positive relationship between the tendency to conflict and tendency to cheat for both male and female participants. In other words, people who show higher tendency to conflict are more likely to cheat on their partners. Atkins and colleagues (2001) stated that conflict between partners can be considered as an important reason for extramarital relationships. Interestingly, partners may realize the importance of communication when cheating is revealed (Olson et al., 2002); on the other hand, communication plays an important role in partners' commitment to each other.

Nevertheless, a positive relationship was found between the level of marital adjustment and the tendency to conflict for both women and men in the current study. Similarly, Sabatalli and colleagues (1986) have suggested that there is a special communication between married couples and the quality of this communication has an impact on the quality of the marriage. Another study conducted among university students demonstrated that individuals having affiliation care more about nonverbal communication than individuals with everyday relationships; also, they qualify the level of their relationship satisfaction as higher than individuals with everyday relationships (Zusman et al., 2003).

In conclusion, the current study has investigated the level of marital adjustment, tendency to conflict and cheat in terms of gender among married couples in North Cyprus. In general, the findings of the current study are consistent with previous research. Marriage, communication and extramarital relationships are rarely studied in the context of North Cyprus; therefore, this study provides an insight for future research aiming to examine marital adjustment and extramarital relationships, especially in North Cyprus. The current study is important since it considers one of the contemporary issues that impact all societies. Hence, the current study can be useful for therapists who work with married individuals as well as future studies aiming to understand marital relationships. Awareness of the reasons for conflicts in the marriage would be beneficial for solving problems. Nevertheless, the Tendency of Cheating Scale does not

provide information related to reasons for cheating in the sexual-emotional context. Therefore, developing new scales investigating the reasons for cheating would help further studies which aim to explore cheating behaviour among married individuals. The theoretical approach indicates that cheating behaviour can be considered in the context of a reward-cost relationship; hence, examining this topic through a theoretical approach would also be helpful.

References

- Allen, E. S. & Baucom, D. H. (2004). Adult attachment and patterns of extra dyadic involvement. *Family Process, 43*(4), 467-488.
- Atkins, D.C., Baucom, S., & Jacobson, N.S. (2001). Why do people have affairs? Resent research and future directions about attributions for extramarital involvement. In V. Manusov & J. H. Harvey (Eds.), *Attribution, communication behaviour and close relationships* (pp.305-319). New York: Cambridge University Press.
- Atwood, J. D. & Seifer, M. (1997). Extramarital affairs and constructed meanings: A social constructionist therapeutic approach. *American Journal of Family Therapy, 25*(1), 55-75.
- Beach, S.R.H. & Tesser, A. (1988). Love in marriage: a cognitive account. In R.J. Stenberg & M. L. Barnes (Eds.), *The Psychology of Love* (pp.330-358). New Hevan, CT: Yale.
- Bonds-Raacke, J. M., Bearden, E. S., Carriere, N. J., Anderson, E. M., & Nicks, S. D. (2001). Engaging distortions: Are we idealizing marriage? *Journal of Psychology, 135*(2), 179- 184.
- Buunk, B. P., & Bakker, A. B. (1995). Extradyadic sex: The role of descriptive and injunctive norms. *Journal of Sex Research, 32*(4), 313-318.
- Burleson, B. R. & Denton, W. H. (1997). The relationship between communication skill and marital satisfaction: Some moderating effects. *Journal of Marriage & the Family, 59*(4), 884-902.
- Cramer, D. (2001). Consensus change, conflict, and relationship satisfaction in romantic relationships. *Journal of Psychology, 135*(3), 313-320.
- Cramer, D. (2003). Facilitativeness, conflict, demand, for approval, self-esteem, and satisfaction with romantic relationships. *Journal of Psychology, 137*(1), 85-98.
- Egan, V. & Angus, V. (2004). *Personality and Individual Differences 36*, 575-586.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., & Alpkan, R. L. (2005). Evlilik uyumu. [Marital Adjustment] *Düşünen Adam, 18*(1), 39-47.
- Dökmen, Ü. (1986). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi [Tendency of Conflict] *PhD dissertation,summary, Psikoloji Dergisi, 6*, 21.
- Dökmen, Ü. (2001). *İletişim çatışmaları ve empati [Conflicts in communication and empathy]*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati. [Conflicts in communication and empathy]*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H., & Snyder, D. K. (2004). An integrative intervention for promoting recovery from extramarital affairs. *Journal of Marital and Family Therapy, 30*(2), 213-232.
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship belief in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality, 33*(4), 313- 328.
- Jones, G. D. & Nelson, E. S. (1997). Expectations of marriage among college students from intact and non-intact homes. *Journal of Divorce & Remarriage, 26*(1-2), 171-189.

- Kantarıcı, D. (2009). *Evli Bireylerin Bağlanma Stillerine Göre Adatma Eğilimleri Ve Çatışma Yönetim Biçimlerinin İncelenmesi* [Examining conflict styles and tendency to cheat among married individuals in the context of attachment]. (Unpublished doctoral dissertation) Istanbul University, Istanbul.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). You never leave family in fight: The impact of family of origin on conflict-behaviour in romantic relationships. *Communication Studies*, 53, 234-251.
- McCubbin, H., Larsen, A., & Olson, D. (1987). F-COPES Family crisis oriented personal evaluation scales. In H. I. McCubbin & A. I. Thompson (Eds.). *Family assessment inventories for research and practice* (pp. 193-207). Madison, WI: University of Wisconsin –Madison.
- Lawson, A. & Samson, C. (1988). Age, gender and adultery. *British Journal of Sociology*, 39(3), 409-440.
- Locke, H. J., & Wallace, K. M. (1959). Short marital adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21, 251–255.
- MacGeorge, E. L., Graves, A. R., Feng, B., & Gillihan, S. J. (2004). The myth of gender cultures: Similarities outweigh differences in men's and women's provision of and responses to supportive communication. *Journal of Sex Research*, 50, 143-175.
- Malkoç, B. (2001). *İletişim şekilleri ve evlilik uyumu arasındaki ilişki* [A relationship between communication styles and marital adjustment]. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Montgomery, B. M. (1981). The form and function of quality communication in marriage. *Family Relations*, 30, 21-30.
- Norment, L. (1998a). Infidelity: Why men cheat. *Ebony*, 54(1).
- Norment, L. (1998b). Infidelity II: Why women cheat. *Ebony*, 148.
- Polat, D. (2006). *Evli bireylerin evlilik uyumları, aldatma eğilimleri ve çatışma eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Examining the relationships between marital adjustment, tendency to conflict and cheat in the context of several variables among married individuals]. (Unpublished master's thesis) Ankara University, Ankara.
- O'Leary, K. D. & Smith D. A. (1991). Marital interactions. *Annual Review of Psychology*, 42, 191- 192.
- Olson, M. M., Russell, C. S., Higgins-Kessler, M. & Miller, R. B. (2002). Emotional processes following of an extramarital affair. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(4), 423-434.
- Özügürlü, K. (1985). *Evlilik raporu* [The marriage report]. İstanbul: AltınKitaplarYayınevi.
- Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranış ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelenmesi [Examining the assertive behaviour in the context of gender and faculty related variables among university students]. *Psikoloji Dergisi*, 7(25), 21-32.
- Sabatalli, R. M., Buck, R., & Kenny, D. A. (1986). A social relations analysis of nonverbal communication accuracy in married couples. *Journal of Personality*, 54 (3), 513-527.
- Sprecher, S. (1998). Social exchange theories and sexuality - the use of theory in research and scholarship on sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 32-43.
- Veroff, J., Young, A.M. & Coon, H.M. (1997). The early years of marriage. In S. Duck (Ed.) *Handbook of Personal Relationships* (2.ed), (pp.431-450). New York: Wiley.
- Zusman, M. E., Gescheidler, J., Knox, D., & McGinty, K. (2003). Dating manners among college students. *Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences*. 7, 28-32.

İNTERNET BAĞIMLILIĞI: SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK

Dr. Öğr. Üyesi Gazanfer ANLI¹

Özet

Bu araştırma internet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan Ümraniye Atakent Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 311 öğrenci ile yapılmıştır. 163'i kız ve 148'i erkek öğrenciden oluşan örneklemin yaş ortalaması 15,36 bulunmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda internet bağımlılığının; sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık ve aile ilişkilerinde yalnızlık ile pozitif anlamda ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizinde sosyal ilişkilerde yalnızlık ve duygusal ilişkilerde yalnızlığın modele özgün katkısı anlamlı bulunmuş iken aile ilişkilerinde yalnızlığın modele özgün katkısı anlamlı değildir. Sosyal ve duygusal yalnızlığın alt boyutları olan sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık ve aile ilişkilerinde yalnızlık toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Buna göre sosyal ilişkilerde yalnızlık ve duygusal ilişkilerde yalnızlık internet bağımlılığının yordayıcılarından olup en güçlü yordayıcının duygusal ilişkilerde yalnızlık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnternet bağımlılığı, sosyal ve duygusal yalnızlık, çoklu regresyon analizi

INTERNET ADDICTION: SOCIAL AND EMOTIONAL LONELINESS

Abstract

This research was carried out to examine the relationship between internet addiction and social and emotional loneliness. The research was conducted with 311 students studying at Ümraniye Atakent Anatolian high school in Istanbul in the academic year of 2015-2016. The sample consisted of 163 female students and 148 male students was found to have an average age of 15,36. In this study, the Internet Addiction Scale and the Social and Emotional Loneliness Scale were used as data collection tools. Correlation analysis showed that internet addiction is positively correlated with social loneliness, emotional loneliness, family loneliness. In the multiple regression analysis, while the contribution of social loneliness and emotional loneliness to the model was found to be significant, the contribution of the family loneliness to the model is not significant. Social loneliness, emotional loneliness, and family loneliness explain approximately 11% of total variance which are the subscales of social and emotional loneliness. Finally, social loneliness and emotional loneliness are the predictors of internet addiction and the strongest predictor is emotional loneliness.

Keywords: Internet addiction, social and emotional loneliness, multiple regression analysis

Özgün Araştırma/Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Bursa Teknik Üniversitesi, Türkiye, anligazanfer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6141-7964

GİRİŞ

İnternet bağımlılığı bugün tüm dünya için önemli bir sorun haline gelmiştir. Ergenlerin ve genç erişkinlerin dünya genelinde aşırı kullanım ve sorunlu internet kullanımında önemli bir artışla yüksek risk altında oldukları düşünülmektedir (Spada, 2014). Kandell, internet bağımlılığını “çevrimiçi giriş yaptıktan sonra faaliyet türüne bakılmaksızın internete karşı olan psikolojik bağımlılık” olarak tanımlamaktadır (1998: 12).

Young (1996), internet bağımlılığını teşhis etmek için DSM-IV'te patolojik kumar oynamak için kullanılan ölçütlere dayanan bir dizi kriteri öngörmüştür. İnternet kullanımına en uygun 10 kumar ölçütünden sekizi seçmiş ve sekizde beşini dolduran bireylerin internet bağımlısı olarak değerlendirileceğine karar vermiştir. Bu kriterler şunları içerir; (1) internete girmek, (2) memnuniyeti sağlamak için çevrimiçi olarak geçen süreyi arttırmak, (3) interneti kontrol etmek, kesmek veya durdurmak için sık sık başarısız olan çabalar, (4) internet kısıtlandığında sinirlilik, depresyon veya hızla değişen ruh hali (5) internette daha uzun süre kalmak, (6) interneti kullanmak için tehlikeli bir iş kurmak veya ilişki kurmak, (7) internette ne kadar zaman geçirdiklerini öğrenmek, (8) interneti sorunlardan ya da olumsuz ruh hallerinden bir kaçış yolu olarak kullanmak (Widyanto ve Griffiths, 2006:32; Young, 1996:1; 1999:20).

Liu ve Larose (2008) üniversite öğrencileri arasında internet kullanımının psikolojik iyi oluşun yüksekliği ya da düşüklüğü açısından önemli bir göstergesi olduğunu beyan etmişlerdir. Daha yüksek çevrimiçi sosyal aktiviteler, daha düşük yaşam doyumuyla çevrimdışı ilişkilidir. İnternet bağımlılığı sosyal işlevsellik ve akademik performansı olumsuz yönde etkileyebilir (Young, 2006). Depresyon ve obsesif kompulsif belirtiler, ergenler (Ha ve diğ., 2007) ve yetişkinler (Young, 1996) arasında internet bağımlılığı ile pozitif ilişkilidir. İnternete bağımlı ergenlerin çok oyunculu çevrimiçi oyunlar, sohbet odaları, çok kullanıcı alanlar için interneti kullanarak daha fazla zaman harcadıkları bulunmuştur (Griffiths ve Wood, 2000; Morahan-Martin, 2005). Ayrıca, bazı araştırmalar internetin bağımlılığının bireyleri sosyal aktiviteden uzaklaşarak (Seepersad, 2004) yalnızlık düzeyini ve sosyal izolasyonunu arttırabileceğini, aile iletişimini azaltabileceğini ve yerel sosyal çevrelerinin boyutunu azaltabileceğini (Sanders, Field, Diego ve Kaplan, 2000) ve romantik ilişkileri ve arkadaşlık kalitesini azaltabileceğini (Blais, Craig, Pepler ve Connolly, 2008) göstermektedir. Araştırmalar aynı zamanda problemlerle internet kullanımının depresyonla pozitif korelasyona sahip olduğunu göstermektedir (Dong, Lu, Zhou ve Zhao, 2011; Gentile ve diğ., 2011; Selfhout, Branje, Delsing, ter Bogt ve Meeus, 2009).

İnternet bağımlılığının; anksiyete (Dong ve diğ., 2011; Selfhout ve diğ., 2011) ve olumsuz kimlik oluşumu ile pozitif korelasyon (Kim ve diğ., 2012; Yuan ve diğ., 2011), akademik başarı (Stavropoulos, Alexandraki ve Motti Stefanidi, 2013), sosyal beceri (Griffiths ve Wood, 2000), duygusal düzenleme (Anderson, Steen ve Stavropoulos, 2016) ile negatif korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar internet bağımlılığının anksiyete (Lee, Oh, Cho, Hong ve Moon, 2001), ruh sağlığında bozulma (Ciarrochi ve diğ., 2015; Salmela-Aro ve diğ., 2017) ve madde kullanım problemlerine yol açtığını göstermektedir. Sonuç olarak, internet bağımlılığının bireylerin refahını azalttığı bulunmuştur (Odacı ve Çıkrıkçı, 2014). İnternet bağımlılığı, yetersiz uyku, yemek yeme problemleri, sınırlı fiziksel aktivite, okulda bozulma ve iş yaşamı ve diğer günlük aktiviteler gibi istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Cao ve Su, 2006).

Yalnızlık, kavramsal olarak her zaman kişilerarası deneyimler ve orta çocukluk döneminde kişilerarası güven ile ilişkili olan olumsuz bir psikolojik deneyimdir (Rotenberg, MacDonald ve King, 2004: 233). Örneğin, bir tanıma göre yalnızlık, bireylerin sosyal dünyalarındaki eksiklikleri algıladıkları öznel sıkıntı verici ve hoş olmayan bir yapı olarak ifade edilmiştir (Peplau ve Perlman, 1982: 4). Yalnızlık yalıtılmışlık deneyimleri ve diğerleriyle ilgili mahrumiyet duygularını ifade eder, bu da kişinin kişilerarası ağındaki niteliksel ya da nicel eksikliklerle (Weiss, 1973; Perlman & Peplau, 1981) örtüşmektedir.

Weiss (1973), yakınlığın ya da yakın ilişkilerin yokluğu olan “duygusal yalnızlık” ile sosyal ağların eksikliği olan “sosyal yalnızlık” arasında ayırım yapmıştır. Duygusal yalnızlık başka bir kişiyle yakın, samimi bir bağın olmamasından kaynaklanmakta; oysa sosyal yalnızlık, kişinin ortak ilgi ve aktiviteleri paylaşan bir grup arkadaş grubunun üyesi olduğu sosyal ilişkiler ağının olmamasından kaynaklanır (Weiss, 1973: 15). Bazı araştırmalar duygusal ve sosyal yalnızlık arasındaki ayırımı konu almaktadır. Sosyal yalnızlık özellikle bireylerin arkadaş ya da dost olarak gördüğü kişilerin sayısının azlığı ya da hiçliği ile ilişkilidir. Duygusal yalnızlık ise sevilen bir insana karşı duygusal ya da

romantik yakınlık eksikliğini gösterir (Clinton ve Anderson, 1999; Qualter & Munn, 2002; Rokach, 2004; Van Tilburg, Havens, & Gierveld, 2004).

Yalnızlık literatürünü gözden geçirmesi ile Weiss, daha ileride ortaya koyacağı yalnızlık tanımları ile niçin ilgilendiğine dair bir dizi sosyolojik ve psikolojik mini-teori sunmuştur (Weiss, 1989). Weiss, deneysel yalnızlığın hem duygusal yalnızlığı hem de sosyal izolasyonu içerdiğini belirtmiştir. Bu, teori, hem duygusal hem de sosyal yalnızlığı, nesnel ve öznel bir biçimde içeren genel bir kavramdır. Duygusal yalnızlık, özel ve sevilen bir insana yakınlık veya bağlanma durumunun yokluğudur (Mellor ve Edelman, 1988: 1) göre. Yalnız hissetme muhtemelen ayrılık, endişe, huzursuzluk ve boşluk ile bağlantılıdır. Sosyal yalnızlık, daha çok anlamlı bir dostluğun yokluğuna karşılık gelmektedir. Bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlardan daha yalnız olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Tümkiye, Aybek & Çelik, 2008; Wisemana, Gutfreundb, & Luriec, 1995). Buna karşın bazı çalışmalar da kadınların erkeklerden daha yalnız olduğunu göstermiştir (Bugay, 2007; Page & Cole, 1991). Öte yandan, yalnızlık, yaşam doyumu için önemli bir gösterge ve kırılma faktörüdür. Literatürde, yalnız insanların daha düşük yaşam doyumuna sahip olduklarını rapor ettikleri belirtilmiştir (Goodwin, Cook, & Yung, 2001; Kim, 1997; Swami ve diğ., 2007).

Araştırmanın Amacı

İnternet bağımlılığı konusu son yıllarda psikoloji dünyasında ilgi çekici hale gelmiştir. Bununla birlikte internet bağımlılığı ile ilişkili olan veya bu bağımlılık sonucunda oluşan uyum bozucu davranışlar irdelenmiş ve incelenmiştir. Bu kavramlardan biri de yalnızlık konusudur. Birçok çalışma yüksek düzeyde internet kullanımının yalnızlık ile güçlü pozitif ilişkide olduğunu belirtmiştir (Ayas & Horzum, 2013; Demirer, Bozoglan, & Şahin, 2013; Kandell, 1998; Kim, LaRose & Peng, 2009; Kraut ve diğ., 1998; Lemmens, Valkenburg & Peter, 2009; Moody, 2001; Yao & Zhong, 2014). Günümüzde bazı deneysel çalışmalar da internet bağımlılığı ile yalnızlığın güçlü bir ilişkisi olduğunu açığa çıkarmıştır (Bozoglan ve diğ., 2013; Chen, 2012; Esen, Aktas & Tuncer, 2013; Halley, Mark, & Ivone, 2014; Odacı & Kalkan, 2010). Alan yazında ulaşılabildiği kadarı ile lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri sosyal ve duygusal yalnızlık kavramı ile birlikte incelenmediğinden ve bu boşluğun doldurulup ileride bu değişkenlerle yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi açısından bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Çeşitli eğitim ortamlarındaki profesyonellerin internet bağımlılığı ve sosyal ve duygusal yalnızlık ile ilgili daha çok bilgi sahibi olup iç görü kazanması önemlidir. Adı geçen araştırmalara göz atıldığında bu çalışmanın öğrencilerin internet bağımlılığı ve sosyal ve duygusal yalnızlık hakkında alan yazına katkı sağlaması beklenmekte ve eğitimcilerin yeni bulgulardan yararlanması hedeflenmektedir. Bu araştırma lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve sosyal ve duygusal yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda aşağıdaki araştırma soruları ortaya çıkmıştır:

1. Sosyal ilişkilerde yalnızlık internet bağımlılığı ile pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip midir?
2. Duygusal ilişkilerde yalnızlık internet bağımlılığı ile pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip midir?
3. Aile ilişkilerinde yalnızlık internet bağımlılığı ile pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İnternet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki değişkenlere herhangi bir etkide bulunulmayarak incelendiğinden (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) korelasyonel araştırma niteliğindedir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan Ümraniye Atakent Anadolu Lisesi'nde okuyan tüm öğrencilerdir (936 öğrenci). Çalışmamız 9. sınıfta öğrenim gören 311 öğrenci ile yapılmıştır. 163'i kız ve 148'i erkek öğrenciden oluşan örneklemin yaş ortalaması 15,36 bulunmuştur. Katılımcıların seçiminde zaman, para ve işgücü bakımından oluşan sınırlılıklar sebebiyle

örneklemin kolay erişilebilir ve uygulama gerçekleştirilebilir yapılardan seçilmesini sağlayan “uygun örnekleme” yöntemi belirlenmiştir (Bryman, 2004).

Veri Toplama Araçları

İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Kimberly Young (1996) tarafından, DSM - IV“ün “Patalojik Kumar Oynama” ölçütlerinden uyarlanarak 20 soruluk tek boyutlu bir İnternet Bağımlılığı Ölçeği oluşturulmuştur. İnternet Bağımlılığı Ölçeği hiçbir zaman ile devamlı seçenekleri arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçektir. Bu seçeneklere verilen puan 0-5 aralığında değişmektedir. Ölçekten toplamda 80 ve üzeri puan almak internet kullanımı ile ilgili ciddi sorunların işaretçisi olup ve bu puanları alanlar internet bağımlısı olarak tanımlanmaktadır. 50–79 puan aralığında olanlar ise gündelik yaşamlarında internetle alakalı bazı sıkıntılar yaşayan riskli internet kullanımı grubu olarak tanımlanır. 49 puan ve altında alanlar hayatlarında internet kullanımları ile ilgili sorun yaşamayan, ortalama internet kullanıcısı olarak tanımlanır. Türkçeye uyarlaması Bayraktar (2001) tarafından yapılan testin Alpha açısından güvenilirliği .91, Spearman–Brown değeri açısından da .87’dir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizde ölçeğin Alpha değeri açısından güvenilirliği .91 olarak tespit edilmiştir.

Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği: DiTommaso, Brannen ve Best (2004) tarafından 37 madde ve 3 alt boyutlu olan orijinal SELSA ölçeğinin daha ekonomik kullanılması amacıyla 15 madde ve 3 alt boyut ile son halini almıştır. Ölçek 7’li likert tipinde kendini değerlendirme ölçeği olup “bana tamamıyla uygun değil” ve “bana tamamıyla uygun” arasında değişen ifadeler puanlanmaktadır. Ölçek Türkçeye Çeçen (2007) tarafından çevrilmiştir. Ölçeğin sosyal yalnızlık boyutunu, 2, 5, 7, 9 ve 13. maddeler; duygusal yalnızlık boyutunu 3, 6, 10, 14 ve 15. maddeler, aile ilişkilerinde yalnızlık boyutunu ise 1, 4, 8, 11 ve 12. maddeler ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında duygusal yalnızlık için iç tutarlık katsayısı 0.83, aile alt boyutu için 0.76 ve sosyal yalnızlık için ise 0.74 olduğu gözlenmiştir. Yapılan test-tekrar test güvenilirlik ölçümlerine göre ise duygusal ilişkiler, aile ilişkileri ve sosyal ilişkiler alt ölçekleri için sırasıyla test- tekrar test güvenilirlikleri .91, .83, ve .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan analizde ölçeğin Alpha değeri açısından güvenilirliği .81 olarak tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Öğrencilerin internet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile Pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir. Veriler SPSS 13.0 programı ile incelenmiş ve $p < .05$ ile anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Tanımlayıcı Veriler ve İlişkiler

Tablo 1’de araştırmada kullanılan değişkenlere ait olan ortalama, standart sapma ve birbirleri ile olan ilişkiler gösterilmiştir.

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Arasındaki İlişkilerle İlgili Korelasyon Tablosu

Faktör	1	2	3	4
1. Sosyal ilişkilerde yalnızlık	—			
2. Duygusal ilişkilerde yalnızlık	.176**	—		
3. Aile ilişkilerinde yalnızlık	.279**	.132**	—	
4. İnternet bağımlılığı	.207**	.291**	.116**	—
Ortalama	21,38	14,77	21,28	29,16
Standart Sapma	,18	,39	,18	1,13

$p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde sosyal ve duygusal yalnızlık alt boyutları içerisinde duygusal ilişkilerde yalnızlık alt boyutunun en düşük ortalama ve en yüksek standart sapmaya sahip olduğu, sosyal ilişkilerde yalnızlık ve aile ilişkilerinde yalnızlık alt boyutlarının benzer ortalama ve standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca İnternet Bağımlılığı Ölçeğinden alınan verilere bakıldığında internet bağımlılığı ortalamalarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda internet bağımlılığının; sosyal ilişkilerde yalnızlık ($r = .207$; $p < .01$), duygusal ilişkilerde yalnızlık ($r = .291$; $p < .01$), aile ilişkilerinde yalnızlık ($r = .116$; $p < .05$) ile pozitif anlamda ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin, sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık, aile ilişkilerinde yalnızlık alt boyutları ile düşük düzeyde anlamlı korelasyona sahip olduğu söylenebilir.

Çoklu Regresyon Analizi

Regresyon uygulanmadan önce, çoklu regresyon varsayımları kontrol edilmiştir. Öncelikle veriler normallik açısından Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre mevcut çalışmada tüm testler için test puanlarının dağılımının normal olduğu görülmüştür. Aykırı değerler Mahalanobis uzaklığı kullanılarak araştırılmıştır. D2 değeri .001 ya da daha düşük ise o veri aykırı değer olacağı için (Tabachnick & Fidell, 2001) bu ölçüte dayanarak, on veri aykırı değer olarak tespit edilip silinmiştir. Çoklu bağlantı, varyans büyüme faktörü (VIF) ile kontrol edilmiş ve tüm VIF değerleri 10'dan az bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2001). Ayrıca durum indeks (CI) değeri de uygun değerlerde bulunmakta (Büyüköztürk, 2012) ve tüm bu bulgular çoklu bağlantının olmadığını göstermektedir. Bu varsayımlar sağlandıktan sonra çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi internet bağımlılığının bağımlı değişken, belirti düzeylerinin bağımsız değişken olarak ele alındığı çoklu regresyon analizi olarak uygulanmıştır. Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	13.16	9.102		1.67	.095		
Sosyal ilişkilerde yalnızlık	.92	.342	.14	1,444	.007	.207	.153
Duygusal ilişkilerde yalnızlık	.79	.154	.27	3.280	.000	.291	.282
Aile ilişkilerinde yalnızlık	.59	.319	.05	5.475	.063	.116	.106
R= .34	F _(3,307) = 13.16	R ² = .11	düzeltilmiş R ² = .10	p < .05			

Yapılan çoklu regresyon analizinde sosyal ilişkilerde yalnızlık ($\beta = .14$, $p < .05$) ve duygusal ilişkilerde yalnızlığın ($\beta = .27$, $p < .05$) modele özgün katkısı anlamlı bulunmuş iken aile ilişkilerinde yalnızlığın ($\beta = .05$, $p > .05$) modele özgün katkısı anlamlı değildir. Sosyal ve duygusal yalnızlığın alt boyutları olan sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık ve aile ilişkilerinde yalnızlık toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır ($F(3,307) = 13.16$, $R = .34$, $R^2 = .11$, düzeltilmiş $R^2 = .10$, $p < .05$). Buna göre sosyal ilişkilerde yalnızlık ve duygusal ilişkilerde yalnızlık internet bağımlılığının yordayıcılarından olup en güçlü yordayıcının duygusal ilişkilerde yalnızlık olduğu tespit edilmiştir.

Çoklu regresyon analizine göre internet bağımlılığının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği bu şekildedir:

$$\text{İNTERNET BAĞIMLILIĞI} = 13.16 + .79 \text{ DUYGUSAL İLİŞKİLERDE YALNIZLIK} + .92 \text{ SOSYAL İLİŞKİLERDE YALNIZLIK} + .59 \text{ AİLE İLİŞKİLERİNDE YALNIZLIK}$$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı internet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre internet bağımlılığının; sosyal ve duygusal yalnızlık alt boyutları olan sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık, aile ilişkilerinde yalnızlık ile pozitif anlamda ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Young ve Rodgers (2009), yalnızlığın internetin aşırı kullanımı nedeniyle gerçek yaşamdaki sosyal etkileşimlerin azalması ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Kraut ve diğerleri (1998) sorunlu internet kullanımının aile ve yerel etkileşimlerin azalmasıyla sonuçlandığını belirtmişlerdir. İnternet, gerçek

hayattan çekilme ile ilgilidir. Sanders ve diğerleri (2000) adolesanlarda yaptıkları çalışmada daha fazla internet kullanımının daha fazla depresyon ve sosyal geri çekilmeye sebep olduğunu ortaya koymuştur. Anderson (2001), bir kişinin interneti gerçek problemlerden ve sıkıntı, çaresizlik, kaygı ve depresyon duygularından kurtulmak için bir yol olarak seçtiğini ve kullandığını belirtmektedir. İnternet kullanımının temel nedenlerinden biri yalnızlık ve depresyon gibi psikolojik belirtileri azaltmaktır. Yalnızlık, sosyal becerilerdeki eksiklik, ağ etkileşimi ve zorlayıcı internet kullanımı ile doğrudan bağlantılıdır (Kim, LaRose, Peng, 2009). Alan yazındaki bu araştırmaların bizim çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yalnızlık ve internet bağımlılığı birbiri ile etkileşim halinde olan iki kavramdır. Bu güne kadar yapılan gözlem ve çalışmalarda internet bağımlılığı geliştiren kişilerin aile, sosyal, duygusal yaşamlarında bozulmalar olduğu görülmektedir. Bu bozulmalar sonucunda bireyler giderek yalnızlaşmakta, yalnızlaştıkça daha çok ve uyum bozucu bir şekilde internet kullanmakta ve kendilerini içinden çıkamadıkları bir sarmalın içinde bulmaktadırlar. İnternetin aşırı ve problemlili kullanılması sonucunda sosyal anlamda okula geç kalma, ödevleri zamanında ve düzgün bir şekilde yerine getirememe, arkadaşlık kuramama ya da var olan arkadaşlıkların bozulması gibi durumlar görülebilir. Aile ilişkileri anlamında ise aile ile geçirilen vaktin giderek azalması, aile bireylerine olan saygı ve sevginin yitirilmesi, aile içindeki rollerin edilgenleşmesi gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Duygusal ilişkiler noktasında kişiler gerçek hayatta sevgi beslediği bir kişi arayışında olmak yerine sanal ilişkilere yönelip gerçek dünyadan kopabilmekte, bastırmaya ya da dindirmeye çalıştığı sevgi ihtiyacının sanal ortamda doğru biçimde doyurulmaması ile ruh hali ve psikopatolojisi her geçen gün kötüye gitmektedir. Tüm bu açılardan bakıldığında internet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışmanın bulgularının alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Katılımcılar yalnızca lise grubundan olduğu için daha iyi sonuçlar alabilmek adına ortaokul ve üniversite gibi farklı örneklem gruplarında da araştırma yapılabilir. Bu çalışma değişkenler arasındaki ilişkileri bulmak ve yordama gücünü tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Bu yüzden sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı üzerinde ne derece etkili olduğu ile ilgili boylamsal ve deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın bulgularını desteklemek adına sosyal ve duygusal yalnızlık, internet bağımlılığı ve farklı psikolojik değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir, değişkenlerin aracı rolleri incelenebilir. Ayrıca okullarda internet bağımlılığı ve sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerini azaltacak çeşitli programlar planlanıp uygulanabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar (ICES - 2018) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health, 50*, 21-26.
- Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2016). Internet use and problematic Internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth, 1*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). Relation between depression, loneliness, self-esteem and Internet addiction. *Journal of Education, 133*(3), 284-290.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Blais, J. J., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2008). Adolescents online: The Importance of internet activity choices to salient relationships. *J Youth Adolescence, 37*, 522-536.
- Bozoglan, B., Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*(4), 313-319.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

- Bugay, A. (2007). Loneliness and life satisfaction of turkish university students. [http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/theme2.php?id=2].
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, F. & Su, L. (2006). Internet addiction among chinese adolescents: Prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275–281. Doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00715.x
- Chen, S.-K. (2012). Internet use and psychological well-being among college students: A latent profile approach. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2219- 2226.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Sahdra, B., Marshall, S., Jackson, C., Gloster, A. T., et al. (2015). The development of compulsive Internet use and mental health: A four-year study of adolescence. *Developmental Psychology*, 52, 272–283. Doi: 10.1037/dev0000070
- Clinton, M., & Anderson, L. R. (1999). Social and emotional loneliness: Gender differences and relationships with self-monitoring and perceived control. *Journal of Black Psychology*, 25, 61-77.
- Demirer, V., Bozoglan, B., & Şahin, İ. (2013). Pre-service teachers' Internet addiction in terms of gender, Internet access, loneliness, and life satisfaction. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 56–63
- Dong, G., Lu, Q., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Precursor or sequela: Pathological disorders in people with Internet addiction disorder. *PLoS One*, 6(2), e14703. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0014703>
- Esen, B. K., Aktas, E., & Tuncer, I. (2013). An analysis of university students' internet use in relation to loneliness and social self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1504-1508.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319–e329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Goodwin, R., Cook, O., & Yung, Y. (2001). Loneliness and life satisfaction among three cultural groups. *Personal Relationships*, 8, 225-230.
- Griffiths, M., & Wood, R. T. A. (2000). Risk factors in adolescence: The case of gambling, videogame playing, and the internet. *Journal of Gambling Studies*, 16, 199-225. <https://doi.org/10.1023/A:1009433014881>
- Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., Bae, S., Kim, H., M. S., Sim, K., Lyoo & S. C. Cho. (2007). Depression and Internet Addiction in Adolescents. *Psychopathology*, 40(6), 424-430.
- Halley, M. P., Mark, D. G., & Ivone, M. P. (2014). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An empirical pilot study. *Aloma*, 32(1), 91–98.
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(1), 11-17.
- Kim, O. (1997). Loneliness: A predictor of health peceptions among older Korean immigrants. *Psychological Reports*, 81, 591-594.
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 451-455.
- Kim, Y. R., Son, J. W., Lee, S. I., Shin, C. J., Kim, S. K., Ju, G., Choi, W. H., Oh, J. H., Lee, S., Jo, S., & Ha, T. H. (2012). Abnormal brain activation of adolescent Internet addict in a ball-throwing animation task: Possible neural correlates of disembodiment revealed by fMRI. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 39(1), 88–95. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2012.05.013>
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017.
- Lee, M. S., Oh, E. Y., Cho, S. M., Hong, M. J., & Moon, J. S. (2001). An assessment of adolescent Internet addiction problems related to depression, social anxiety and peer relationship. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 40(4), 616–628.

- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Liu, X. & Larose, R. (2008). Does Using the Internet Make People More Satisfied with their Lives? The Effects of the Internet on College Students' School Life Satisfaction. *CyberPsychology and Behavior*, 11(3), 310-320.
- Mellor, K. G., & Edelman, R. J. (1988). Mobility, social support, loneliness, and well-being amongst two groups of older adults. *Pers. Individ. Diff.* 9 (1), 1-5.
- Moody, E. J. (2001). Internet use and its relationship to loneliness. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 393-401.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse - Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations? *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48
- Odacı, H. & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic Internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66. Doi: 10.1016/j.chb.2013.11.019.
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097.
- Page, R. M. & Cole, G. E. (1991). Demographic predictors of self reported loneliness in adults. *Psychological Reports*, 68, 939-945.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982), "Perspectives On Loneliness" Peplau L. A.:Perlman D. (Ed.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research And Therapy*, New York:Wiley-Inter Science.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal relationships: Personal relations in disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday. *Current Psychology*, 23, 24-40.
- Rotenberg, K. J., MacDonald, K. J., & King, E. V. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 165, 233-249.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. & Alho, K. (2017). The dark side of Internet use: Two longitudinal studies of excessive Internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 343-357. Doi: 10.1007/s10964-016-0494-2
- Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000). The Relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35(138), 237-241.
- Seepersad, S. (2004). Coping with loneliness: Adolescent online and offline behavior. *CyberPsychology and Behavior*, 7(1), 35-39.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Delsing, M., ter Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). Different types of Internet use, depression, and social anxiety: *The role of perceived friendship quality*. *Journal of Adolescence*, 32(4), 819-833. doi:https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.011
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive Behaviors*, 39, 3-6. Doi: 10.1016/j.addbeh.2013.09.007
- Stavropoulos, V., Alexandraki, K., & Motti-Stefanidi, F. (2013). Flow and telepresence contributing to Internet abuse: Differences according to gender and age. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1941-1948. Doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.011
- Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D., & Furnham, A. (2007). General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. 42(2), 161-166.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tümekaya, S., Aybek, B., & Çelik, M., (2008). An investigation of students' life satisfaction and loneliness level in a sample of Turkish students. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 5 (1), 1-15.

- Van Tilburg, T., Havens, B., & Gierveld, J. D. (2004). Loneliness among older adults in the Netherlands, Italy, and Canada: A multifaceted comparison. *Canadian Journal on Aging- Revue Canadienne Du Vieillessement*, 23, 169-180.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1989). Reflections on the present state of loneliness research. In M. Hojat & R. Crandall (Eds.), *Loneliness: Theory, research and applications* (pp. 51-56). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). 'Internet Addiction': A critical review. *International Journal of Mental Health Addict*, 4, 31-51
- Wisemana, H., Guttfreundb, D.G., & Luriec, I. (1995). Gender differences in loneliness and depression of university students seeking counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 231-243.
- Yao, M. Z., & Zhong, Z.-J. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.
- Young, K. S. (1996). *Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder*. Paper presented at the 104th Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Symptoms, evaluation, and treatment. In T. Jackson (Ed.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp. 19-31). Sarasota, FL.: Professional Resource Press.
- Young, K. S. (2006). Surfing Not Studying: Dealing with Internet Addiction on Campus. Retrieved February 25, 2009 from: http://www.netaddiction.com/articles/surfing_not_studying.htm
- Yuan, K., Qin, W., Wang, G., Zeng, F., Zhao, L., Yang, X., Liu, P., Liu, J., Sun, J., von Deneen, K. M., Gong, Q., Liu, Y., & Tian, J. (2011). Microstructure abnormalities in adolescents with Internet addiction disorder. *PLoS One*, 6(6), e20708. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020708>

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZEL DERS EĞİLİM ÖLÇEĞİNİN
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Arş. Gör. Azmi TÜRKAN¹
Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ²

Özet

Türkiye’de eğitim kademeleri arasındaki geçişlerin sınavlara dayalı olması öğrencilerin erken yaşlardan itibaren rekabet ortamına girmelerine sebep olmaktadır. Öğrencilerin rekabet ortamına girmeleri ise beraberinde daha fazla desteğe ihtiyaç duymalarını doğurmaktadır. Öğrenciler ihtiyaç duydukları desteği; özel dershaneler, etüt merkezleri ve kursların yanı sıra özel ders olarak sağlamaktadır. TED (2010) raporu, öğrencilerin özel ders alma seviyesinin ilköğretim kademesinde birinci sınıfa kadar düştüğünü ortaya koymaktadır. Özel ders alma bu kadar erken yaşta öğrencilerin karşılaştığı bir durum olmasına rağmen Türkiye’de bu konuyla ilgili yapılan araştırma sayısının oldukça az olduğu gözlenmektedir. Bu yüzden bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin “Özel Ders Eğilimlerini” belirlemeye dönük geçerli ve güvenilir bir ölçek hazırlamak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan 6’sı devlet 1’i özel olmak üzere 7 liseden toplam 704 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi için SPSS.20 ve Lisrel 8.51 paket programları kullanılmıştır. Ölçek ile ilgili madde havuzunun oluşturulması için ilgili literatür taranmış ve ortaöğretim 12.sınıf öğrencileri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Madde havuzundan maddelerin seçilmesinde ilgili alan uzmanlarının, Dil uzmanlarının, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alan uzmanlarının ve Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. 40 maddeden oluşan ölçeğin uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili izinler alınmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarına göre ölçeğin nihai hali; toplam varyansın %44,53’ünü açıklamakta ve 4 faktör altında toplanan 33 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca yapılan Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) sonuçlarına göre elde edilen uyum indekslerinin AFA sonuçlarını doğrular nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen “Özel Ders Eğilim Ölçeğinin” geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Ders, Gölge Eğitim, Ortaöğretim, Ölçek Geliştirme

**A STUDY ON VALIDITY AND RELIABILITY OF "PRIVATE TUTORING TENDENCY
SCALE" CONCERNING THE SECONDARY EDUCATION STUDENTS****Abstract**

The transition between the educational levels in Turkey is depended on exams, which causes students enter into a competitive atmosphere beginning from an early age. Involving into a competitive atmosphere in an early age, the students need further support. They meet this need via private course, study centers, courses, and private tutoring. TED (2010) report stated that the level the students begin to have private tutoring decreased as low as first classes in the primary schools. Although private tutoring have become an issue that the students encounter in such early ages, the studies conducted on this issue seem to be limited. The objective of this study is to determine the validity and reliability of "Private Tutoring Tendency Scale of the Secondary Education Students". The sample of the scale was consisted of 704 students from 7 high schools in Istanbul (6 state schools and 1 private school). For the analysis of the data, SPSS.20 and Lisrel 8.51 package programs were used. Focus group discussions were held with the 12th grade students and literature review was conducted for preparing the item pool about the scale. In determining the items in the item pool, the views of domain experts, philologists, Psychological Counseling and Guidance experts, and assessment and evaluation experts were taken into account. Permissions were gained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education, for implementation of the scale, which was composed of 40 items. In determining the factor structure of the scale, explanatory and confirmatory factor analyses were conducted. According to the results of the EFA, the ultimate condition of the scale was composed of 33 items under 4 factors, which accounted for 44,53 % of the total variance. Moreover, it was determined that the fit indices obtained based on the results of the Confirmatory Factor Analysis (CFA) were confirming the results of the EFA. As the conclusion of the conducted analyses, it was determined that the developed "Private Tutoring Tendency Scale" was a valid and reliable scale.

Keywords: Private Tutoring, Shadow Education, Secondary Education, Scale Development

Özgün Araştırma/Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Yıldız Teknik Üniversitesi/Türkiye, azmiturkan@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-2546-5122.

² Yıldız Teknik Üniversitesi/Türkiye, ncelikoz@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-3826-0070.

GİRİŞ

Eğitim, ülkelerin üretkenlik ve ekonomik gelişmişliklerinin önemli göstergelerinden biridir. Bu bağlamda toplumsal, felsefi, siyasi vb. birçok alanda gözlenen gelişmelerin yanı sıra ekonomi alanında da yaşanan gelişmeler eğitim sistemlerini etkilemektedir. Bacanlı ve Dombaycı (2013) tarafından hazırlanan Ankara Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi (ASEM) raporunda, toplumsal ve ekonomik gelişmelerin uzantısının eğitim olduğu vurgulanmaktadır.

1970’li yıllarda yaşanan neoliberal ekonomik krizin birçok ülkeye olduğu gibi Türkiye’ye de etkileri olmuş ve krizin yansımaları sağlık, sosyal güvenlik gibi birçok sektörde gözlenmiştir. Yansımaların olduğu bir diğer sektör ise eğitim sektörüdür. Oldukça önemli etkileri olan ekonomik krizin eğitim alanındaki yansımaları; eğitimin serbest pazara çekilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin belirli bir fiyat karşılığında alınıp satılan; bilginin belli ücretinin olduğu bir metâyâ dönüştüğü görülmektedir (Kurul ve Diğerleri, 2012). Eğitim sektöründe, bu krizin bir sonucu olarak da neoliberal politika izleri gözlemlenmeye başlanmıştır. Dolayısıyla 1986 yılında neoliberal politikaların bir yansıması olarak, kurumların özelleştirilmesi hız kazanmıştır (Rutz ve Balkan, 2016). Eğitim kurumlarının özelleşmesi, beraberinde rekabet ortamını getirmiştir. Eğitim alanında, kurumların ve bireylerin birbiriyle yarıştığı sistemler oluşmuştur. Bireylerin birbiriyle yarıştığı ulusal ve uluslararası sınavlar bu sistemlerin doğal bir parçası olmuştur.

Bireylerin sınavlar için harcadıkları çaba ise artarak devam etmekte ve okul performanslarının önüne geçmektedir (TED, 2010). Oluşturulan rekabet ortamında öğrenciler daha iyi bir kuruma yerleşebilmek için daha fazla çaba sarf etmek, ders çalışmaya daha fazla zaman ayırmak durumunda kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra oluşturulan rekabet ortamlarının doğal bir sonucu olarak öğrencilerde ek öğrenme desteği ihtiyacı duyulmaktadır. Rutz ve Balkan’a (2016) göre, eğitim kademeleri arasındaki geçişte rekabetin etkili olduğu ülkelerde; özel dersane, etüt merkezi ve özel derse yönelim artmaktadır. Diğer bir ifade ile bireylerin birbirlerini geçme yarışı özel kurslara ve etüt merkezlerine olan talebi artırmaktadır. Bu kurumlara olan talep artışının yanı sıra ek öğrenme desteklerinden biri olan özel derse duyulan ihtiyaçta hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Ayrıca TED (2010) raporu, öğrencilerin özel ders alma durumlarının ilköğretim birinci kademede birinci sınıfa kadar düştüğünü de ortaya koymaktadır.

Öte yandan özel ders kavramının, benzer anlamları içermekle birlikte, farklı ülkelerde farklı uygulamaları içerisinde barındırdığı söylenebilir. Örneğin İsrail ve Hindistan’da özel ders kavramı; devlet destekli ve kâr amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşlarına bağlı kurumlar tarafından yürütülürken, Güney Kore’de bireysel olarak ele alınan devlet destekli olmayan bir sektör olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte birçok ülkede birçok araştırmacı özel dersi tanımlarken, onu gölge eğitim olarak tanımlamaktadır (Bray, 2006; Lee, Park ve Lee, 2009; Stevenson ve Baker, 1992). Dang ve Rogers (2008) da benzer şekilde formal eğitim sistemini destekleyen ancak bağımsız bir sektör olan “gölge eğitim” kavramını kullanmaktadır. Özel ders kavramının “gölge” metaforuyla açıklanmasının nedeni; özel dersin var olma sebebinin tamamen ana eğitim programı var olması, ana eğitim programında yapılan şekilsel ve içeriksel değişikliklere bağlı olarak özel ders programında değişiklik yapılması ve özel ders sistem özelliklerinin ana program özelliklerine göre daha az belirgin olmasından kaynaklanmasıdır (Bray, 2006). Bu bağlamda tanım, metafor ve uygulamalardan yola çıkarak genel anlamda tanımlandığında özel dersin; öğrencilerin belli ders ya da konu eksikliklerini tamamlamak (Türk Dil Kurumu, 2018), okullardaki veya sınavlardaki başarılarını arttırmak (Bray, 2009), akademik kaygılarını azaltmak (Addi-Raccach ve Dana, 2015) ve motivasyonlarını arttırmak (Guill ve Bos, 2014) amacıyla yetkili öğretmenler veya herhangi bir kimse tarafından birebir olarak belirli bir ücret karşılığında verilen dersler (TDK, 2018) olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile özel ders öğrencilerin akademik başarılarını, duyuşsal ve sosyal statü özelliklerini belirli bir ekonomik destek karşılığında iyileştirmek için yapılan eylem olarak nitelendirilebilir.

Özel dersin tanımı incelendiğinde, dört boyutun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu boyutlardan birincisi akademik başarıyla ilgili olan özel dersin bilişsel boyutudur. Özel dersin tercih edilmesinin en büyük nedeni rekabet ortamında bulunan öğrencilerin bir üst kademeye geçmek için girdikleri sınavlarda başarı sağlayabilmektir. Ayrıca özel dersin, öğrencinin okul derslerini etkilemesi, konularda ya da derslerindeki eksikliklerin giderilmesi veya verilen ev ödevlerinde öğrencilere yardım edilmesi gibi etkileri bulunmaktadır (Bray,2010; Bray, Hallak ve Caillods, 1999; Silova, 2009). Bu durumlar özel dersin bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Özel dersin ikinci boyutu ise duyuşsal boyuttur. Özel ders öğrencilerin sınavlara veya derse yönelik motivasyonu, ilgisini, ön yargı veya kaygısını etkilemektedir

(Bray, 2009; Mischo ve Haag, 2002, Silova, 2009). Duyuşsal boyut kapsamında, özel dersin öğrenci motivasyonuna etkisi, sınav veya gelecek kaygısı ve korkusu, derse veya sınava yönelik ilgisi ve ön yargısı gibi psikolojik kavramlar yer almaktadır. Özel ders kapsamında ele alınabilecek bir diğer boyut ise eylemsel boyuttur. Öğrenciler birçok etmeden dolayı özel derse tercih edebilir veya aileleri tarafından özel derse yönlendirilebilir (Silova, 2009; Aurini ve Davies, 2004). Hareket etme ve uygulama tarzı bu etmenlerin incelendiği boyut, eylemsel boyut olarak nitelendirilebilir. Bu boyutların yanı sıra özel ders; öğrencilerin aile bütçeleri, sosyal statüleri, sosyal çevreleri vb. birçok sosyo-ekonomik değişkene bağlı olarak farklılaşabilmekte ya da bu değişkenleri etkileyerek değiştirebilmektedir (Aurini ve Davies, 2014; Bray, 2010; Bray, Hallak ve Caillods, 1999; Demirer, 2012; Biçer, Capraro ve Capraro, 2013). Bireylerin sosyal çevresi, ailesinin eğitim düzeyi, ekonomik geliri, toplumsal gelir dağılımı, gelir dağılımında eşitsizlik gibi konuları kapsayan boyut ise dördüncü boyut olan sosyo-ekonomik boyutu oluşturmaktadır.

Farklı boyut ve değişkenlerle ilişkili karmaşık bir süreci içeren özel ders, son yıllarda Türkiye’de ilkököl birinci sınıf seviyesine kadar inmiş durumdadır. Bu ise özel dersin eğitim sistemine ne derece yerleştiğinin bir göstergesidir. Özel ders, eğitim sisteminin bu derece önemli tamamlayıcı veya yardımcı unsuru olmasına karşın Türkiye’de yapılan çalışma sayısının az olduğu gözlenmektedir (Altinyelken, 2013; Biçer, Capraro ve Capraro, 2013; Gündüz 2003; Gündüz, 2006; Nagac ve Güç, 2015; Tansel ve Bircan, 2005; Tansel ve Bircan, 2006; Tansel ve Bircan, 2008). Ayrıca özel ders alma sürecinden önce, öğrencilerin özel ders alma eğilimleri belirlenmemekte ve bu eğilimleri belirlemeye dönük ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu ise özel dersten bireysel ve kurumsal yönde beklenen verimin ortaya çıkmasını engellemektedir. Bu yüzden bu çalışmanın amacı; ortaöğretim (Lise) öğrencilerine yönelik geçerli-güvenilir bir “Özel Ders Eğilim Ölçeği” geliştirmek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde; çalışma grubu, ölçek geliştirme süreci ve veri analizi basamakları hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu:

Araştırma verilerinin toplanması ön uygulama, ölçek geliştirme uygulaması ve test-tekrar-test uygulaması olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Ölçek verilerinin toplanması 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi için ön uygulama orta düzeydeki bir okulda gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya toplam 36’sı (% 47) erkek, 40’ı (% 53) kız olmak üzere 76 öğrenci katılmıştır.

Ölçeğin asıl uygulaması, tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenen ve 4 kategoriden oluşan 735 ortaöğretim 12. Sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. 12.sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni bu sınıftaki bireylerin rekabete dayalı olan üniversiteye geçiş sınavına hazırlanıyor olmalarıdır. Bray ve Lykins (2012), Kim (2016), Kurul vd. (2012) ve Rutz ve Balkan (2016), özel dersin rekabete dayalı eğitim sistemlerinde daha fazla gözlemlenebileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte uygulama sonucunda doldurulan ölçek formları kontrol edilmiş ve 18 formun eksik, hatalı ya da rastgele doldurulduğu tespit edilmiştir. Bu formlar değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Ölçeğin tabakalara ayrılması; 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı yerleştirme başarı puanlarına göre yapılmıştır. Düzeyleri yüksek, orta ve düşük seviyede olan ortaöğretim kurumları üç tabakayı oluşturmaktadır. Ayrıca bir tabakayı da rastgele seçilen bir özel ortaöğretim kurumu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Okul Kategorisi-Cinsiyet Dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Okul Kategorisi	Düşük Başarı X1	5	96	101
	Orta Başarı X2	94	55	149
	Orta Başarı X3	93	78	171
	Yüksek Başarı X4	31	23	54
	Yüksek Başarı X5	49	32	81
	Özel Okul X6	64	84	148
Toplam		336	368	704

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu; 336'sı (% 46,8) kız, 368'i (% 51,4) erkek ve 13'ü (% 1,8) cinsiyetini belirtmemiş olmak üzere 717 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların 101'i (% 14,2) düşük başarı düzeyine sahip okul, 323'ü (% 45,0) orta başarı düzeyine sahip okul, 135'i (% 18,8) yüksek başarı düzeyine sahip okul ve 154'ü (% 21,5) de özel okul kategorisi içerisinde. Öğrencilerin 4'ü (% 0,5) ise okul kategorisini belirtmemiştir.

Çalışma grubu seçilirken İstanbul ili sınırlarında bulunan Endüstri Meslek, İmam Hatip, Anadolu, Fen ve Özel Lise olacak şekilde farklı okul türleri belirlenmiştir. Ayrıca toplumun politik, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını daha iyi yansıtabilmek için çalışma grubu İstanbul ili içerisinden seçilmiştir. Rutz ve Balkan (2016) rekabet ve sınıflar arası geçişin yoğun olarak yaşandığı bir kent olması bakımından kozmopolit bir il olan İstanbul ilinin eğitimde nitelikli gözlemler yapılabilmesi açısından avantajlı bir şehir olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda İstanbul ilinin tercih edilme nedeni, ülkenin büyük çoğunluğunu temsil edecek nitelikte verilere ulaşma gereksesi olmuştur.

Ölçek Geliştirme Süreci:

Ölçek geliştirme süreci dahilinde öncelikle, alanla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasına bağlı olarak 12. sınıfa devam eden 5'er kişiden oluşan 3 ayrı grup ile ölçek madde havuzunun oluşturulmasına yönelik odak grup görüşmesi yapılmıştır. Oluşturulan odak grupların biri devlet lisesine devam edip özel ders alan öğrencilerden, biri devlet lisesine devam edip özel ders almayan ve diğeri ise özel liseye devam edip özel ders alan öğrencilerden seçilmiştir. Yapılan literatür taraması ve odak grup görüşmeleri analiz edilip madde havuzu oluşturulmuştur. Olumlu ve olumsuz olarak düzenlenen maddeler, ilgili 1 alan uzmanı ile birlikte oluşturulmuştur. Madde havuzunda bulunan maddelerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu belirlemek ve maddelerin yazımını denetlemek için 2 rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ile görüşülmüştür. Ayrıca maddelerin akıcılığını belirlemek amacıyla maddeler 1 Türkçe bölümü uzmanı ile bire bir olarak incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda madde havuzundan 50 madde seçilerek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilere, anlaşılmayan ve benzer özellikleri ölçen maddeler ile varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda benzer özellikleri ölçen maddelerden öğrenci açısından anlaşılabilirliği yüksek olan ve anlaşılmayan maddeler belirlenerek pilot uygulama sonucunda 10 madde uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten çıkartılmıştır. Uzman grubunu; alanla ilgili 2 profesör, 1 yardımcı doçent 3 araştırma görevlisi ve özel ders ile ilgili çalışmış 1 iktisadi ve idari bilimler fakültesi profesörü, ölçek maddelerinin teknik yönden uygunluğunu belirlemek için 1 ölçme ve değerlendirme alanı yardımcı doçenti, dil açısından uygunluğunu belirlemek için 2 Türkçe bölümü araştırma görevlisi ve öğrencilerin gelişimine uygunluğunun belirlenmesi için PDR bölümünden 2 araştırma görevlisi oluşturmuştur. İlgili uzman görüşleri alındıktan sonra ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin uygulanması için Yıldız Teknik Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izinler alınmıştır. Ölçeğin uygulaması belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için belirlenen bir okulda 3 hafta arayla test tekrar test uygulanmıştır. Ölçekler gönüllülük ilkesine bağlı olarak, isteyen öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin doldurulma süresi yaklaşık olarak 7-11 dakika arası değişmiştir.

Veri Analizi

Ortaöğretim öğrencilerine yönelik özel ders eğilim ölçeğinin geliştirilmesi için toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerliliğini sağlamak için kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliliğini sağlamak için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri yapılmıştır. Faktör analizleri yapılması için öncelikle örneklem büyüklüğü, tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık ve uç değerler varsayımları (Tabachnick ve Fidell, 2007) kontrol edilmiştir.

Genellikle örneklem büyüklüğünün 100'ün üzerinde olması gerektiği (Ferguson ve Cox, 1993; Ho, 2006) vurgulanmakla birlikte, Tabachnick ve Fidell (2007) örneklem sayısının en az 300 olması gerektiğini savunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün ve verilerin analize uygunluğunun tespit edilmesi için bu çalışmada Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve çoklu normallik için Bartlett's testi değerleri de incelenmiştir. Büyüktürk'e (2010) göre KMO değerinin 0,60'tan büyük ve Bartlett's testi değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu araştırma için bu değerler incelendiğinde verilerin, analize uygun olduğu ve çoklu normallik gösterdiği [$KMO=0,87$, $X^2= 7788,32$ $p<0,01$] tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterme durumunu tespit etmek için Kolmogorov-Simironov Testi ($p=0.20$) yapılmış ve normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Verilerin doğrusallığını tespit etmek için ise saçılım diyagramı incelenmiş ve verilerin doğrusal olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca verilerin uç değerlerinin tespit edilmesi için Mahalobis uzaklık değerleri de incelenmiştir. Mahalobis uzaklık testine göre 25 tane uç veri olduğu tespit edilmiş, bu veriler çıkartılmıştır. Verilerin analiz varsayımlarının incelenmesi sonucunda varsayımların karşılandığı, verilerin analize uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Betimsel istatistikleri, Açıklayıcı Faktör Analizi, Güvenirlik hesaplamaları SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır. AFA sonuçlarını doğrulamak ve bu sonuçlara göre oluşturulan modeli test etmek için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Lisrel 8.51 paket programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

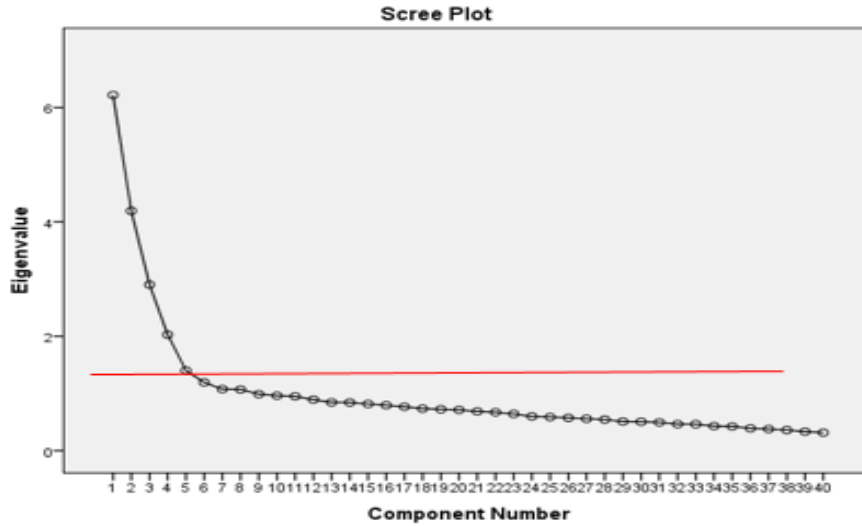
Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular iki ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar yapı geçerliği ve güvenirliktir.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği başlığı altında AFA ve DFA'ya ilişkin bulgular verilmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizi:

Verilerin kaç faktör altında toplandığını tespit etmek için öncelikle Yamaç-Birikinti Grafiği incelenmiştir. Aşağıda 40 maddelik ölçeğe ilişkin Yamaç-Birikinti Grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Yamaç dağılım grafiği incelendiğinde ve ilgili literatür göz önünde bulundurulduğunda ölçek maddelerinin 4 faktör altında toplanmasının daha uygun olacağı anlaşılmıştır. Dört faktörlü olarak yapılan istatistiksel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2'de 40 maddelik ortaöğretim öğrencilerine yönelik özel ders eğilim ölçeğine ilişkin öz değer ve varyans oranları bulunmaktadır.

Tablo 2. ÖDE ölçeğine ilişkin öz değer-varyans oranı

Faktör	İlk Öz değerler			Yüklerin Kareleri Toplamının Döndürülmüş Hali		
	Öz değer	Varyans %	Birikimli %	Öz değer	Varyans %	Birikimli %
1	6,22	15,54	15,54	4,63	11,57	11,57
2	4,19	10,48	26,02	4,04	10,11	21,68
3	2,90	7,26	33,28	3,85	9,61	31,29
4	2,02	5,07	38,34	2,82	7,06	38,34

Tablo 2 incelendiğinde faktörlerin dik döndürme yapıldıktan sonraki öz değerlerinin 4,63 ile 2,82 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Açıklanan oranın ise toplam %38,34 olduğu tespit edilmiştir.

40 maddelik ölçek üzerinden toplanan maddelere ilişkin AFA kapsamında temel bileşenler analizi sonuçları incelenmiştir. Ölçeğin 4 faktörlü analizleri aşamasında uygun olmayan maddelerin ölçekten çıkartılması işlemleri; binişik maddelerin ve faktör yük değerleri 0,30'un altında olan maddelerin tespit

edilmesi ile sağlanmıştır. Uygun olmayan her maddenin teker teker aşamalı bir şekilde ölçekten çıkartılması gerçekleştirilmiştir. Bir maddenin iki faktör altında aldığı yük değerinin 0,10'dan büyük olması beklenmektedir. Aradaki fark 0,10'un altında ise maddenin ölçekten çıkartılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Ayrıca madde yük değeri 0,30'un altında olan maddelerin de ölçekten çıkartılması önem taşımaktadır. 4 faktöre dayalı olarak yapılan AFA sonuçlarına göre; bir maddenin (Madde 6) iki faktör altında yüklendiği faktör yük değerleri arasında 0,10'dan daha küçük bir değer tespit edildiği için ölçekten çıkarılmasının uygun olduğu anlaşılmıştır. Madde ölçekten çıkartıldıktan sonra faktör yük değerleri 0,30'un altında olan 6 madde (Madde 12, Madde 17, Madde 22, Madde 26, Madde 29 ve Madde 34) teker teker analiz edilerek ölçekten çıkartılmıştır. Böylelikle ölçekte bulunan 7 maddenin ölçekten çıkartılması uzman görüşüyle birlikte uygun görülmüştür.

Ölçekten çıkartılan 7 maddeden sonra 33 madde üzerinden yapılan istatistiksel işlemler Anti-İmaj Korelasyon ve Ortak Varyans Değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anti İmaj Korelasyon- Ortak Varyans Değerleri

Madde Numarası	Anti-İmaj Korelasyonu	Ortak Varyans	Madde Numarası	Anti-İmaj Korelasyonu	Ortak Varyans
m1	,87 ^a	,44	m21	,90 ^a	,50
m2	,90 ^a	,55	m23	,91 ^a	,48
m3	,81 ^a	,31	m24	,81 ^a	,58
m4	,88 ^a	,37	m25	,91 ^a	,32
m5	,90 ^a	,51	m27	,83 ^a	,37
m7	,92 ^a	,39	m28	,90 ^a	,41
m8	,89 ^a	,45	m30	,88 ^a	,58
m9	,88 ^a	,67	m31	,81 ^a	,32
m10	,82 ^a	,53	m32	,89 ^a	,34
m11	,83 ^a	,42	m33	,91 ^a	,47
m13	,80 ^a	,40	m35	,84 ^a	,36
m14	,87 ^a	,61	m36	,92 ^a	,40
m15	,82 ^a	,59	m37	,90 ^a	,50
m16	,88 ^a	,44	m38	,78 ^a	,41
m18	,90 ^a	,38	m39	,89 ^a	,34
m19	,90 ^a	,41	m40	,89 ^a	,36
m20	,83 ^a	,48			

Tablo 3 incelendiğinde en düşük anti-ımağ katsayısının 0,80^a olduğu, en yüksek anti-ımağ katsayısının 0,92^a olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en düşük ortak varyans değerinin 0,32 olduğu en yüksek ortak varyans değerinin 0,67 olduğu tespit edilmiştir. Anti imaj korelasyon değerlerinin 0,50 üzerinde olması beklenen bir durumdur. Değerlerin 0,50'in altında gözlemlenmesi bu maddelerin ölçekten çıkartılması gerektiğini göstermektedir (Can, 2013). Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen anti-ımağ değerlerin 0,50'den büyük olduğu ve ortak varyans değerlerinin 0,30'un üstünde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'te ölçeğin 33 maddelik son haline ilişkin öz değer ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

Tablo 4. ÖDE ölçeğine ilişkin öz değer-varyans oranları

Faktör	İlk Öz değerler			Yüklerin Kareleri Toplamının Döndürülmüş Hali		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	5,88	17,81	17,81	4,36	13,22	13,22
2	4,17	12,63	30,44	4,07	12,32	25,54
3	2,79	8,44	38,89	3,40	10,30	35,84
4	1,86	5,65	44,53	2,87	8,70	44,53

Tablo 4 incelendiğinde 33 maddelik faktörlerin dik döndürme yapıldıktan sonraki öz değerlerinin 4,36 ile 2,87 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Açıklanan oranın ise toplam %44,53 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin son halini oluşturan 33 maddenin 4 faktör altında toplandığı ve bu boyutlar altında toplanan maddelerin literatüre uygun olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktör 11 madden, ikinci faktör 9 maddeden, üçüncü faktör 6 maddeden ve dördüncü faktör 7 maddeden oluşmaktadır. Tablo 5’de birinci boyuta ilişkin ortak faktör yük değerleri ve madde yük değerleri bulunmaktadır.

Tablo 5. Birinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

Madde	Ortak Faktör Yüğü	Madde Yüğü
m5. Okulda öğrenilen konuların özel derste tekrarlanması sıkıcı olur.	,51	,67
m21. Özel ders almak öğrencilerin daha disiplinli çalışmasını sağlar.	,50	,66
m8. Özel ders öğrencileri ezbere yöneltir.	,45	,65
m1. Özel ders öğrencilerin ders başarısını artırır.	,44	,64
m16. Özel ders sadece merkezi sınavlara yönelik olması faydalıdır.	,44	,63
m28. Anlaşılmayan konuların özel ders yerine kişisel çabayla öğrenilmesi daha faydalıdır.	,41	,61
m18. Özel derste öğrencilerin tek başına olması öğrenme sürecini olumlu etkiler.	,38	,59
m36. Tek başına özel ders almak yerine, öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla bir arada olması öğrenme sürecini olumlu etkiler.	,40	,57
m25. Özel dersin tek bir yöntemle işlenmesi öğrenciyi farklı yöntemlere karşı köreltir.	,32	,55
m32. Derslerdeki başarısızlıklar öğrencileri öncelikli tercih olarak özel derse yönlendirir.	,34	,55
m40. Özel ders öğrencilerin var olan yeteneklerinin daha fazla farkına varmasını sağlar.	,36	,51

Tablo 5 incelendiğinde birinci faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,67 ile 0,51 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Maddeler ve ilgili literatür incelendiğinde birinci faktördeki maddelerin bireylerin özel derse yönelik bilişsel veya akademik eğilimleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda birinci faktörün “Bilişsel Boyut” olarak nitelendirilmesinin uygun olacağı tespit edilmiştir. Tablo 6’da ikinci boyuta ilişkin ortak faktör yük değerleri ve madde yük değerleri bulunmaktadır.

Tablo 6. İkinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

Madde	Ortak Faktör Yüğü	Madde Yüğü
m23. Özel ders öğrencilerin ders ile ilgili ön yargılarından kurtulmalarını sağlar.	,48	,66
m11. Öğrencilerin kaygılı oldukları derslerde öncelikli tercihleri özel ders almaktır.	,42	,64
m13. Özel ders öğretmenin öğrencilerden beklentileri öğrenci motivasyonunu artırır.	,40	,60
m19. Özel ders ortamı öğrencilerin derse karşı çekingenliğini azaltır.	,41	,60
m27. Özel ders öğretmenin öğrenciden beklentileri öğrencinin stresini artırır.	,37	,60
m31. Özel ders sadece ders başarısına odaklanması öğrencileri sıkır.	,32	,55
m39. Özel ders alan öğrenciler konuyu önceden öğrendikleri için okuldaki derse ilgisiz kalırlar.	,34	,55
m7. Özel ders öğrencilerin sınav kaygılarını azaltır.	,39	,54
m3. Özel ders, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasını sağlar.	,31	,53

Tablo 6 incelendiğinde ikinci faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,66 ile 0,53 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Maddeler ve ilgili literatür incelendiğinde; ikinci faktördeki maddelerin bireylerin özel derse yönelik duyuşsal eğilimlerini tespit etmeye yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda ikinci faktörün “Duyuşsal Boyut” olarak nitelendirilmesinin uygun olacağı tespit edilmiştir. Tablo 7’de üçüncü boyuta ilişkin ortak faktör yük değerleri ve madde yük değerleri bulunmaktadır.

Tablo 7. Üçüncü Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

Madde	Ortak Faktör Yüğü	Madde Yüğü
m15. Öğrenciler konuların zamanında bitmemesi durumunda öncelikle özel dersi tercih eder.	,59	,76
m10. Öğrenciler anlaşılmayan bir konuyu öğrenmek için öncelikle özel dersi tercih eder.	,53	,73
m24. Özel derste oluşturulan samimiyet disiplini sorununa neden olur.	,58	,71
m38. Özel ders öğrencilerin kolayca alışmasına yol açar.	,41	,61
m4. Öğrenciler kendileri istedikleri için özel ders alırlar.	,37	,56
m35. Öğrenciler sınavlara hazırlanırken öncelikle özel dersi tercih ederler.	,36	,55

Tablo 7 incelendiğinde üçüncü faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,76 ile 0,55 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Maddeler ve ilgili literatür incelendiğinde; üçüncü faktördeki maddelerin bireylerin özel derse yönelik eylemsel eğilimlerini tespit etmeye yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda üçüncü faktörün “Eylemsel Boyut” olarak nitelendirilmesinin uygun olacağı tespit edilmiştir. Tablo 8’de dördüncü boyuta ilişkin ortak faktör yük değerleri ve madde yük değerleri bulunmaktadır.

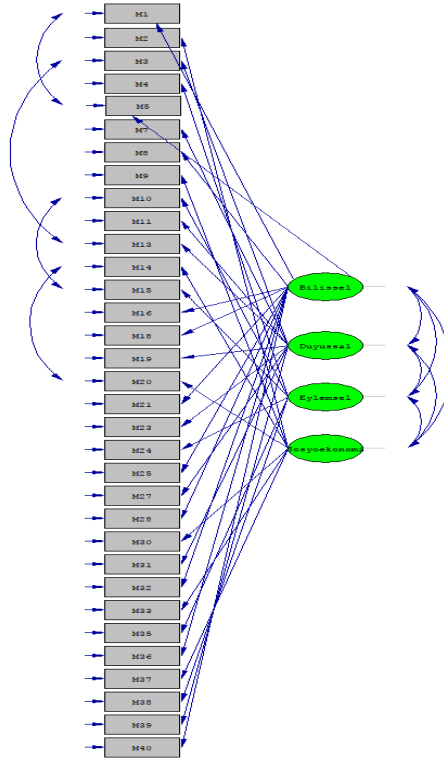
Tablo 8. Dördüncü Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

Madde	Ortak Faktör Yüğü	Madde Yüğü
m9. Özel ders kayıt dışı olduğu için öğrenciler özel derse sıcak bakmaz.	,67	,82
m14. Özel ders parası olanların alabileceği derslerdir.	,61	,78
m30. Öğrenciler aileleri istedikleri için özel ders alırlar.	,58	,75
m2. Özel ders maliyetinin karşılığını öğrenci gelecekte alır.	,55	,74
m37. Ailelerin gösteriş yapmak için çocuklarını özel derse yönlendirir.	,50	,70
m20. Özel ders öğrencileri sadece sınav makineleri haline getirir.	,48	,69
m33. Özel ders kişiler arasındaki eşitsizliği artırır.	,47	,68

Tablo 8 incelendiğinde dördüncü faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,82 ile 0,68 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Maddeler ve ilgili literatür incelendiğinde; dördüncü faktördeki maddelerin bireylerin özel derse yönelik sosyo-ekonomik eğilimlerini tespit etmeye yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda dördüncü faktörün “Sosyo-Ekonomik Boyut” olarak nitelendirilmesinin uygun olacağı tespit edilmiştir.

Doğrulatoryı Faktör Analizi:

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçekte bulunan toplam 33 maddenin dört boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun test edilmesi için Doğrulatoryı Faktör Analiz’ine (DFA) başvurulmuştur. DFA verilerinin test edilmesi için Lisrel 8.51 paket programı kullanılmıştır. Şekil 2’de ölçek maddelerin faktörlere göre modellenmesi bulunmaktadır.



Şekil 2. Özel Ders Eğilim Ölçeği Ölçüm Modeli

Şekil 2 incelendiğinde; yapılan DFA sonuçlarına göre 4 madde arasında modifikasyon yapılmasının uygun olduğu anlaşılmıştır. İlgili literatüre uygunluğu ve uyum indekslerindeki iyileşme göz önüne alındığında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Tablo 9’da DFA analizleri sonucunda elde edilen model uyum ölçümleri ve uyum kriterleri bulunmaktadır.

Tablo 9. Model uyum ölçümleri ve uyum kriterleri

Model Uyum Ölçümleri	Uyum Endeksleri	Uyum Kriteri
2,36	χ^2 / sd	$\leq 2,5$ mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 orta uyum
0,046	RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel $\leq 0,06-0,08$ iyi $\leq 0,10$ zayıf uyum
0,95	NNFI	$\geq 0,95$
0,92	NFI	$\geq 0,90$
0,95	CFI	$\geq 0,90$ iyi, $\geq 0,95$ mükemmel
0,90	GFI	$\geq 0,90$
0,05	SRMR	$\leq 0,08$ iyi uyum

Tablo 9’da kurulan modelin uygunluğu hakkında bilgi edinmek için uyum endeksleri incelenmiştir. İncelenen uyum indekslerine göre χ^2 / sd değerinin mükemmel uyum, RMSEA değerinin mükemmel uyum, NNFI ve NFI değerlerinin uygun değer, CFI değerinin mükemmel uyum, GFI değerinin mükemmel uyum, SRMR değerinin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen endeks değerlerinin uyum kriterleri ile karşılaştırıldığında ölçeğin DFA açısından uygun olduğu anlaşılmıştır.

Güvenirlilik

Özel ders eğilim ölçeğinin güvenirliliğinin tespit edilmesi için; Cronbach Alpha katsayılarının belirlenmesi ve test tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin her boyutu için Cronbach Alpha katsayısı belirlenmiştir. Ayrıca ölçek tutarlılığının test edilmesi için 3 hafta arayla belirli bir gruba test

tekrar test uygulanmıştır. Uygulama sonucunda test tekrar test verileri arasındaki tutarlılığı tespit etmek için korelasyon katsayısından faydalanmıştır.

Cronbach Alfa:

Tablo 10’da Özel Ders Eğilim ölçeğinin boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri bulunmaktadır.

Tablo 10. Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları

Boyut	Cronbach Alpha
Bilişsel Boyut	0,84
Duyuşsal Boyut	0,79
Eylemsel Boyut	0,77
Sosyo-Ekonomik Boyut	0,87
Toplam	0,84

Tablo 10’da ölçekten elde edilen Cronbach Alpha değerleri bulunmaktadır. Elde edilen Cronbach Alpha değerlerinden en düşük değere 0,77 ile “Eylemsel Boyut” sahip iken en yüksek değere 0,87 ile “Sosyo-Ekonomik Boyut” sahiptir. Ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach Alpha değeri ise 0,84’tür. Elde edilen değerlerin 0,70 üstünde olduğu gözlemlenmiştir.

Test Tekrar Test

Tablo 11’de Özel Ders Eğilim ölçeğine ilişkin üç hafta aralık ile uygulanan Test Tekrar Test değerleri bulunmaktadır.

Tablo 11. ÖDE ölçeğine ilişkin Test-Tekrar-Test Değerleri

		Son Test
Ön Test	Pearson Correlation	,71**
	p	,000
	N	62

Tablo 11’de ölçeğin test tekrar test puanları arasındaki ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. 63 kişilik bir gruba üç hafta arayla uygulanan ölçeğin ön ve son uygulamalarından elde edilen toplam puanlar arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alpha değerleri ve Test-Tekrar-Test Korelasyon kat sayısı göz önünde bulundurulduğunda Özel Ders Eğilim ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerine yönelik özel ders eğilim ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, ilgili literatür ve öğrenci gruplarıyla yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen verilere göre madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin nihai hali 11 maddelik “Bilişsel Boyut”, 9 maddelik “Duyuşsal Boyut”, 6 maddelik “Eylemsel Boyut” ve 7 maddelik “Sosyo-Ekonomik Boyut” olmak üzere 4 boyut altında toplanan 33 maddeden oluşmaktadır.

AFA sonuçlarına göre açıklanan varyansın sosyal bilimler için tek faktörlü yapılarda 0,30’un üstünde olması (Büyüköztürk, 2010) birden fazla faktörlü yapılar için 0,40 ile 0,60 arasında olması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2012; Karagöz, 2016). Yapılan AFA sonuçlarına göre dört faktör altında toplanan maddelerin açıkladığı varyans oranının istenilen varyans oranını sağladığı tespit edilmiştir. AFA sonuçlarına göre maddelerin farklı faktörlerde yüklendikleri yük değerleri arasındaki farkın 0,10 üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2013). Ölçeğin nihai halinde bulunan maddelerin farklı faktörlerde yüklenmediği anlaşılmıştır. Ölçekte bulunan madde yük değerlerinin 0,30’un üstünde (Büyüköztürk,2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2012) veya 0,32’nin üstünde (Tabachnick ve Fidell, 2007) olması gerektiği vurgulanmaktadır. Feild (2013) ise madde yük değerlerinin 0,40’ın üstüne çıkması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler madde yük değerlerinin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca AFA’da oluşan faktörlerin doğruluğunu test edilmesi için uygulanan DFA sonuçlarına göre elde edilen uyum indekslerinin uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının güvenilirlik boyut kapsamında ele alınan Cronbach Alpha değerinin 0,70’in üzerinde olması beklenen bir durumdur (Büyüköztürk, 2010, Fraenkel ve Wallen, 2006). Boyutlar bazında toplam puan üzerinden elde edilen Cronbach Alpha değerlerinin Akgül ve Çevik’e (2003) göre ise 0,60-0,80 arası güvenilir, 0,80 üstünün ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu

savunulmaktadır. Faktörler ve toplam puan bazında Cronbach Alpha değeri incelendiğinde bu değerlerin uygun olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer güvenilirlik işlemi ise test tekrar test işlemidir. Test tekrar test sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerinin 0,70 üstünde olması beklenmektedir (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012). Ölçekten elde edilen korelasyon katsayısının ölçeğin güvenilirliği için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen “Özel Ders Eğilim Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğrencilerin bireysel ya da kurumsal olarak özel ders eğilimlerinin ne düzeyde olduğu geliştirilen bu ölçek kullanılarak tespit edilebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma doktora tezinden türetilmiştir. Bu çalışma 1st International Congresses on New Horizons in Education and Social Science Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Addi-Raccach A. ve Dana O. (2015) Private tutoring intensity in schools: a comparison between high and low socio-economic schools, *International Studies in Sociology of Education*, 25:3, 183-203, DOI: 10.1080/09620214.2015.1069719
- Akgül, A., ve Çevik, O. (2003). İstatiksel analiz teknikleri. *Ankara: Emek Ofset.*
- Altinyelken, H. K. (2013). The Demand for Private Tutoring in Turkey. In *Private Tutoring Across the Mediterranean* (pp. 187-204). SensePublishers.
- Aurini, J., ve Davies, S. (2004). The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *The Canadian Journal of Sociology*, 29(3), 419-438.
- Aurini, J., ve Davies, S. (2014). Supplementary education in a changing organizational field: The canadian case. In *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education*. 155-170.
- Bacanlı, H., ve Dombaycı, M. A. (2013). *Kapatılma veya dönüştürülme ayrımında dershaneler.* Ankara: ASEM.
- Biçer, A., Capraro, M. M., ve Capraro, R. M. (2013). The journey of a middle school student: Explorations of mathematics private tutoring in school life. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 123-136.
- Bray, M. (2006). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. *Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). 2th Edition.
- Bray, M., Hallak, J., ve Cailloids, F. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners.* Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., ve Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia* (No. 9). Asian Development Bank.
- Bray, T. M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.
- Bray, T. M. (2010). Blurring boundaries: The growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis scholae*. Vol. 4, No. 2, pp. 61–73.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dang, H. ve Rogers, F. H. (2008). *How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deepening, Inequality Increasing, or Waste of Resources?* (World Bank Policy Research Working Paper 4530). Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=1098628>
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(1), 167-186.
- Ferguson, E., ve Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 84-94.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.

- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Guill, K., ve Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement: Evidence from a German secondary school sample. *Journal for educational research online*, 6(1), 34.
- Gündüz, M. (2003). "Postmodern Toplumda Yeni Bir Öğrenme Yöntemi: Özel Ders Verme(Tutoring)" Keith Topping'ten Çeviri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.36, S.1-2, s.175-188.
- Gündüz, M. (2006). Okulsuz Eğitim Uygulamasına İlişkin Yeni Yaklaşımlar: Tutoring Örneği'nin Eleştirisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC Press.
- Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler. *Ankara: Nobel Yayın*.
- Kim, Y. C. (2016). *Shadow Education and the Curriculum and Culture of Schooling in South Korea*. Springer.
- Kurul, N.; Küçükler, E.; Yolcu, H.; Özdemir, T.; Çokluk, Ö.; Baykal, N. S.; Öztürk, H. T. (2012). Kapitalist sistemde öğrenme ve pazar ilişkisi: Metalaştırma, ölçme, standartlaştırma. *Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar*, 57-92. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Lee, C., Park, H., ve Lee, H. (2009). Shadow Education Systems. In Gary Sykes, Barbara Schneider, and David N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge for the American Educational Research Association, pp.901–919.
- Mischo, C., ve Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263.
- Nagac, K., ve Guc, Y. (2015). An Analysis of Education Policy Towards Private Tutoring Centers in Turkey. *Journal of Applied Economics & Business Research*, 5(3).
- Rutz, H. ve Balkan M. E. (2016). Sınıfın Yeniden Üretimi: Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi, İstanbul: H2O Yayınevi.
- Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in Central Asia: New opportunities and burdens*. Paříž: International Institute for Educational Planning.
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of sociology*, 97(6), 1639-57.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tansel and Bircan. 2005. Effect of Private Tutoring on University Entrance Examination Performance in Turkey, Economic Research Forum WP No. 0407, Cairo, Egyptand IZA Discussion Paper No. 1609, Bonn, Germany.
- Tansel, A. (2013). Türkiye’de özel dershaneler: Yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği. *Koç Üniversitesi-TÜSİAD Ekonomik Araştırma Forumu Çalışma Raporu Serisi, Çalışma Raporu*, 1319.
- Tansel, A. ve Bircan, F. 2006. Demand for education in Turkey: a Tobit analysis of private tutoring expenditures, *Economics of Education Review*, 25 (4), 303–313.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=252445 ‘ten 30.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi, Ankara.

Özel Ders Eğilim Ölçeği:

1	Özel ders öğrencilerin ders başarısını artırır.
2	Özel ders maliyetinin karşılığını öğrenci gelecekte alır.
3	Özel ders, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasını sağlar
4	Öğrenciler kendileri istedikleri için özel ders alırlar.
5	Okulda öğrenilen konuların özel derste tekrarlanması sıkıcı olur.
6	Özel ders öğrencilerin sınav kaygılarını artırır.
7	Özel ders öğrencileri ezberle yönlendirir.
8	Özel ders kayıt dışı olduğu için öğrenciler özel derse sıcak bakmaz.
9	Öğrenciler anlaşılmayan bir konuyu öğrenmek için öncelikle özel derse tercih eder.
10	Öğrencilerin kaygılı oldukları derslerde öncelikli tercihleri özel derstir.
11	Özel ders öğretmenin öğrencilerden beklentileri öğrenci motivasyonunu artırır.
12	Özel ders parası olanların alabileceği derslerdir.
13	Öğrenciler konuların zamanında bitmemesi durumunda öncelikle özel derse tercih eder.
14	Özel ders sadece merkezi sınavlara yönelik olması faydalıdır.
15	Özel derste öğrencilerin tek başına olması öğrenme sürecini olumlu etkiler.
16	Özel ders ortamı öğrencilerin derse karşı çekingenliğini azaltır.
17	Özel ders öğrencileri sadece sınav makineleri haline getirir.
18	Özel ders almak öğrencilerin daha disiplinli çalışmasını sağlar.
19	Özel ders öğrencilerin derse ilgili ön yargılarından kurtulmalarını sağlar.
20	Özel derste oluşturulan samimiyet disiplin sorununa neden olur.
21	Özel dersin tek bir yöntemle işlenmesi öğrenciyi farklı yöntemlere karşı köreltir.
22	Özel ders öğretmenin öğrenciden beklentileri öğrencinin stresini artırır.
23	Anlaşılmayan konuların özel derse yerine kişisel çabayla öğrenilmesi daha faydalıdır.
24	Öğrenciler aileleri istedikleri için özel derse alırlar.
25	Özel ders sadece ders başarısına odaklanması öğrencileri sıkır.
26	Derslerdeki başarısızlıklar öğrencileri öncelikli tercih olarak özel derse yönlendirir.
27	Özel ders kişiler arasındaki eşitsizliği artırır.
28	Öğrenciler sınavlara hazırlanırken öncelikle özel derse tercih ederler.
29	Tek başına özel derse almak yerine, öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla bir arada olması öğrenme sürecini olumlu etkiler.
30	Ailelerin gösteriş yapmak için çocuklarını özel derse yönlendirir.
31	Özel ders öğrencilerin kolayca alışmasına yol açar.
32	Özel ders alan öğrenciler konuyu önceden öğrendikleri için okuldaki derse ilgisiz kalırlar.
33	Özel ders öğrencilerin var olan yeteneklerinin daha fazla farkına varmasını sağlar.

BİTCOİN'DEN SELFCOİN'E KRIPTO PARA

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ALPAGO¹

Özet

Yirmi birinci yüzyıl, teknolojik ve bilimsel birikimlerin devrim niteliğinde yeniliklere yol açtığı bir çağ olarak her alanda olduğu gibi parasal sistemlerde de değişim ve dönüşümler meydana getirmektedir. Bu doğrultuda sanal para sistemi bitcoin ve ona alternatif olarak ortaya çıkan altcoins olarak tanımlanan türevleri mevcut para politikasını ve para sistemlerini değişim ve dönüşüme zorlayacak bir yönde gelişme göstermektedir. Genel olarak kripto para olarak tanımlanan bu sistem elektronik ortamda oluşturulabilen ve nakit benzeri bir ödeme aracı sisteminden ibarettir. Bu sistemin mevcut para ve ödeme araçlarına alternatif ve hatta geleneksel para teorisine ve uygulamalarının yerini alacağı yönünde bir gelişim süreci içinde olması bu sisteme odaklanmayı zorunlu hale getirmektedir. Bu makalede bitcoin ve benzeri kripto paraların yapıları, işlevleri ve mevcut para sistemi içerisindeki yeri ve önemi karşılaştırmalı ve analitik bir analizle değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bitcoin, P2P, dijital entegrasyon, kripto para, selfcoin, para politikası

411

FROM BITCOIN TO SELFCOIN THE CRYPTOCURRENCY

Abstract

Thanks to knowledge accumulation of civilization the twenty-first century turned to an era of technological and scientific revolutions which lead to transformation in monetary systems and currency models as well. Accordingly, the virtual money system, bitcoin and its alternatives altcoins, give the impression that the current monetary policy and monetary systems will be forced to be changed and transformed as result of this cryptocurrency's effects. This system, generally defined as crypto money or cryptocurrency, consists of a cash-like payment instrument system that can be created in electronic settings. As this system seemingly will be an alternative to the existing money and payment instruments, hence it is strongly required to focus on this system. In this article, the structures and functions of bitcoin and similar crypto-currencies are evaluated by a comparative and analytical analysis in order to stress their position and importance in the current monetary system.

Keywords: Bitcoin, P2P, digital integration, cryptocurrency, selfcoin, monetary policy

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Nişantaşı Üniversitesi, TÜRKİYE, hasan.alpago@nisantasi.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-7695-2794

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

Dijital iletişim çağının temel ögesi olan internetin beraberinde getirdiği yeniliklerin başında gelen Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagtram ve diğer sosyal medya ve iletişim araçları insanların haberleşme ve iletişim gereksinimlerini zaman ve mekâna bağımlı kılmadan pratik bir şekilde çözüme kavuşturma konusunda önemli ivme kazandırmışlardır. Böylece ilk çağlarda ateş, güvercin ve atlı ulaklar aracılığıyla haberleşme gereksinimlerini yerine getirmeye çalışan insanların haberleşmesi devrim niteliğinde yeni bir döneme girmiştir. Bunun neticesinde teknolojik gelişmelere orantılı olarak toplum yaşamında çeşitli ilerlemeler sağlanmıştır. İletişim bazında bakıldığında 1876 yılında Alexander Graham Bell ile başlayan telefon haberleşmesi yerini zamanla görüntülü iletişime bırakmıştır. En nihayetinde insanlar televizyon ve video aracılığıyla canlı bağlantılar kurmayı başarmışlardır.

Kripto paranın gelişim sürecine bu çerçevede bakıldığında, ilk medeniyetlerde insanlar takas yoluyla değiş tokuş usulüyle alışveriş yapmışlardır. Zamanla bu alışverişlerin daha hızlı ve efektif olabilmesi için bazı baz ürünleri örneğin tuz, altın, gümüş gibi madenler ve diğer bazı kıt değerleri değişim aracı olarak kullanmaya başlanmıştır. Sümer ve Med gibi Mezopotamya medeniyetlerinin ticari ve sosyal yaşama kazandırdığı yöntem ve araçlar diğer toplumlar tarafından geliştirilmiştir.

Bu çerçevede ticari yaşamı kolaylaştıran ve günümüze kadar çeşitli evrimlere yaşayan en önemli gelişme M.Ö. 600 yıllarında Lidya medeniyetinin altın madeninden bastıkları madeni paraları (coin) alışverişlerinde kullanmaya başlamasıyla gerçekleşmiştir. Lidya kralı II. Alyattes altın madeninden bastırdığı metelikler paranın başlı başına bir değişim, değer saklama ve transfer aracı olmasını sağlamıştır. Yani paraya bugünkü anlamıyla ana fonksiyonlar kazandırmıştır. Zamanla yaygınlaşan bu para sistemi altın madeninin kıt ve işlenmesinin masraflı olması, maliyeti, güvenlik kaygıları ve taşınma sorunlarından dolayı aynı sisteme dayalı sembol değerler kullanmaya başlamışlardır. Nihayetinde önce Çinliler ve daha sonra batılı toplumları altın paralar yerine kâğıt para sistemini kullanmaya başlamışlardır. Böylece Çinliler tarafından geliştirilen kâğıt para sistemi daha sonra batılılar tarafından da benimsenmiş ve geliştirilmiştir.

Zamanla para bankacılık sistemi aracılığıyla doğrudan herhangi bir ürün gibi alışveriş malzemesi haline gelmiştir. Böylece para fiyatı olan başlı başına bir mal olarak ekonomideki yerini almıştır. Bunun sonucu olarak paranın ilk çağlardaki değişim aracı ve değer saklama fonksiyonlarına ilaveten emtia gibi spekülâtif kazanç özelliği eklenmiştir. Bu gelişmeler ışığında bankacılık sistemi sanal paralar yaratarak işlem hacmini ve hızını artırmayı hedeflemiştir. Buna örnek olarak EFT ve SDR gösterilebilir. Elektronik finansal transfer yoluyla parasal büyüklüklerin bir yerden başka bir yere transferi hızlanmış ve işlem maliyeti düşmüştür. Öte yandan kâğıt ve madeni paradan bağımsız olarak yeni değerler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede IMF tarafından oluşturulan ve üye ülkelere tanınan SDR kotası kripto paranın ilk evresi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin mümkün kıldığı Matrix, Avatar ve Star Wars gibi filmler de kripto paranın ortaya çıkmasında ilham kaynağı olabileceği ileri sürülebilir. Daha da önemlisi şartlar ve imkânlar kripto para için gerekli alt yapıyı sağlamıştır.

Bu gelişmeler ışığında bakıldığında 2008 yılına kadarki tüm para ve türevleri merkez bankaları ve resmi para otoriteleri tarafından tedavüle çıkarılıyor ve yönetiliyordu. Ancak 2008 yılında Satoshi Nakamoto tarafından oluşturulan ve bitcoin olarak adlandırılan sanal para sistemi ile paranın merkez bankası ve dolayısıyla resmi merciler olmadan özel şahıslar tarafından tedavüle çıkarılması mümkün olmuştur.

Bu sistemde madeni veya kâğıt paraya gerek duyulmadan tamamıyla elektronik ortamda meydana getirilen bir para sistemi geliştirilmiştir. Hardware madenciliği yöntemiyle oluşturulan ve ekonomi, bilgisayar işletim sistemi ve kripto grafik kombinasyona dayanan sanal para sistemi hayata geçirilmiştir. Böylece yüksek işlemci gücüne sahip hardware aracılığıyla kripto para oluşturulmaya başlanmıştır. Bu özelliğinden dolayı da bu tür sanal para oluşturmaya kripto para madenciliği (hardware mining) denilmektedir.

Daha da önemlisi, nominal ve fiziki değer açısından aslında bitcoin ve merkez bankası parası aynı değere daha doğrusu hiçbir değere sahip değildir. Onları değerli ve geçerli kılan sembolik olarak değer saklama, değişim aracı olma ve ödeme gücüne sahip olma özelliklerini taşıyor olmalarıdır. Bu özelliklerini koruyan ve onları kıt kaynak statüsü kazandıran ise taklit edilememe ve sınırlı sayıda belirli kurallar ölçüsünden arz etmelerine bağlıdır. Merkez bankası parası kamu otoritesi kanunlar çerçevesinde bu özelliğini kazanırken, kripto para sisteminde dijital ortamda özel yöntem ve programlarla dizayn edilmiş sistem kurucuları karar vermektedirler. Her iki sistemde de oluşturulan para belirli kurallar ve sınırlandırmalarla kıt ve kontrol edilebilir bir değer özelliğini koruyabildiği için genel geçer bir özelliğe kavuşmakta veya bu özelliğini koruyabilmektedir.

İlk kripto para olan bitcoin ve bu modele dayalı ortaya çıkan diğer kripto paralar günümüzde ekonomik sistemde giderek ağırlık kazanmaktadırlar. Bu bağlamda kripto para sisteminin akademik değerlendirmesi önem arz etmektedir. Konunun bu önemine binaen bu çalışmada kripto para sistemi bitcoin özelinde değerlendirilerek mercek altına alınmıştır. Başka bir ifadeyle bu çalışmanın nihai hedefi popülaritesi giderek artan kripto paranın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Problem Tanımı ve Metodoloji

Çalışmanın yöntemi olarak karşılaştırmalı ve analitik bir yol izlenmiştir. Teorik olarak liberal ekonomik anlayış çerçevesi izlenmiş ve gelecekte de ekonomik ajanların kararlarını bu doğrultuda alacağı düşüncesi temeline dayanılarak sanal paranın piyasaya entegrasyonu süreci değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle ekonomik ajanların her zaman optimal kararlar almaya çalıştıkları, ekonomik beklentilerin hesaplanabilir ve bir ekonomide aktif olan rasyonel birey ve kurumların kârlarını maksimize etmek için tüm olası bilgileri kullanılacağı ve en nihayetinde ekonomik süreçlerin rasyonel bir şekilde kendiliğinde dengeleneceği varsayımı ana çerçeve olarak kabul edilmiştir.

Bitcoin adlı sanal paranın 2008 yılında ekonomik aktivelere dahil olmasıyla birlikte alışlagelmiş klasik değer ve ödeme araçları ve sistemleri sorgulanmaya başlanmıştır. Ancak diğer yandan bitcoin sistemi ekonomik ve teknolojik küreselleşmenin getirdiği yenilikleri baz aldığı için toplumun çoğunluğu tarafından bilgi ve alt yapı yetersizliğine dayalı olarak ilk çıktığı yıllarda ya hiç anlaşılmamış veya sınırlı sayıda kişi tarafından değerlendirilebilmiştir. Bu bağlamda ilk kripto para olan bitcoin sanal para biriminin reel ekonomiye efektif olarak dahil olduğu 2008 yılından 2018 yılına yaklaşık olarak 10 yıl geçmesine rağmen bu sanal paranın piyasadaki payı diğer paralar karşısında piyasada sirkülasyon oranı ancak %2 derecesine ulaşmıştır (Fanusie, Robinson, 2018:9).

Başka önemli bir konuda kripto paranın aynı zamanda kendisine has teknik bir dili olan bir sistem olmasından dolayı kullandığı teknik terimlerin değerlendirilmesi gerekliliğidir. Çünkü bu sistemin teknik terimleri sistemin işleyişini doğrudan yönlendiren kılavuz niteliği taşımaktadırlar.

Bu durum bir yandan sistemin güvenliği için gereklilik arz eden bir hâl iken, diğer yandan sistemin tabana yayılmasını ve daha kolay ve hızlı anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı sisteme dahil olmak isteyenlerin sistemin teknik altyapısı konusunda en azından temel

bir bilgi düzeyine sahip olmalarının yanı sıra, sistemin terminolojik yapısına da vakıf olmaları gerekmektedir. Kripto para sisteminin bazı teknik terimleri şunlardır (bitcoin.com):

Kripto para (cryptocurrency): Şifreli para demektir. Bu paraya şifreli para denmesinin temel nedeni ise isminden anlaşıldığı gibi şifreli bir şekilde oluşturulmasıdır. Böylece bu paranın alınıp satılması ancak şifre sayesinde mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı sanal para da denilir. Çünkü ancak dijital ortamda yaratılır ve yine dijital ortamda işlem görmektedir. Bitcoin 2008 yılında piyasaya çıkan ilk kripto paradır. Bu sanal para ismini bit (byte,dijital veri boyutu 1 byte) ve coin (madeni para) kelimelerinin birleşiminden almıştır.

Bitcoin: Bitcoin dünya çapında kullanılabilen ve merkezi olmayan rezervasyon sisteminin ilk örneğidir. İlk kripto para olan bitcoin aynı zamanda kriptografik olarak yasal bir şekilde tahsis edilmesinin basitleştirilmesi anlamına gelen bir dijital para birimidir.

Altcoin: Bitcoin dışında, yüzlerce başka dijital para birimi piyasaya çıkmıştır ve çıkmaya devam etmektedir. Bunlara “altcoins-altcoin” veya “bitcoin alternatifleri” denilmektedir. Örneğin, Ethereum, Bitcoin Cash, Ripple, Litecoin, Dash, Neo, Iota, Monero, Nem, Zcash vb.

Blok-zinciri (Blockchain): Kripto paranın küresel işlem defteri denilebilen dijital kayıt sistemine verilen isimdir. Sistem içerisinde yaratılan sanal para bu deftere yazılır. Böylece sanal para üretilmiş olur. Blok zinciri şeklinde kaydedilen dijital bilgi öbeklerinden oluşan bu sisteme bitcoin demesinin nedeni ise bilgisayardaki en küçük veri birimi olan bit (byte) sistemine göre oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Satoshi Nakamoto tarafından oluşturulan Bitcoin adlı ilk kripto paranın kullandığı teknik terimler ve kurallar diğer sanal paralar tarafından da kullanılmaktadır. BTC kısaltmasıyla gösterilen bitcoin 8 basamağa kadar bölünebilir. Yani 0,00000001 Bitcoin'lik alışveriş mümkündür. En küçük birime “Satoshi” denir ve 1 BTC 100 Milyon Satoshi yapar.

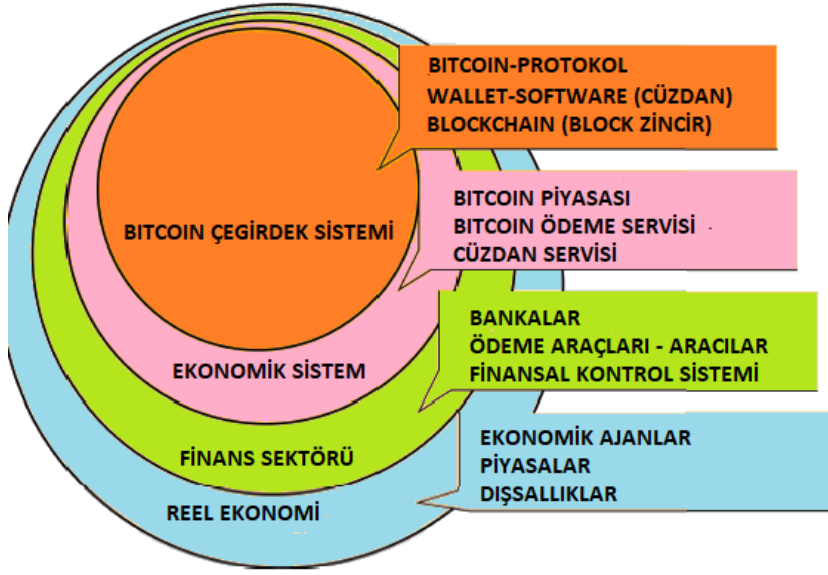
Bitcoin Cüzdanı (Bitcoin Wallet): Kişilerin sahip oldukları bitcoin adlı dijital paralarını saklayan ve üzerinde işlem yapılmasına olanak sağlayan programlara bitcoin wallet denilir. Böylece kripto paralar elektronik ortamda üretilen, saklanan ve alışverişi yapılan değerlerdir. Bu sistemle merkez bankası benzeri bir kuruma gerek duyulmaz.

Madenciler (Mining, miner veya hardware mining): Bitcoin oluşturan kişilere miner denilir. Sistem üzerinden sunulan karmaşık matematik problemleri çözmekle bitcoin oluşturulur. Katılımcı ödül olarak belirli miktarda bitcoin hak eder. Ayrıca Bitcoin sistemi toplam 21.000.000 Bitcoin üretilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Böylece aşırı bitcoin arzı önüne geçilmiş olur. Bunun sonucu olarak iktisadın temel kuralı olan değeri artıran şeyin kıtlık olduğu prensibi bu sistemde geçerli ana bir prensiptir. Bunun sonucu olarak bitcoin merkez bankası gibi otoriteler olmadan kendi kendisini dengeleyen ve enflasyonist etkiden koruyan bir sisteme sahiptir.

Peer-to-Peer (P2P): Eşler arası bağlantı veya bilgisayardan-bilgisayara bağlantı formatındaki iletişim için kullanılan bir terimdir. Burada iki bilgisayar ağı arasındaki iletişim sistemine atıfta bulunur.

Selfcoin: Gelecekte kripto paranın değişim ve dönüşüm sonucu ulaşacağını düşündüğümüz ileri bir evresi.

Şema I: Bitcoin Sanal Para Sisteminin Organizasyon Şeması



Kripto para sistemi işlevsel olarak paranın tüm fonksiyonlarına sahip olmaktadır. Yani mübadele ve değer saklama aracı görevini yerine getirmektedir. Bundan dolayı yöntem ve şekil şartları açısından merkez bankası parası ile aynı çerçeve ve aynı araçlara sahiptir. Örneğin bir cüzdana ve bir hesap numarasına gerek duyulmaktadır. Esas itibariyle her bitcoin sahibi iki dijital cüzdana gereksinim duyar (Dirk, Baur, Hong, Lee, 2015:7):

- Halka açık cüzdan (bitcoin ödemeleri almak için)
- Özel cüzdan (bitcoin paraları depolamak ve taşımak için)

Bitcoin üyeliği gerçekleştiren ve gerekli ödemeyi yapan (bitcoin satın alan) bir cüzdan elde eder. Bu cüzdana 34 karakterden oluşan bir hesap numarası verilir (örnek: 19kPehmWDpye49ErNu9nfF7DztCKNxSE74). Bu hesap numarası halka açık cüzdana sahip herkes tarafından açık bir şekilde görünebilir. Bu hesap numarası dışında birde şifre verilir. Şifre 51 karakterden oluşur ve istenirse QR şeklinde şifrelenir ve akıllı telefona yüklenebilir. Bu şifreyi ele geçiren herkes şifrenin ait olduğu hesaptaki tüm varlıkları ele geçirebilir. Bu yüzden kesinlikle gizli tutulması gerekir. Bu durum kredi kartı şifresine benzer olmakla beraber limit ve iptal edilme ve başvuru merciler bakımından tamamıyla farklıdır. Şöyle ki kredi kartları belirli bir limite tabidir. Ayrıca dilendiği vakit banka aracılığıyla iptal edilebilir veya bloke edilebilir. Bundan dolayı şifresini ve/veya kartını kayıp eden bankaya telefonla ulaşarak iptal işlemini gerçekleştirebilir. Oysa kripto para sisteminde şifreyi ele geçiren şifrelenen tüm değerleri ele geçirir ve iptali için başvurulacak bir merci de bulunmaz. Bu durum aynı zamanda kripto paranın dezavantajları arasında yer almaktadır.

Teoride Bitcoin

İnsanlar kripto para sisteminin işleyişi konusunda yeterince bilgi edindikçe bu sisteme dahil olmaya başlayarak sistemin yayınlamasını hızlandırmaktadır. Ayrıca bitcoin paranın evrim süreci sonucu ulaştığı bir aşamadır. Bu ve benzeri sistemler gittikçe geliştirilerek ilerleyecektir. Böylece insanlar tıpkı sosyal medya gibi kendi özel hesabını ve haber ağını geliştirerek teknolojik gelişmelerin sunduğu imkânlardan maksimum faydalanmak

isteyeceklerdir. Başka bir anlatımla internet ve teknolojik ilerlemeler toplumun sağlık, ekonomik, hobileri ve sosyokültürel yaşamına farklı zaman ve boyutlarda etki yapacaktır.

İnsanların giderek artan oranda bitcoin benzeri kripto paralara yönelmelerinin temel felsefesi yine iktisadın temel prensiplerine dayanmaktadır. Yani hane halkının kendisine maksimal faydayı sağlayacak mal ve hizmetlere yönelmesidir. Bu süreçte parayı ele aldığımızda paranın değişim sürecinde aracılık yapması, değer saklama aracı olması, dayanıklı olması, taşınabilir olması, bölünebilirlik, genel kabul görme, taklit edilememe, zaman içinde değerini koruması özellikleri ön plana çıkmaktadır. İşte bitcoin bu özellikleri taşıdığı ve dahası gelir kaybının vergi, banka giderleri ve diğer değişim sürecindeki zorunlu giderleri asgariye indirmesi ve sahibine daha çok mali özgürlük ve kazanç beklentisi sağladığı için tercih edilmektedir.

Bitcoin benzeri kripto paraların gelecekte toplumun ekonomik yaşamında varlıklarını daha da hissettireceği açık bir gerçektir. Ancak kamunun sunduğu merkez bankası paraları uzun süre varlıklarını koruyacaklardır. Hatta kamunun ekonomik ve sosyal yaşamındaki oranı ölçüsünde merkez bankası parası varlığını koruyacaktır. Ayrıca gelişmiş ülkelerde teknolojik ve eğitim derecesine bağlı olarak sanal para kullanım hacmi daha hızlı yaygınlaşacak, az gelişmiş ülkelerde geleneksel paralar varlıklarını sürdürecektir.

Öte yandan Bitcoin mevcut para sistemleri ve teorilerine dayanmayan ve pratikte giderek yayılan bir sisteme dayanmaktadır. Bu durum da bitcoin benzeri kripto paraların teorik alt yapısı ve bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda bu alana yapılacak her katkı sistemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak ve kullanıcılarının birikimlerini daha bilinçli bir şekilde değerlendirmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle toplumun bilgisayar, ekonomi ve kripto şifreleme konusundaki eksikliklerinin yanı sıra ponzi sistemine dayanan sahte saadet zincirlerinin insanların kafasında oluşturduğu şüphe ve önyargılar bu tür sanal sistemlerin yayılmasının önündeki temel engeller olarak görülebilir.

Kriptografik öbekler oluşturulmak suretiyle meydana getirilen bitcoin sanal parası ilk işlem tarihinden (2009) günümüze yavaş ancak istikrarlı bir şekilde yayılmaktadır. Gizemli yaratıcısı Satoshi Nakamoto gibi şifre ve gizlilik esasına dayanan bu para sistemi vergi ve diğer kamu takibi dahil birçok alanda servet sahiplerine daha çok finansal özgürlük sağlamaktadır. Bu avantajlarına rağmen hacker saldırıları korkusuyla hala büyük meblağlar için risk taşımaktadır. Bu tür saldırıları bertaraf edecek ve sistemin yaygınlığını artıracak alt yapının kurulması iş insanlarının ticari işlemlerinde bitcoin paralarını daha yaygın bir şekilde kullanmasıyla gerçekleşecektir (Schäfer, 2017:11).

Bitcoin Sanal Para Sistemine Neden Gerek Duyuldu?

Kripto paralar teknolojik gelişmelerin para ve ödeme sistemlerine yansması veya para ve ödeme sistemlerinin teknolojik ilerlemelerden yararlanarak yeni bir yöntem geliştirmesi olarak değerlendirilebilir. Başka bir anlatımla teknik ve bilgi birikimi sonucu her alanda yaşanan değişim ve dönüşüm sürecinin para sistemlerine yansması olarak değerlendirilebilir.

Teknolojik gelişmeler ilk olarak kâğıt ve madeni paraların dolaşımını hızlandırmak için EFT ve kredi kartları araçlarının sisteme dahil olmasını sağlamıştır. Ancak EFT ve kredi kartları kişi ve kurumların banka hesaplarındaki mevduatlarına endeksli ve merkez bankası denetiminde bulunmaktadır (Alpago, 2016:87).

İşte bitcoin benzeri kripto paralar hem oluşturucuları ve hem de mevduat sahipleri için daha çok mali bağımsızlık sağlamaktadır. Sisteme dahil olanlar para oluşturma ve sahip oldukları sanal paraları herhangi bir kamu otoritesine vergi ve benzeri ödeme yapmadan alıp satabilirler ve bu paraların kabul edildiği şirketlerde mal ve hizmet satın alabilirler.

Diğer yandan kripto paralar bu avantajlarına rağmen EFT, kredi kartları ve Amerikan doları gibi konvertibilitesi yüksek paralara oranla piyasada düşük oranda işlem görmektedir.

Bitcoin, kullanıcılara düşük işlem maliyetleri, artan gizlilik ve enflasyonist etkilerden korunma gibi avantajlarını sunmaktadır. Bununla birlikte, aynı zamanda daha geniş kullanımı engelleyebilecek bir dizi dezavantaja sahiptir.

Satoshi Nakamoto ve Bitcoin

Satoshi Nakamoto Bitcoin dijital para sistemi fikrini ilk olarak ortaya atınca öncelikle mevcut elektronik ödeme araçlarının açıkları ve yetersizliklerine vurgu yapmaktadır. Nakamoto akademik formatta yazdığı makalesinde sistemin işleyiş ve genel kurallarını ekonomi, bilgisayar ve kripto grafik yöntemlerin ortak bir bileşeninden yola çıkmaktadır. Daha sonra bu sistemin yetersizliklerinin bitcoin adlı kripto para sistemiyle nasıl giderilebileceği ve bitcoin sisteminin bunu gerçekleştirirken merkezi olmayan iki parti arası ödeme sistemi şeklinde işleyişini anlatmaktadır. Böylece bu sistemin daha etkin ve verimli olacağını iddia etmektedir.

“Tamamen iki taraf arası bir elektronik para versiyonu, çevrimiçi ödemelerin bir finans kurumuna gitmeden doğrudan bir partiden diğerine gönderilmesine imkân sağlayacaktır. Günümüzde dijital imzalar çözümün bir kısmını sağlıyor, ancak çifte harcamaları önlemek için güvenilir bir üçüncü tarafa ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı elektronik ödemelerin (EFT) avantajları azalmaktadır. İşte biz bu üçüncü kişiye (banka) olan ihtiyaca gerek duyulmayacak kişiden kişiye (peer-to-peer) doğrudan transfer yapılabilecek bir ağı çözüm olarak sunuyoruz.”² Satoshi Nakamoto, 2007

Satoshi Nakamoto takma adı Japon ismi olduğundan dolayı ve Japonların teknolojik buluşlar ve özellikle akıllı cihazları geliştirdiğinden yola çıkılarak ilk etapta bitcoin kurucusunun Japon olduğu fikri ön plana çıkmaktadır.

Oysa Bitcoin her ne kadar teknoloji ve dijital altyapıya endeksli bir sanal para sistemi olsa dahi teknolojik değil, mali ve parasal bir buluştur. Bu tür buluşlar ise daha çok batı kültüründe gelişme ve ortaya çıkma alt yapı ve bilimsel geçene dayanmaktadır.

Ayrıca bitcoin fikrini anlatan akademik makale türündeki yazılı metnin dili ve kullandığı jargonlar tamamıyla batılı liberal düşünce akımlarını yansıtmaktadır. Daha da önemlisi Satochi Nakamoto lakaplı yazarın kullandığı e-mail (gmx) portalı Alman menşeli bir internet sitesidir. Bu analizler ışığında Satoshi Nakamoto lakabını kullanarak bitcoin fikrini ortaya atan kişi veya ekip büyük olasılıkla Almanya ve ABD arasında faaliyet gösteren bir iş insanı ve uzman kişi olduğu düşünülebilir. Bu fikri ortaya atanların ayrıca fikrin lisans hakkını (copy rights) almaması ve tamıyla rekabete ve serbest girişimci prensibine bağlı kalması geçmişte de para piyasasında etkili olan ve özgüven ile yüksek rekabet yeteneğine sahip batılı girişimciler olduğunu fikrini güçlendirmektedir.

Bitcoin ilk dijital para olduğu için kripto para piyasasında en çok rağbet gören sanal para birimi durumundadır. Bu gerçek bitcoin sanal para sistemine bazı avantajları sağladığı gibi bazı dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Son üç yıl içerisinde 40 kadar bitcoin satış portalı kurulmuş ve bunlardan 18 tanesi daha sonra kapanmıştır. Bu kararı almalarında hacker saldırıları birinci neden olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak buna rağmen bitcoin diğer kripto paralarla karşılaştırıldığında kullanıcı sayısı daha fazla artmaktadır. Diğer yandan kripto para

² “A purely peer-to-peer version of electronic cash would allow online payments to be sent directly from one party to another without going through a financial institution. Digital signatures provide part of the solution, but the main benefits are lost if a trusted third party is still required to prevent double-spending. We propose a solution to the double-spending problem using a peer-to-peer network.” Satoshi Nakamoto, 2007

piyomasında hacker saldırıları en fazla popüler olan bitcoin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yani bir para ne kadar çok popülerse o kadar çok değerlidir ve bundan dolayı daha fazla hacker saldırılara maruz kalmaktadır (Moore, Tyler, 2013:11).

Diğer yandan internet ile birlikte bireylerin her alanda özgürlüğü artmaya başlamıştır. Haberleşme alanında sosyal medya ve online yazılı ve görsel iletişim olanaklarının bireylere sunduğu avantajlar bireyleri parasal alanda da daha bağımsız hareket etmeye teşvik etmiştir. Bu bağlamda refah ve bireysel özgürlüğün en önemli öğelerinden bir olan parasal olgular konusunda da birçok yenilik gerçekleşmiştir. Örneğin EFT bu kolaylıkların başından gelmektedir. Ancak daha hızlı ve düşük masraflı olan EFT sistemi de sonuç itibarıyla banka denetim ve sistemine bağımlıdır. Ayrıca paranın değeri ve kontrolü merkez bankaların denetiminde olduğu için EFT sistemi bireylere hızlı para transferi dışında herhangi bir avantaj sağlamamaktadır. Oysa bitcoin sanal para sistemi sayesinde bireyler bizzat para arzı gerçekleştirebilir ve P2P aracılığıyla banka ve kamu denetimine tabi olmadan işlemlerini gerçekleştirebilirler.

İşte bu tür handikapları aşmak isteyen Bitcoin içerik oluşturucularının amacı, merkezi olmayan nakit benzeri bir elektronik ödeme sistemi geliştirmektir. Bu süreçte, merkezi bir otorite olmaksızın parasal birikimin dijital mülkiyet haklarının nasıl kurulacağını ve aktarılacağını temel sorunuyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu girişimci veya girişimciler Bitcoin Blockchain icat ederek bu sorunu çözmeyi hedeflemişlerdir. Bu yeni teknoloji, mevcut kâğıt ve madeni para birimlerine ve bankalara ihtiyaç duymadan parasal bir birimi depolamaya ve aktarmaya izin vermektedir.

Bu çerçevede bakıldığında bitcoin ve dolayısıyla kripto para yeni yatırım araçları geliştirmek suretiyle finansal özgürlük hedefleyen bir temel felsefeye dayanmaktadır. Bu sistem iktisadın temel prensiplerine göre işlem görmekle beraber, para yaratma ve transfer etme konusunda kendine has bir yöntemeye dayanmaktadır. Örneğin kripto paralar kaynakların kıtlığı ilkesine göre sınırlı miktarda oluşturulur ve piyasadaki, işlevleri arz ve talebe göre şekillenir.

Buna karşılık para arzı konusundaki tek yetkili olan merkez bankası yerine, sanal para arz sürecinde sanal para oluşturucuları olan madenciler (miner) sistemdeki sanal para arzını gerçekleştirir.

Tablo I: Popüler kripto para birimlerine genel bakış (2017)

Sıralama	Sanal para adı	Piyasadaki Miktarı (Milyon ABD Doları)
1	Bitcoin	17.689 Mio
2	Ethereum	4.508
3	Ripple	790
4	Dash (Darkcoin)	494

Kaynak: Harm Julianne, Obregon Josh, Stubbendick Josh, (2017), Ethereum vs. Bitcoin, Creighton University

Halihazırda (2018) başlıca kripto paralar şu şekilde sıralanmaktadır: Bitcoin, Ethereum, Ripple, Bitcoin Cash, Litecoin, EOS, NEO, IOTA, Cardano, Stellar. Bu liste zamanla değişebilmektedir.

Kripto Paraların Temel Özellikleri

Kripto paralar teknolojik gelişmelerin para ve ödeme sistemlerine yansması veya para ve ödeme sistemlerinin teknolojik ilerlemelerden yararlanarak yeni bir yöntem geliştirmesi olarak değerlendirilebilir. Teknolojik gelişmeler ilk olarak kâğıt ve madeni paraların dolaşımını hızlandırmak için EFT ve kredi kartları araçlarının sisteme dahil olmasını sağlamıştır. Ancak EFT ve kredi kartları kişi ve kurumların banka hesaplarındaki

mevduatlarına endeksli ve merkez bankası denetiminde bulunmaktadır. Teknolojik ve iletişim alanındaki yenilikler mevcut para sisteminde sadece işlem hızı, transfer maliyeti ve yatırım opsiyonlarının çeşitliği gibi alanlara katkıda bulunabilmektedir. Oysa kripto para sisteminde yaratılan sanal paralar sadece işlem hızı ve transfer maliyeti avantajı sağlamıyor, aynı zamanda yeni ve bağımsız bir yatırım ve değer saklama aracı niteliğinden dolayı kişi ve kurumlara finansal devrim niteliğinde ekonomik imkânlar sunuyor.

İşte bitcoin benzeri kripto paralar hem oluşturucuları ve hem de mevduat sahipleri için daha çok mali bağımsızlık sağlamaktadır. Sisteme dahil olanlar para oluşturma ve sahip oldukları sanal paraları herhangi bir kamu otoritesine vergi ve benzeri ödeme yapmadan değerlendirebilirler ve bu paraların kabul edildiği şirketlerde mal ve hizmet satın alabilirler. Diğer yandan kripto paraların kullanımı serbest piyasa kurallarının geçerliliği, engelsiz internet erişimi, demokrasi kurallarının tam işlenmesi, vatandaşların eğitilmiş olması gibi etkenlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bundan dolayıdır ki kripto paralar batılı ülkelerde daha çok kullanım ve değerlendirme imkanına sahiptir. Bu ülkelerde her geçen gün bitcoin kabul eden şirket sayısı artmakta ve bitcoin ATM'leri hizmete girmektedir. Bu durum aynı zamanda sosyal medya kullanımı ve internet erişimine benzetilebilir. Otoriter rejimler interneti tamamen veya bazı sitelerin erişimini engelleyerek vatandaşlarının bilgi alma ve sınırsız internete erişim olanaklarını kısıtlayabildiği örneğinde olduğu gibi bitcoin gibi sanal para sistemlerinin de kendi sınırları içerisinde bu yöntemler aracılığıyla kontrol altında tutulabilir, sınırlayabilir veya kısmen engelleyebilir.

Bitcoin piyasasında iki aktör bulunmaktadır. Bunlar (Miers, Garman, Green, Rubin, 2017:9):

- I. Alıcılar ve satıcılar (herkes olabilir). Yani bitcoin ile alış-veriş yapan kişi ve kurumlar. Bunlar kripto para platformlarında bu sanal para alışverişi gerçekleştirirler. Bitcoin platformlarını işleten şirketler alıcı ve satıcılardan her işlem karşılığında belirli bir komisyon alırlar. Bu bağlamda bitcoin tıpkı bir emtia gibi alınıp satılır ve bu işlemde komisyon geliri elde edilir. Bitcoin alanlar ise aldığı sanal değer fiyatındaki yükselişten kâr eder ve değerinin düşmesinde ise zarar eder. Bu bağlamda kâr elde etmek isteyenler alış fiyatının üstünde değeri görünce satışa geçer. Bitcoin herhangi bir emtia gibi arz ve talebe göre değer kazanır veya değer kaybedebilir.
- II. Bitcoin arz edenler. Bunlara madenciler denilmektedir. Para oluşturma (mining) işleminde yoğun işlemci gücüne sahip yazılımlar aracılığıyla para oluşturulur

Bitcoin likiditesi düşük olmasının arkasında şu temel nedenler sıralanabilir: Teknik bilgi birikimi gerektiren karmaşık bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Bitcoin oluşturmak ve alışverişi yapmak için iyi bir bilgisayar ve internet kullanıcısı gerekmektedir. Özellikle hacker saldırıları karşısında bitcoin hesaplarının şifreleme ve güvenlik önlemlerinin alınması ayrı bir önem arz etmektedir. Hâlihazırda Google bu tür sanal güvenlik önlemlerini App Store ve Google Play aracılığıyla ücretli sunmaktadır. Kripto para kullanıcılarının ayrıca finansal enstrümanları değerlendirme konusunda belirli bir seviyede bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Çünkü bitcoin piyasasında başarılı bir yatırımcı olabilmek için tıpkı para ve finansal piyasalarda olduğu gibi spekülasyonları iyi analiz edebilme, para piyasasındaki gelişmeleri doğru okuyabilme ve isabetli karar verebilme iradesine sahip olabilmek önemli bir olgudur.

Bitcoin'in piyasa değeri önündeki en büyük tehditler; teknik zorluklar, ülkelerin bu paraya olan yaklaşımına bağlı mevzuat değişiklikleri ve insanların bu paraya olan istek ve güveninin olumsuz yönde değişmesidir (Douma Samantha, 2016:7). Özellikle de bitcoin şifresinin çalınması ve hesabın hackerler tarafından ele geçirilmesi konusu sanal paranın en büyük riskleri arasında yer almaktadır. Çünkü herhangi bir şekilde hesabın şifresini ele geçiren kişi şifreyi değiştirerek veya anlık bir satış gerçekleştirerek hesabın asıl sahibini devre dışı bırakabilir. Kısacası bitcoin hesaplarında şifre hem imza ve hem de mutlak mülkiyet hakkı

anlamına gelmektedir. Kısacası kripto para sisteminde sanal paranın güvenliğini sağlayan tek şey şifredir. Böylece bankacılık sistemindeki imza ve kişisel veriler kripto para sistemi açısından kullanım alanına sahip değildir.

Bitcoin veya herhangi bir sanal para oluşturmak için ekonomi ve bilgisayar bilimlerinin yanı sıra iyi bir kripto şifreleme alt yapısına sahip olmak gerekmektedir. Kripto para sistemi disiplinler arası iş birliğinin ürünüdür. Başka bir anlatımla bir ekip çalışması gerektirmektedir. Bundan dolayı fikri ortaya atan Satoshi Nakamoto bu fikrine ortak bulmak için taslağını başkalarıyla paylaşmış ve katılımcılarını sisteme dahil etmiştir. Bitcoin sisteminde ekonomi, kriptografi ve bilgisayar bilimleri gibi üç disiplinin birleşmesinden doğmuştur.

Diğer yandan sanal para birimi bitcoin, gölge ekonomisinin bir parçasıdır. Borçlu ve alacaklı arasında yasal açıdan kimse bitcoin kabul etmek zorunda değildir. Çünkü yasalarda bitcoin statüsü ve bu para ile ilgili herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Özellikle, vergi daireleri ve kamu kurumları bu para ile yapılacak ödemeleri henüz kabul etmemektedir.

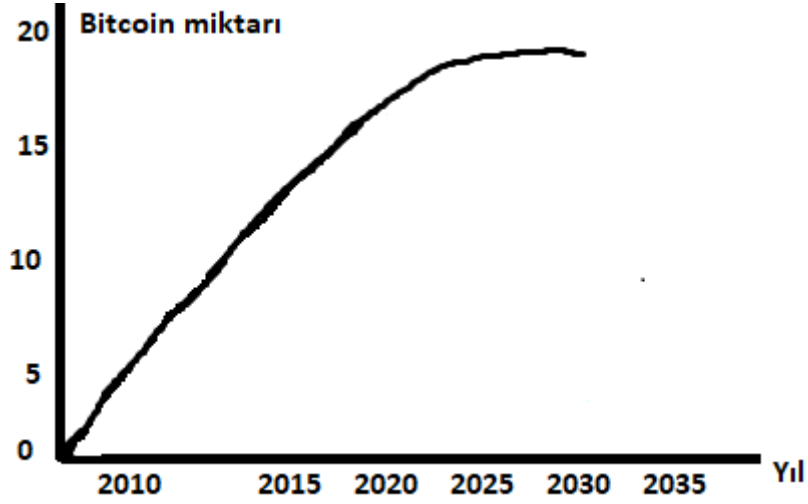
Bitcoin gibi kripto paraların henüz resmi bir ödeme aracı olarak tanımlanmaması belirsizliği ve spekülasyonları beraberinde getirmektedir. Böylece resmi faturalar ve vergilerin ödenmesi için mükelleflerin kripto paralarını önce bir ulusal paraya çevirmesi gerekmektedir.

En önemlisi de kripto para piyasasındaki dalgalanmalar her türlü kamu müdahalesinden bağımsızdır. Çünkü kamunun bu piyasaya müdahale edebilmesi için öncelikle bu paraları ve sistemi resmi olarak tanınması kontrol edebilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde tüketici koruma kanuna da bu sistemdeki olası hak ihlallerini kapsamamaktadır.

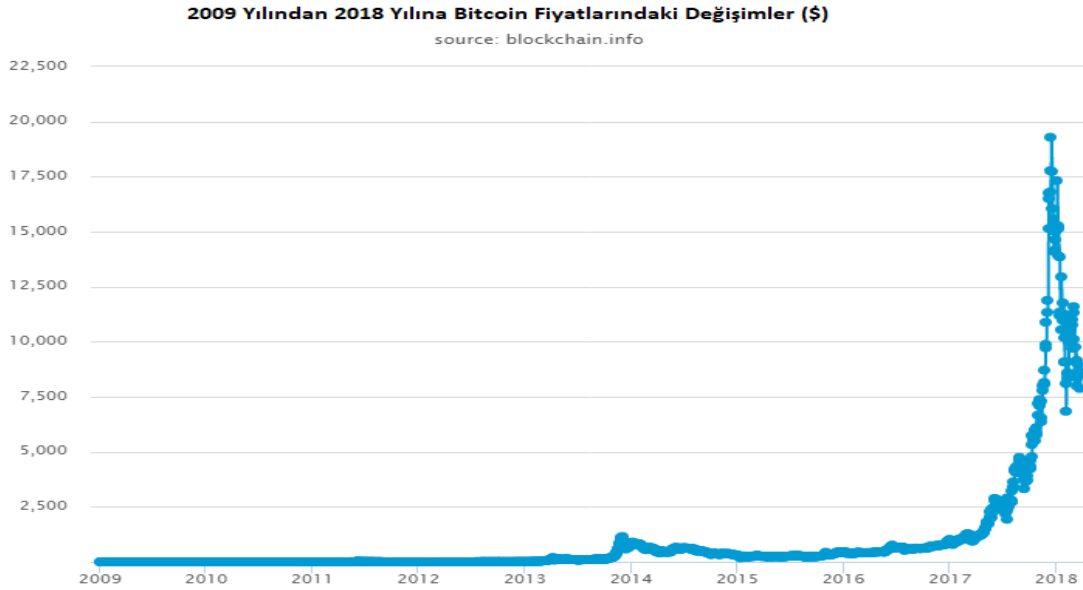
Bu sanal kripto para birimleri ve türev ürünler para piyasasında yeni oldukları için zamanla katılımcı oranı artıkça bununla orantılı olarak sorunlar ve riskleri de artacaktır. Bu durumda bu sistemin kârlılığı yanı sıra bünyesinde çok bilinmeyenli riskler taşıdığı açık bir gerçektir.

Bitcoin, merkezi olmayan ve bireyler arasında internet ağı üzerinden doğrudan kişiden kişiye (peer to peer) banka gibi aracılara gerek duyulmadan transfer edilebilen dijital para olarak tanımlandığında, bu sanal para sisteminde ödemeler bir finans kurumuna gitmeden doğrudan bir partiden diğerine online gönderilmesi şeklinde gerçekleşir. Bu bağlamda fiat³ para birimi ile emtia para birimi arasında gerçek değeri olmayan ve herhangi bir devlet veya para otoritesinden bağımsız bir bileşen olarak tanımlanabilir. Bitcoin hesaplarının işlem verilerinin analizi, Bitcoin'lerin esas olarak spekülatif bir yatırım olarak değil, alternatif bir para birimi ve değişim aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bitcoin, diğer varlık sınıflarının büyüklüğüne göre hala küçüktür ve dolayısıyla parasal, finansal veya ekonomik istikrar için acil bir risk oluşturmaz.

³ Fiat Para veya İtibari Para (Fiat Money or Token Many): Altın, gümüş vs. gibi değerli maden karşılığı olmayan, değerini sadece hükümetin, geçerli olduğunu ve her yerde kabul edilmesini gerektiğini kanunla belirlemesinden alan kanunname parası. Günümüzde hemen hemen bütün paralar kanunname parasıdır. Bu paraların halk tarafından mecburiyet dışında kabul edilip edilmemesi de o parayı çıkaran hükümete duyulan güvene bağlıdır.

Grafik I: Bitcoin Arz Planı

Grafikte görüldüğü gibi 2035 yılına kadar 21 milyon bitcoin piyasada olması hedeflenmektedir. Bu sınırlandırma enflasyon ve aşırı para arzını önlemeye yönelik bir tedbir olarak planlanmıştır. Bu örnek ayrıca bitcoin fikrini ortaya atan ve uygulamaya koyanların teknolojik gelişmeler, bilişim sistemleri, kriptografi ve ekonomik sistemde paranın işleyişi konusunda yeterince bilgi ve uygulamaya sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

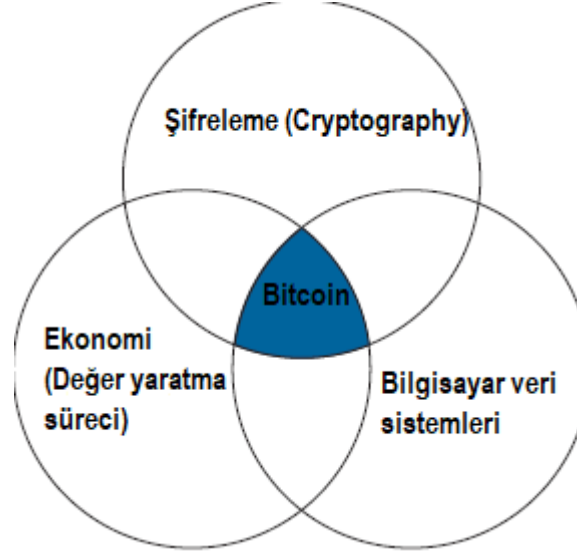
Grafik II: Bitcoin Fiyat Değişimleri (2009-2018)

Bitcoin Sisteminin İşleyişi

Kripto paralar özel şahıslar tarafından oluşturulan kendisine has bir dijital formatta tutulan sanal para olduğunda ve bir yazılım programı aracılığıyla protokol sonucu oluşturan bir elektronik para birimi niteliği taşıdığına bu sistemle dünya çapında anlık eşler arası (P2P) işlemlerin gerçekleştirilmesine ve dolayısıyla düşük veya hatta sıfır işlem maliyetiyle ödeme yapılmasına izin vermektedir. Paranın emisyonu ve kontrolü ile görevli bir merkezi para otoritesine bağımlı kalmamak için, bitcoin işlemleri peer-to-peer (eşler arası) yöntemiyle gerçekleşir. Bu sistemde, bitcoin değerini manipüle etmek veya para biriminin aşırı üretimi yoluyla enflasyon üretmek mümkün değildir. İşlemler ve bitcoin oluşturulması ağın kendisi tarafından yönetilir; “madencilik” olarak bilinen süreçle kontrollü ve merkeziyetçi olmayan

bir şekilde para yaratılması söz konusu olur. İşlemlerin güvenliği, kriptografi kullanılarak garanti edilir. Bitcoins sadece sahipleri tarafından harcanabilir ve sadece tek bir işlem için kullanılabilir. Geleneksel para sistemlerinde çalışan denetim ve kontrol mekanizması bitcoin için söz konusu değildir. Ancak bitcoin ağını kuran ve yönetenler bir çeşit sistemin merkez bankası rolünü yerine getirmektedirler ve güvenlik önlemlerini yine bilgisayar işletim sistemlerini kullanarak gerçekleştirirler (inteco, 2018).

Grafik III: Kripto Paranın Temel Bileşkeleri



Kripto para sisteminde gizlilik ve şifre sistemi ön önemli özellik olarak ön plana çıkmaktadır. Bu sistem kendisine has bir güvenlik sistemine dayandığında katılımcılar anonim değil sadece kimlikleri takma adlarla gizlenmiştir. Bu sistemde adresler arasındaki işlemler halka açıktır. Bununla birlikte, ilk bakışta, sadece rastgele sayılar görülebilir. Bu sayılar içinde her bir cüzdanın kendisine has özel bir şifresi bulunmaktadır. Böylece katılımcılar görülebildiği halde onların cüzdanlarına girişler ve gerçek kimliklerine ulaşmak zorlaştırılmış olur. Daha açık bir ifadeyle baştan sonra şifreleme sistemine göre işleyen sistemde her katılımcı birbirinden bağımsız şekilde kendisine has şifre ile sistemde yer alır. Böylece satıcılar ve bitcoin yaratıcılar sahip oldukları bitcoin miktarını kendi şifrelerini kullanarak transfer eder. Böylelikle sanal paranın yeni sahibi kendi şifresini oluşturarak mülkiyeti ele geçirir. Kısacası bitcoin sanal para sisteminde paranın mülkiyeti ancak hackerler tarafından şifresinin kırılması, çalınması veya kendi rızası ile başkasına satmasıyla gerçekleşebilir (Seitzinger ve diğerleri, 2015:11).

Tablo II: Bitcoin Nerde Kayıt Altına Alınabilir

Basit Yerel Depolama (Hot storage)	Cold Storage (Offline ya da çevrimdışı depolama)	Çevrimiçi (online) depolama
Lokal bir araç	Hiyerarşik cüzdan	Online cüzdanlar
	Beyin cüzdanı	
	Kâğıt Cüzdan	
	Donanım cüzdanı	

Kaynak: Satoshi Nakamoto, "Bitcoin: A peer-to-peer electronic cash system," 2008.

Kripto paraların korunması ve hacker saldırılarına karşı güvene alınması açısından cold storage (offline) daha güvenli olduğu söylenebilir. Online cüzdanlar ise şifre sisteminin çok güçlü olması ve sürekli kontrol edilmesi gerekmektedir.

Bitcoin Sisteminin Geleceği, Merkez Bankası Parası ve Selfcoin Teorisi

Tedavüle giren ilk kripto para birimi olan Bitcoin merkez bankası para sisteminden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır ve günümüzde ikame etkisi giderek güçlenmektedir. Bitcoin sanal para sisteminin bu özelliğini şüphesiz internet ve bilgisayar teknolojilerine özellikle yüksek işlemci hardware ve şifrelemeyi ve block zincirleri geliştirmeyi mümkün kılan software programlarına borçludur. Bitcoin 2008 küresel finansal krizi döneminde resmen işleme başladığında çok az sayıda kişi tarafından ciddiye alınmış veya önemi az kişi tarafından kavranmıştı. Bundan dolayı 1 bitcoin yaklaşık olarak 1 ABD penny (cent ya da kuruş) değerindeydi. Ancak 2018 itibarıyla 1 bitcoin 20.000 ABD doları üzerinde bir değere ulaşmıştır. Bundan dolayı ilk ortaya çıktığı yıl ve sonraki birkaç yılda henüz değeri düşükken bitcoin satın alanlar şimdi satın aldıkları sanal para oranında servet sahibi olmuşlardır. Bitcoin fiyatının gelecekte bu denli artıp artmayacağı belirsizdir. Ancak genel eğilim yükselişe geçeceği ancak bu yükselişin dolar, Euro ve altın fiyatlarındaki oranlara paralel bir şekilde gerçekleşeceği yönündedir. Bunun temel nedeni ise bu sistemin belirli bir zirve noktasına ulaştığı gerçeğidir. Başka bir deyişle bu sistemin değer ölçüsü olarak piyasadaki ortalama fiyata ulaştığı söylenebilir. Kripto para birimleri kolayca yüklenebilen, açık kaynaklı yazılımlara ve merkezi olmayan bir ağa dayandığından dijital ödeme yöntemi olarak geçerliliğini koruyacaktır. Ancak alternatif ödeme yöntemleri ortaya çıkabilir veya bu sistem daha da geliştirilerek farklı, güçlü, etkili ve daha güvenli bir sanal para haline alabilir. Böylece bankacılık ve para sistemleri baştan sona yeniden revize etmeye zorlanacaklardır.

Her sistemde olduğu gibi kripto para sisteminin sağladığı avantajlarının yanında hala birçok açığı ve dezavantajı bulunmaktadır. Her ne kadar bitcoin ile başlayan kripto para sistemi 10 yıla aşkın bir geçmişi olsa da bu sistemin geleceği konusunda da belirsizlikler bulunmaktadır. Ayrıca kripto para sisteminin yerini tutacak başka para sistemleri de geliştirilecektir. Bu bağlamda gelecek para ve değer sistemlerinin nasıl bir şekil alacağı her zaman spekülasyona açık olacaktır. Başka bir deyişle takas sisteminden madeni paraya ve madeni paradan kâğıt paraya geçen ödeme sistemlerinde EFT ve çekler önemli bir yer almasından sonra kripto paralar sürece dahil olmuştur. Ancak bu tür para sistemlerinin bu evrimsel gelişmenin son halkası olmayacağı, para sistemlerinin ekonomik döngünün bir parçası olarak gelişen şart ve olanaklar ölçüsünde sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde olacağı kaçınılmaz bir şekilde gerçek olacaktır.

Bu çerçevede gelecekteki para sistemleri hakkında çeşitli öngörülerde bulunulabilir. Örneğin kripto para sistemi "Selfcoin"⁴ şeklinde yeni bir evreye ulaşabilir. Bu sistemde herkes kendi ihtiyaçları için gelişmiş hardware ve software aracılığıyla kolayca kendi dijital parasını oluşturabilecektir. Bu sistemde her birey ve kurum ihtiyacı olan parayı çıkarırken kişinin yaşı, sağlık durumu ve sahip olduğu maddi imkânlar bu tür bir paranın sınırlılığını oluşturacaktır. Bireyin ölmesiyle para sistemi mirasçılara devredilecek veya kamu tarafından devralınarak tedavülde kalkacaktır. Bu tedavülden kaldırılma dönüştürme şeklinde olacaktır. Başka bir deyişle mirasçı veya kamu devraldığı hayatı sonra eren kişiye özel selfcoin paraları kendi parasına çevirecek ve böylece bu tür paralar dönüştürme sonucu sirkülasyondan çekilecektir.

Bitcoin Maliyeti

Bitcoin madenciliğinde yeni para meydana getirme sürecinde harcanan enerji maliyetine kıyasla kârlı olup olmadığına bakıldığında mevcut hardware donanımının büyük oranda elektrik gerektirdiği değeri ve rekabet gücü üzerinde olumsuz bir etken yarattığı görülmektedir.

⁴ Selfcoin terimi ilk kez tarafımızdan kullanılmaktadır. Bu kavram ve fikre paranın, toplumun ve teknolojik gelişmelerin gösterdiği kronolojik değişim ve dönüşüm sonucu ulaşılması muhtemel değer ölçme sürecinin bir aşaması olarak değerlendirilmek için başvurulmuştur.

Ayrıca, Bitcoin madenciliği için şu anda kullanılan elektrik gücün İrlanda'nın elektrik tüketimi ile eş değer olmaktadır. Bitcoin madenciliği başka bir deyişle bitcoin emisyonu mevcut teknolojiyle büyük elektrik harcamasını gerektirmektedir. Böylece Bitcoin değerini belirleyen etkenlerin başında bu sanal para arz ve talep piyasası olmaktadır. Diğer bir etken ise dolaylı olarak oluşturulması sürecinde harcanan enerji değeri ve karmaşık algoritma problemleri çözebilen hardware madencilerin etkinliğine bağlıdır. Öyle ki bazen bitcoin hardware harcadığı elektrik maliyeti kazancını aşmaktadır. Bu bağlamda gelecekte elektrik tasarrufu sağlayacak daha hızlı ve daha verimli hardware donanımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece bitcoin ve diğer benzer sanal para (altcoin) sistemlerinin değeri ayrılmaz bir şekilde enerji tüketimi ile ilgilidir. Bitcoin madenciliği, yüksek enerji tüketen hardware bilgi işlem operasyonları ile gerçekleştirildiğinden bu sistemin gerektirdiği enerji bir elektrik kaynağına bağlı olarak çalışır durumda olması gerekmektedir. Bu ağın, bitcoin madenciliğine elektrik maliyeti olarak yüklediği bedel dikkate alındığında, enerji kaynağı maliyeti açısından uzun vadede madenciliğin kârlılığının azaltıcı bir etki ile karşı karşıya olduğu görülmektedir. Bu nedenle, sistemin sürekliliğini sağlamak için işlem ücretlerinin artırılması gerekecektir. Bununla birlikte enerji sorunu çözecek sistemlerin geliştirilmesi bu maliyet sorunu azaltabilecektir (O'dawyer, Malone, 2014:1-6).

Bitcoin ve Finansal Özgürlük

Bitcoin ve türevleri (altcoins) olan diğer kripto para sistemleri kısa ve orta vadede merkez bankası parasına, borsaya, Euro ve dolar gibi uluslararası para ve finansal enstrümanlara henüz tam ikame etkisi olan alternatif bir ödeme ve yatırım aracı derecesine ulaşmamışlardır. Bununla birlikte, son trendler, bitcoin ve sayıları giderek artan alt sanal para birimlerinin önemli bir çevrimiçi para birimi ve ödeme sistemi haline geldiğini göstermektedir. Bu yüzden bitcoin ekosisteminin nasıl çalıştığını veya hangi yönde bir gelişme gösterdiğini değerlendirmek önemlidir. Bu çerçevede kripto para sistemine dair gelişmeleri sürekli gözlem altında tutmaktan ve bu yönde akademik ve kurumsal çalışmaların takip edilmesinden yarar vardır. Diğer yandan giderek hızla artan bir şekilde kripto para birimi cinsinden varlıklarda ticaret hacmi artışı yaşanmaktadır. 2017 yılı Nisan ayında piyasada 16,246,200 işlem görürken, bu sayı her geçen gün artmaktadır. Yılda yaklaşık olarak 2000 bitcoin üretilmektedir. Bu oran yıllara göre değişmekte ve nihai olarak bitcoin sayısı 21 Milyon ile sınırlanmış olup bu sayıda yıllara göre dağılmış olup her sene belli bir oranda çıkması hedeflenmiştir (Okupski, 2016:14).

Diğer yandan bir ödeme aracı olabilmesi için kripto paraların ulusal paralara olan bağımlılığı devam etmektedir. Başka bir deyişle merkez bankası parası (kâğıt ve madeni paralar) olmadan kripto para yoluyla ödeme gerçekleşmez. Yani değişim ulusal para cinsinden gerçekleşir. Bu bağlamda kripto paranın gerçek anlamda bir para sayılamaz. Çünkü paranın temel fonksiyonlarının tümünü eksiksiz bir şekilde bünyesinde barındırmaz ve ulusal paralar olmadan işlemi tamamlanmaz. Kripto parayla ödemeyi kabul eden kurumlar sonuç itibarıyla bu paranın karşılığında ulusal para cinsinde bir alış kabul eder. Diğer bir anlatımla önce kripto parayı geçerli bir ulusal paraya çevirir ve daha sonra ulusal para cinsinde hesapladığı bir değerdeki kripto parayı kabul eder.

Bu çerçevede kripto para tıpkı bir altın madeni gibi bir işleve sahiptir. Bu bağlamda likiditesi ulusal paralar olmadan sınırlıdır. Bu çerçevede bir paradan çok bir mal veya emtia olarak tanımlamak daha yerinde bir yaklaşım olur.

Diğer yandan kripto para algoritmik olarak karmaşık kabul edilebilmektedir. Ancak karmaşık bir sistem olarak algılanmasının temel nedeni basit olmaması ve teknik alt yapıya bağlı olmasıdır. Bu bağlamda kripto para sistemi için "karmaşık ancak kaotik olmayan akıllı bir şekilde dizayn edilmiş bir sistem denilebilir.

Kripto paralarla yapılan işlemlerde üçüncü taraf bulunmaz. Alıcı ve satıcı doğrudan işlemlerini gerçekleştirir (peer to peer). Ancak kimlikleri şifrelenir ve hiçbir kişisel bilgi diğerine aktarılmaz. Diğer yandan tarafların bir işlem kaydı bulunur. Her Bitcoin ve her Bitcoin kullanıcısının şifrelenmiş kimliğinin tam işlem kaydı, kayıt altına alınır. Bu nedenle, Bitcoin işlemlerinin anonim değil, takma ad sistemiyle kaydı bulunur. Öte yandan Bitcoin gibi kripto paraların kullanımı ölçeği önemli ölçüde artmış olmasına rağmen, kredi kartları gibi geleneksel elektronik ödeme sistemlerine ve dolaşımdaki para birimi cinsinden dolar kullanımına kıyasla hala küçük kalmaktadır (Jonker, 2018:5).

Kripto Para Kullanmanın Avantajları ve Dezavantajları

Bitcoin gibi merkezi olmayan kripto para birimleri düşük transfer maliyetleri ve sağladıkları finansal özgürlüklerden dolayı gelecekte büyük bir kullanım oranı potansiyeline sahiptir. Kripto para sistemleri gelecekte mevcut ödeme sistemlerinin yerini alacağı ve hatta para sistemlerini tamamen değiştireceği öngörülebilir bir durumdur. Hollanda merkez bankasının yaptığı bir araştırmaya göre online alışveriş yapan firmaların ancak %2 oranında kripto para sistemini kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak bu düşük sayılabilecek orana rağmen hemen hemen tüm firmaların yakın gelecekte kripto parayı işlemlerinde kullanmak yönünde bir eğilim içinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda alt yapı ve bilgi eksikliklerini tamamlama yönünde bir çaba içerisinde oldukları görülmektedir. Ancak diğer yandan kripto paraların mevcut para sistemine tam ikame olabilmesi için uzun zaman ve tabana yayılacak bilgi ve güvene gerek duyulmaktadır. Firmaların kripto paraya geçme yönünde eğilimlerine karşılık tüketiciler kripto parayı alışverişlerinde kullanma yönünde hem isteksiz ve hem de yeterli bilgiye henüz sahip bulunmamaktadırlar. Mevcut durumda kısmen kripto para hesabı açan tüketicilerin çoğu da alışveriş yerine sadece gelecek beklentileri ve yatırım amaçlı bu tür bir yönelme içine girmektedirler (Jonker, 2018:7).

Kripto para teknik olarak sınırlı sayıda üretilebildiği için aşırı arzdan kaynaklanan enflasyonist etki oranı merkez bankası parasına oranla oldukça düşüktür. Bu sanal para sistemi hükümetlerden bağımsız olduğu için resmi para sistemlerinin yüksek enflasyon gibi sebeplerden kaynaklanan çöküşleri kripto para için geçerli değildir. Bu sanal para P2P sistemiyle hiçbir aracı olmadan gerçekleştiği için transfer giderleri düşük ve iki tarafın iradesi yeterlidir. Ayrıca hafıza kartlarıyla taşınması mümkün olduğu için bir yerden başka bir yere aktarılması güvenli ve kolaydır. Bitcoin bankacılık ve kamu denetimine gerek duyulmadan ve kullanıcılarının gizliliği esasına dayanmaktadır.

Kripto para cüzdanları takma adla açıldığı ve hesap bilgilerinin hükümetler dahil kimse tarafından bilinmemesi ve kontrol edilmemesi sayesinde vergi ve haciz gibi risklerden korunmuştur. Bu avantajlara karşın birçok dezavantajı da bünyesinde barındırmaktadır. Yasa dışı örgütlerin bu para sistemiyle varlıklarını hükümet denetiminden koruması, kaybedilmesi durumunda başvurulacak bir merciinin olmaması, alışverişinin zor olması, ancak yüksek bilgi ve birikimi olan ülke ve insanlar arasında kabul görmesi taşıdığı riskler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bitcoin gibi kripto paraların yaratıcıları ve alıcıları anonim kalabildikleri için suç örgütlerinin bu sistem üzerinden ekonomik faaliyetlerini yürüteceği şüphesi tartışma konusu olmaktadır.

Tablo III: Kripto Paranın Avantajları ve Dezavantajları

Avantajlar	Dezavantajlar
Düşük enflasyon riski	İzi sürülemez
Düşük çökme riski	Kaybetmesi kolay
Basit ve güvenli	Alıp satmak zor yani likiditesi düşük
Taşınması kolay	Bilgi yetersizliği ve belirsizlikler çok
İzi sürülemez	Kullanım alanı dar ve değişken

Ödeme özgürlüğü (herhangi bir zamanda ödeme mümkün)	Ödemelerin gerçekleşmesi halinde iptalinin veya geri iade talebinin mümkün olmaması.
Tarafsızlık (devlet veya bankalar tarafından kontrol edilmez)	Kullanıcısına güvenlik ve kontrol açısından fazla sorumluluk yüklemektedir.
Anonim (Takma adla gizlenmiş ve üçüncü kişiler tarafından tespit edilememe durumu)	Hacker saldırısında şifre iptali ve hesabın dondurması söz konusu değildir.

Kaynak: Yazarın değerlendirmesi

Tabloda görüldüğü gibi kripto paranın birçok avantajının yanı sıra aynı zamanda bünyesinde dezavantajlar da barındırmaktadır. Örneğin vergi ve icra takibine karşı mevduat sahiplerine avantaj sağlayan kripto para hesapları, şifre çalınması ve hackerlerin hesapları ele geçirmesi halinde izi sürülemediği için herhangi bir destek ve takip hizmetinde yararlanmama dezavantajını taşımaktadır. Kripto paralar bu avantajları ve dezavantajları dışında gelecekte nasıl bir seyir izleyeceği bilinmediğinde bünyesinde sürekli bir belirsizlik ve güvensizlik duygusu barındırmaktadır.

SONUÇ

Bitcoin kurucusu Satoshi Nakamoto bu sanal para sistemini ilk olarak 2007 yılında bir e-mail yoluyla duyurduğunda uzun süre gerekli dikkati çekmemiştir ve 2008 yılında piyasaya ilk bitcoin paralar piyasaya girmiştir. Ancak bitcoin sanal paraları sınırlı sayıda kişi tarafından alınıp satılmıştır. Bu alıcı ve satıcıları da daha çok gelişmiş ülkelerde yaşayan yenilik merakı olan ve herhangi bir riske girmeden düşük meblağlar ödeyerek satın alan insanlar olmuşlardır. Ancak zamanla bitcoin sanal para sistemi giderek yayılmış ve diğer yatırım araçlarına rakip bir değer olarak ekonomik sistemde yer almıştır. Günümüzde bitcoin pazarına yüzlerce altcoin dijital para birimleri dahil olmuş ve bu süreç sürekli genişlemekte ve alt yapısını hem teknik olarak ve hem de kullanıcı sayısı ve profili açısından geliştirmektedir.

Bitcoin ve benzeri kripto paraların gelecekte ekonomik yaşama tam entegrasyon sağlaması halinde para ve ekonomik sistemlerin buna göre şekilleneceği aşikardır. Ancak bu beklentiler dışında bu para sisteminin ekonomideki etkisi ve rolü diğer para ve yatırım araçlarından çok farklı olmayacaktır. Başka bir deyişle yoksulluğa, gelir dengesizliğine ve gelişmişlik ile az gelişmişlik farklarının minimize edilmesinde farklı bir etki yaratmayacaktır. Çünkü bu para sistemi yeterli açıdan donanmayı, eğitim, sermaye birikimi ve yeteri teknolojik alt yapı gibi bazı temel önkoşulların sağlanmasını gerektirmektedir. Bunun sonucu olarak belirli bir gelişmişlik düzeyine ulaşmış bireyler ve toplumlar bu tür sanal değer imkânlarından faydalanarak gelirlerini ve yaşam standartlarını geliştirirken, düşük oranlı gelir-gider kısır döngüsünden kurtulamayan kesimler ve bunun sonucu var olmaya devam eden ekonomik ve sosyokültürel statü eşitsizliği çağ atlayarak devam edecektir.

Ayrıca kripto paraların mevcut kural ve işleyiş yöntemleri de zamanla değişim ve dönüşüm yaşayacaktır. Bu değişim ve dönüşüm sonucu "selfcoin" benzeri bir uygulamanın sistemin yerini almasını öngörmekteyiz.

Ancak tüm teknik, ekonomik ve sosyokültürel değişim ve dönüşümlere rağmen bireylerin servet güdüsü ve bununla bağlantılı olarak rekabetçi yaklaşımı evrimleşerek devam edecektir. Böylece kıt kaynakların sonsuz ihtiyaçlara cevap verebilme sınırlılığı çatışma ve krizlere yol açmaya devam edecektir. Bu doğrultuda bitcoin gibi yenilikçi projelerden yine yeniliğe açık ve gelişmeleri anlık takip edebilen birey ve toplumlar faydalanabilecek ve ilk meyvesini almaya devam edecektir. Buna karşılık çağın yaşadığı gelişmelerin gerisinde kalanlar bu süreçte gelişmeleri sonradan takip edebildiği için sürece entegrasyonda sorunlar yaşayacak ve yeniliğin sunduğu faydalardan minimum düzeyde sahip olmaya devam edecektir.

Son ama son derece önemli bir konuda kripto para sistemi ve dijital yatırım araçlarına yönelen kişi ve kurumların hacker saldırıları ve sahteci girişimlerin hedefinde olacağı gerçeğidir. Özellikle sahte bitcoin hesaplar, sahte bitcoin cüzdanlar ve sahte alıcı ve satıcılar kripto para piyasasında bu pazarın kârlılığı ve yaygınlığı oranında etkinliklerini artıracaklardır. Bu bağlamda korunmanın ve yasal takibin daha zor olduğu dijital işlemlerde azami dikkat gerekmekte ve güvenlik önlemleri önem kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alpago, H. (2018), Güncel ve Eleştirisel Bir Bakış Açısıyla İktisadi Düşünce Tarihi, Çizgi Kitabevi, Konya
- Alpago, H. (2016), Dün, Bugün ve Gelecekte Bilim Ekonomi ve Sosyal Yaşam, Pamiray Yayınları, İstanbul
- Alpago, H. (2002), Türkiye-IMF İlişkileri, Ötüken Yayınları, İstanbul
- Fanusie, Y. J., Robinson, T. (2018), Bitcoin Laundering: An Analysis of Illicit Flows into Digital Currency Services, January 12, 2018, FDD's Center on Sanctions and Illicit Finance (CSIF)
- Dirk G. B., Kühne, K. H., Adrian D. L. (2015), Bitcoin: Currency or Asset?, SWIFT Institute.
- Dorothea, S. (2017), Banken und Bitcoin: Vernetzung muss verhindert werden, Am Aktuellen Rand, DIW Wochenbericht NR. 49/2017 VOM 6. Dezember 2017
- Douma, S. (2016), Bitcoin: The Pros And Cons Of Regulation, Universieat Leiden
- Harm, J., Obregon, J., Stubbendick, J., Ethereum vs. Bitcoin, Creighton University
- Inteco. (2018), BITCOIN, A Cryptographic currency, www.inteco.es, erişim tarihi:18.01.2018
- Jonker, N. (2018), What drives bitcoin adoption by retailers?, Working Paper No. 585, February 2018, De Nederlandsche Bank NV, Amsterdam
- Ian, M., Christina, G., Matthew, G., Aviel, D. R. (2017), Zerocoin: Anonymous Distributed E-Cash from Bitcoin, The Johns Hopkins University Department of Computer Science, Baltimore, USA
- Murphy M. M., Seitzinger, M. V. (2015), Bitcoin: Questions, Answers, and Analysis of Legal Issues, Congressional Research Service
- Moore, T., Christin, N. (2013), Beware the middleman: empirical analysis of Bitcoin-exchange risk. In Ahmad-Reza Sadeghi, editor, Financial Cryptography, volume 7859 of Lecture Notes in Computer Science, pages 25-33. Springer, 2013.
- O'Dwyer, K. J., Malone, D. (2014), Bitcoin Mining and its Energy Footprint, Hamilton Institute, National University of Ireland Maynooth, ISSC 2014 / CIICT 2014, Limerick,

June 26–27

Okupski, K. (2016), Bitcoin Developer Reference, Working Paper, 30th July 2016,

Technische Universiteit Eindhoven, The Netherlands

Bitcrime, Prävention von Straftaten mit Bitcoins und Alt-Coins, Handlungsempfehlung zur Regulierung virtueller Kryptowährungen, im Rahmen des Projekts BITCRIME, (Teilprojekt Deutschland), Januar/January 2017

**TÜRKİYE'DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERDEKİ AHLAK GELİŞİMİ
KAVRAMININ İNCELENMESİ**

Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK¹
Dr. Öğr. Üyesi Nüket Afat²

Özet

İnsanın gelişimi bir bütündür. Doğumdan hayatının sonuna kadar fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim gibi farklı gelişim süreçleri yaşar. Ahlakî gelişim de bu gelişim süreçlerine paralel olarak şekillenir. Ahlak gelişimi, bireyin doğru ile yanlış birbirinden ayırt etmesini sağlayan bir değer inşa sürecini kapsar. Ahlakî değerler, bireyin toplumun değer yargılarını benimseyerek içinde bulunduğu çevreye uyumunu sağlaması sebebiyle insan hayatını şekillendiren önemli faktörlerden biridir. Toplumsal düzlemde kazanılması beklenen değerler ülkemizde yenilenen MEB programlarının da ana odağını oluşturmuştur. Bu çalışma kapsamında akademik düzeyde ahlakî gelişim ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede YÖK tez arşivinden elde edilen ve erişime açık olan lisansüstü tezler doküman incelemesi metoduyla çok boyutlu olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular istatistikî olarak değerlendirilmiştir. Yapılan incelemelerde ahlak gelişimi ile ilgili yeterli düzeyde teorik ve deneysel çalışma bulunmadığı, çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu ve kadın araştırmacılar tarafından hazırlandığı ve çoğunlukla Profesör unvanlı danışmanlar tarafından yürütülmüş olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda gelecek araştırmalara kaynaklık etmesi umulan önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Ahlak gelişimi, Lisansüstü tezler, Analiz

**THE ANALYSE OF CONCEPT OF MORAL DEVELOPMENT IN THE
POSTGRADUATE THESES****Abstract**

Individual development is a whole. From birth to the end of his life, he experiences different developmental processes such as biological, psychological and social development. The moral development of man is also shaped in parallel with these development processes. Moral development involves a process of value building that enables an individual to distinguish between right and wrong. Moral values are one of the important factors shaping the human life because the individual conforms to the surrounding environment by adopting the value judgments of the society. The values expected to be acquired at the social level constitute the main focus of the renewed MEB programs in our country. Within the scope of this study, it is aimed to examine postgraduate studies related to moral development at academic level. In this frame, postgraduate dissertations obtained from YÖK theses archive and open to access were examined in multi-dimensions by document examination method. The findings were evaluated statistically. It has been determined that there are not sufficient theoretical and experimental studies on moral development and most of the studies have been conducted by female researchers at the graduate level and mostly carried out by professors. At the end of the study, proposals have been made for future researches.

Keywords: Ethics, Moral Development, Post Graduate Theses, Analysis

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye, esra.turk@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5667-6101

² İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye, nuket.afat@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4247-025X

GİRİŞ

Ahlak, nasıl ve neye göre davranmamız gerektiğini bildiren ve davranışlarımıza yön veren kuralları belirleyen bir disiplindir. (Başdemir, 2007) Sözlükte, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları (Tdk) olarak tanımlanmaktadır. Ahlak, aynı zamanda insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen bir kurallar sistemidir. Ahlakın temel yapısını iyiliğe ulaşma ve kötülükten sakınma oluşturur. (Güngör, 2010) Ahlak konusundaki eksiklik aileden iktisata, sosyal hayattan yaşam tarzına tüm alanları olumsuz yönde etkiler.

İnsan biyo psiko-sosyal bir varlıktır. Doğumdan ölüme kadar devam eden, zaman içerisinde yaşa bağlı olarak görülen, düzenli ve birbirini izleyen bir değişim ve gelişim süreci geçirir. Ahlak gelişimi, bireyin bilişsel gelişimine paralel olarak sosyal çevresiyle etkileşimi çerçevesinde ilerlemektedir. Dolayısıyla, ahlak bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri gerektiren, çok boyutlu ve girift bir yapıdır. İnsan ahlak sahibi olarak doğmamakla birlikte (Sâtı Bey, 2002) biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimi ahlaklı bir kişilik sahibi olmasına elverişlidir (Guillaume, 1970). İnsanların ahlakî özellikleri büyüme ve gelişme süreçlerinde kazanılır. Ahlakî gelişim erken yaşlarda, çocuğun yakın çevresi anne-baba-bakıcılar ile ilk ilişkileri sonucu başlar. Çocukta ahlak kavramının temelleri oluşmaya başlar. Ancak çevrenin desteği diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ahlakî gelişim alanında da oldukça önemlidir. Çevreden gelen tepkilerle belirlenen davranışlara ilişkin ilk izlenimler ve bilgiler giderek ahlakî davranışlara ve ahlak kurallarına temel olur (Gündüz, 2010). Çocuk büyüdükçe diğer bireylerin duygularını, doğru ve yanlış kavramlarını ve toplum kurallarını tedrici bir biçimde anlamaya başlar. Çocuğun kabul görmüş ahlakî kuralları öğrenmesi ve bunlara uymadığında duygusal rahatsızlık ya da suçluluk hissetmesi, kurallara uyduğunda duygusal doyum hissetmesi; toplumun kuralları ve beklentileri çerçevesinde kendisini denetleyebilmesi beklenir. Ancak ahlakî gelişim ile toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyum değil topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma süreci ifade edilmektedir.

Gelişim Psikolojisi açısından ahlakî gelişim (Çiftçi, 2009),

1. Normların içselleştirilmesi, dışsal kontrol veya zorlama olmaksızın bireyin sorumluluklarını yerine getirmesine ilişkin tutum içinde olması
2. Adalet duyarlılığı, sosyal sistemdeki kaynakların alışverişi ve paylaşımına ilişkin kurallar ve hak-haksızlık, doğru-yanlış hakkında adalet bilinci ve duyarlılığı
3. Kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçebilme, başkalarının ihtiyaçlarının karşılanabilmesi konusunda empati, sorumluluk, suçluluk gibi duyguların hissedilerek, yardımlaşma veya manevî açıdan tatmin eden duyguların yaşanabilmesi durumudur.

Farklı psikoloji kuramları ahlak gelişiminin farklı yönlerine odaklanmıştır. Bilişsel kuramlar (Piaget, Kohlberg) ahlak yargıları üzerinde dururken, psikoanalitik kuramlar (Freud) ahlakın duygusal boyutu, özellikle de suçluluk ve kaygı boyutları üzerinde durmuştur. Sosyal öğrenme kuramı (Bandura) ise ahlakın daha çok toplumsal yönüne vurgu yapmıştır. Ahlak gelişimi konusunda ilk modellerden birini Piaget geliştirmiştir. Kohlberg ise Piaget'in görüşlerinden esinlenerek kendi adıyla anılan bir kuram geliştirmiştir.

Ahlakî gelişim kişilik gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Ahlak gelişimi bir yönüyle bireylerin daha mutlu olmalarına, yaşadıkları hayattan memnun kalmalarına katkı sağlarken bir yönüyle de toplumsal barışı, toplumsal uyumu sağlamayı hedeflemektedir. Bireyin daha mutlu olması, yaşadığı topluma uyum sağlaması ve var olan yetenekleri geliştirebilmesi açısından son derece önemlidir. Bireylerin karakter gelişimine destek olma, doğru ile yanlış ayırt edebilecek ahlakî olgunluğa sahip, ortak değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme bütün eğitimsel faaliyetlerin başarmak istediği genel bir amaçtır. Eğitimin amacı davranış değişikliğine yol açmak olduğuna göre eğitim süreçleri ahlak, erdem ve etik gibi kavramlarla yakından ilgilidir (Ekşi & Katılmış, 2016). İnsanın eğitim aracılığıyla bazı nitelikler edinebileceğini ifade eden Kant'a göre ahlak eğitimi, mutlaka eğitimin bir parçası olmalıdır. Zira bireyin herkes tarafından kabul edilebilir niteliklere sahip olması ve buna uygun davranması ahlak eğitimiyle mümkündür (Kant, 2007). Dewey'e göre de, ahlak gelişimi bireyin eğitimi ile ilişkilidir ve eğitim bireyde

değerler sisteminin gelişmesini sağlar. Eğitim sürecinde bireyin davranışını etkileyen ve geliştiren, onu daha iyi duruma getiren “ahlakî fikirler” oluşarak ahlakî yargının temeli atılmış olur.(Dewey, 1976)

Araştırmanın Amacı

Son yıllarda meydana gelen hızlı sosyal, teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan ahlakî krizler ahlakî eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Bu çerçevede hem dünya genelinde hem de ülkemizde bireylere ahlakî değerleri kazandırma ve ahlakî gelişimini destekleme noktasında arayışlar devam etmektedir. Bu gelişmelere bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarında ahlakî gelişim vurgusu da artmıştır. Ülkemizde müfredatlarda yapılan son değişiklikler ahlakî değerleri eğitim programının odağına yerleştirmektedir. Ancak eğitimsel uygulamaların başarılı olması yeterli akademik çalışmanın varlığına, teorik altyapının sağlamlığına, alanın ihtiyaçlarının ve problemlerinin belirlenerek uygun çözüm yollarının sunulmasına ve alan için nitelikli personelin yetiştirilmesine bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği, bilimsel bilginin üretilip geliştirildiği yer olarak üniversiteler ve üniversitelerde alanla ilgili akademik çalışmalar eğitimi etkin hale getiren unsurlardır. Bu bağlamda müfredat programlarının uygulanabilir olması akademik çalışmalarla yakından ilişkilidir.(Karaman & Bakırcı, 2010)

Bu araştırma çerçevesinde ahlakî gelişim alanında bilimsel araştırmaların en önemli kaynaklarından biri olan lisansüstü çalışmaların ve alana yönelik uzmanlaşmanın ne düzeyde olduğunu ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aramaktır:

- Ülkemizdeki üniversitelerde ahlak gelişimi alanında kaç tez yapılmıştır?
- Bu tezlerin yıllara, tez düzeyine, yapıldığı üniversiteye, tezlerin araştırma modeline göre dağılımları nasıldır?
- Ahlak gelişimi alanında yapılan tezlerin danışman unvanına, araştırmacının cinsiyetine göre dağılımları nasıldır?
- Bu tezlerin konu alanları ve örneklem grubuna göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Yöntem olarak, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım & Şimşek, 2006) doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Araştırmada örneklem tayinine gidilmemiş “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın örneklemine Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) web sayfasında (<http://www.yok.gov.tr>) yer alan tez arşivi linkinden yararlanılarak elde edilen ve 07.04.2018 tarihinde erişime açık olan “Ahlak Gelişimi ve Ahlakî Gelişim” bağlamındaki lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Yıl sınırlaması yapılmadan 20 teze ulaşılmıştır. Ancak bu tezlerden 1 tanesi erişime açık olmadığı için çalışma dışında tutulmuş, kalan 19 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen tezler; yıllara, tezlerin türüne, tezi hazırlayan araştırmacıların cinsiyetlerine, teze danışmanlık yapan öğretim üyelerinin unvanlarına, tezin yapıldığı üniversiteye, tezde kullanılan, araştırma modeline, uygulama yapılan örneklem grubu ve konu alanına göre çok boyutlu olarak incelenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde, Kırcaali & İftar'ın (2005) uyarladığı “Sosyal Bilimler Araştırmalarını Değerlendirme Ölçütleri”nden yararlanılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular istatistikî olarak gösterilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen veriler, çeşitliliğine göre sınıflandırılmış, tablolar oluşturularak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	1994	1996	1997	2003	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2013	2015	2016	Toplam
Frekans	1	1	2	1	1	2	2	1	3	1	1	2	1	19
Yüzde	5	5	11	5	5	11	11	5	16	5	5	11	5	100

Konu ile ilgili ilk çalışmaya 1994 yılında rastlanmıştır. 1994 öncesi ve 2016 sonrası teze rastlanmamıştır. %16'lık oranla en çok 2010 yılında konu ile ilgili tez yazılmıştır. 1997/2003 arası teze rastlanmamıştır. Yenilenen müfredat programları sonrası tezlerde artış olduğu fark edilebilir.

Daha çok olacağı beklenirken ulaşılan yüksek lisans ve doktora sayısı (19) alanın önemi göz önünde bulundurulduğunda oldukça dikkat çekici bulunmuştur. Bu sonuca göre, ahlak gelişimi alanında yıllara göre yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Tez Düzeyine Göre Dağılımı

Tez Düzeyi	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	15	79 %
Doktora	4	21 %
Toplam	19	%100

Örnekleme dahil edilen lisansüstü tezlerin % 79'unun yüksek lisans tezi, % 21'inin ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bu durum alanla ilgili uzmanlaşmanın yeni başladığını göstermektedir.

Tablo 3. Ahlak Gelişimi İle İlgili Tezlerin Düzeylerinin Yıllara Göre Dağılımı

	1994	1996	1997	2003	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2013	2015	2016	Toplam	Yüzde
YL	1		2		1	2	2		2	1	1	2	1	15	79
DR		1		1				1	1					4	21
Toplam	1	1	2	1	1	2	2	1	3	1	1	2	1	19	100

Ahlakî gelişim ile ilgili ilk Doktora düzeyindeki tezin 1996 yılında yapıldığı, ahlakî gelişim ile ilgili ilk Yüksek Lisans düzeyindeki tezin 1994 yılında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Frekans	Yüzde
ANKARA	2	11
BOĞAZIÇI	1	5
ATATÜRK	5	26
HACETTEPE	1	5
MARMARA	3	16
DOKUZEYLÜL	1	5
SELÇUK	2	11
GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	1	5
EGE	1	5
SAKARYA	1	5
ERCİYES	1	5
Toplam	19	100

Ahlak Gelişimi ile ilgili yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; Türkiye'deki 185 üniversitenin sadece 11'inde konunun tez olarak çalışılmıştır. Sadece 5 üniversitede konunun çalışılmış olması, diğer üniversitelerde alana ilgi gösterilmemiş olması düşündürücüdür. Bununla birlikte yapılan tez sayısına göre Atatürk Üniversitesinin (%26) ile birinci sırada olduğu, (%16) ile Marmara Üniversitesinin ikinci sırada olduğu, (% 11) rakamı ile Ankara ve Selçuk Üniversitelerinin üçüncü sırada olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

MODEL	Frekans	Yüzde
Nicel	18	95
Nitel	1	5
Toplam	19	100

Ahlak Gelişimi ile ilgili yapılan tezlerin % 95'i Nicel modellenmiş olduğu çalışmaları iken sadece 1 tez nitel modellenmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar içinde ahlak gelişim düzeyleri ve buna etki eden etmenlerin incelenmesi ağırlıklı çalışma konularıdır.

Tablo 6. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Danışman Unvanına Göre Dağılımı

Unvan	Frekans	Yüzde
PROFESÖR	8	42
DOÇENT	6	32
YRD. DOÇENT	5	26
Toplam	19	100

Tablo 6'da ahlak gelişimi alanında lisansüstü çalışmaların unvanlara göre dağılımları belirtilmiştir. Lisansüstü tez danışmanlıklarında, Profesör unvanının % 42'lik oranla üst sırada yer aldığı ve % 32 ile Doçent ve % 26'lık oran ile Yrd. Doçent unvanına sahip akademisyenler takip etmektedir.

Tablo 7. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Araştırmacının Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
KADIN	15	79
ERKEK	4	21
Toplam	19	100

Ülkemizde son üç yılda Lisansüstü eğitim mezunlarında cinsiyet dağılımı ortalama % 55 (kadın), %45 (erkek) iken bu durum ahlak gelişimi ile ilgili tezleri yapan araştırmacılar arasında % 79 kadın % 21 erkek şeklinde dağılmaktadır. Bu durum, ahlakî gelişim alanında, sayısal anlamda kadın araştırmacıların erkeklere oranla çok daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Üniversiteler	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi (6 öncesi)	3	16
Sadece İlkokul (6-10)	0	0
Sadece Orta okul (11-14)	2	11
Sadece Lise (14-18)	1	5
Sadece Üniversite (18 sonrası)	7	37
İlköğretim (6/14)	4	21
Temel Eğitim (3-10)	1	5
Örneklemsiz	1	5

Toplam	19	100
---------------	-----------	------------

Ahlak gelişimi konulu tezlerin % 37'sinin 18 yaş üstü bireyleri, % 58 'inin ise 18 yaş altı bireyleri örneklem olarak aldığı görülmektedir. Örneklem grubunu sadece ilkokul öğrencilerinin oluşturduğu bir çalışmaya rastlanmaz iken örneklem grubunu sadece üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmaların sayısının %37'lik oranla en fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Ahlak Gelişimi İle İlgili Yapılan Tezlerin Konu Alanına Göre Dağılımı

KONU ALANI	Frekans	Yüzde
Din Eğitimi	6	32
Eğitim Öğretim	5	26
Hemşirelik	2	11
İletişim Bilimleri	1	5
İşletme	1	5
Psikoloji	3	16
Spor	1	5
Toplam	19	100

Ahlak Gelişimi ile ilgili yapılan tezlerde belirtilen konu alanında birinci sırada Din Eğitimi (% 32), ikinci sırada Eğitim Öğretim % (22) ve üçüncü sırada da Psikoloji (%16) konu alanlarının çalışıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bilimsel bilginin üretilmesi açısından üniversiteler toplumlarda oldukça önemli bir rol icra ederler. Lisansüstü eğitimin amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, edindiği bilgileri analiz edip yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlamaktır (ÜAK, 2013). Yazılan tezler araştırmacılara yol göstermekte, var olan problemlere çözümler sunmakta ve alanla ilgili uzmanların yetişmesini sağlayarak ülke ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi açısından son derece önem arz etmektedir.

Ahlakî gelişim çok boyutlu ve girift bir yapıya sahip olması, insanın diğer gelişim alanları ile ilişkili olması sebebiyle geniş bir çalışma alanına sahiptir. Bu çalışma sonunda insanın gelişiminin önemli bir yönünü oluşturan ahlakî gelişim alanına yönelik çok sayıda lisansüstü çalışmaya ulaşmayı beklerken, alana yönelik akademik ilginin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan değerlendirmelerde ahlak gelişimi ile ilgili yeterli düzeyde teorik ve deneysel çalışma bulunmadığı, tezlerin çoğunun ilişkisel tarama modeli olduğu, yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği, kadın araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve çoğunlukla Profesör unvanlı danışmanlar tarafından yürütülmüş oldukları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, ülke genelinde, ahlak gelişimi konulu akademik çalışmalara daha fazla yer verilmesi, teorik ve deneysel desenli çalışmaların artırılması, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenerek; farklı yaklaşımlar, yöntemler belirlenmesi, çalışmaların eğitim programlarına entegre edilmesi, kadın araştırmacılar kadar erkek araştırmacıların da konuya eğilmesi önerilmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Yaklaşımlar Kongresi ICES-2018 9-11 Nisan 2018'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

BAŞDEMİR, H. Y. (2007). AHLAK METAFİZİĞİ. TEORİK VE PRATİK YÖNLERİYLE AHLAK. Eds. Kaymakcan, R. & Uyanık, M, İstanbul, DEM Yayınları, 49-65.

ÇİFTÇİ, N. (2009). AHLAK GELİŞİMİ. Eğitim Psikolojisi içinde, 169-215.

ÇİLENTİ, M. (1984). EĞİTİM TEKNOLOJİSİ VE ÖĞRETİM. Ankara: Kadioğlu Matbaası

DEWEY, J. (1976). OKULDA AHLAK EĞİTİMİ. Çev. OĞUZKAN, F. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

EKŞİ, H., KATILMIŞ, A. (2016). UYGULAMA ÖRNEKLERİYLE DEĞERLER EĞİTİMİ.. Ankara: Nobel Yayınları.

GUILLAUME, P. (1970). PSİKOLOJİ. Çev. ŞEMİN, R. İstanbul, İÜEF Yayınları.

GÜNDÜZ, T. (2010). ÜSTÜN ZEKALI ÇOCUKLARDA AHLAK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 157-178

GÜNGÖR, E. (2010). AHLAK PSİKOLOJİSİ VE SOSYAL AHLAK. ÖTÜKEN NEŞRİYAT.

KANT, I. (2009). EĞİTİM ÜZERİNE. Say Yayınları.

KARAMAN, S., BAKIRCI, F. (2010). TÜRKİYE'DE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. II, 94-114

KIRCAALİ İ, G. (2005). SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

SATI BEY, M. (2002). EĞİTİM VE TOPLUMSAL SORUNLAR ÜZERİNE KONFERANSLAR. Der. KAFADAR O., ÖZTÜRK, F., Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

ÜAK, (2013). LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ. <http://www.yok.gov.tr>

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2006). SOSYAL BİLİMLERDE NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. Seçkin Yayıncılık.

<http://www.yok.gov.tr>

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=AHLAK

EFFECTS OF INTERNATIONAL TRADE AND CLIMATE CHANGE ON ECONOMIC TRANSFORMATION OF THE ARCTIC: AN EVALUATION OF REGIONAL ECONOMIC POLICIES OF THE UNITED KINGDOM

Doç. Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU¹
Fatma Cande YAŞAR DİNÇER²

Abstract

In the last century, climate change has been more influential in the Arctic compared to the rest of the world. Access to the region becomes easier due to global warming, leading to longer seasonal opportunity for shipping and transportation. Consequently, search for new resources and their extraction has become easier. All these developments have allowed globalization movements to accelerate in the region. Due to its geographical location, the United Kingdom has the opportunity to interact with the region by means of a variety of routes. The country has been searching for petrol and natural gas in the coasts of the Arctic since 1960. Moreover, strategically important companies offering goods and services to a large variety of industrial areas based on the Arctic have substantially increased in areas such as insurance and risk management, shipping and mining. Thus, the United Kingdom focuses on increasing its economic profit by widening its activities. Therefore, it spends great effort to strengthen bilateral relations with the countries of the region. To sum up, the aim of this study is to investigate the reasons why the Arctic has been playing a primary role in international trade along with the impact of climate change on regional economic activities as well as economic policies of the United Kingdom in this region.

Keywords: International trade, climate change, globalization, the Arctic, the United Kingdom

437

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE KÜRESELLEŞMENİN ARKTİKA EKONOMİK DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: BİRLEŞİK KRALLIK BÖLGE POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet

İklim değişikliği özellikle son yüz yıldır Arktika'da etkisini dünyanın geri kalanına göre iki kat daha fazla hissettirmektedir. Isınma neticesinde bölge erişilebilirliği artmakta, ulaşım ve denizcilik için uzun sezon fırsatları ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda yeni kaynak arama ve çıkarma faaliyetleri kolaylaşmaktadır. Tüm bu gelişmeler küreselleşme hareketlerinin bölgede hız kazanmasına olanak sağlamaktadır. Birleşik Krallık, coğrafi konumu sayesinde bölgeyle farklı rotalar yoluyla etkileşime girebilme olanağına sahiptir. Ülke, 1960'lerden bu yana Arktika kıyılarında petrol ve doğal gaz arama faaliyetlerinde bulunmaktadır. Ayrıca büyüyen birçok sanayiye ürün ve hizmet sunmak için stratejik pozisyonda bulunan şirketler; sigorta ve risk yönetimi, denizcilik ve mineral çıkarma da dâhil olmak üzere Arktika'da faaliyet gösteren çeşitli sektörlerde geniş deneyim sahibidirler. Birleşik Krallık bölgede faaliyet alanını genişleterek ekonomik kazanımlarını artırmak istemektedir. Bu amaçla bölge ülkeleriyle ikili ilişkilerini sağlamlaştırmaya gayret göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışmada Arktika'nın uluslararası ticarete gün geçtikçe yükselen bir değere sahip olmasının nedenlerinin araştırılarak iklim değişikliğinin bölge ekonomik faaliyetlerinde yarattığı dönüşümlerin ve Birleşik Krallık'ın bölgede yürüttüğü ekonomik politikaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Uluslararası ticaret, iklim değişikliği, küreselleşme, Arktika, Birleşik Krallık

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Akdeniz University, Turkey, gozdey@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8997-487X

² Akdeniz University, Turkey, cande_yasar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5199-5023

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

1. INTRODUCTION

The subject of climate change has grown in importance especially in the 21st century in the global conjuncture. The seasonal and temperature changes occur as a result of climate change, affecting all the creatures living on our planet. Consequently, studies about the causes and effects of climate change increase gradually. Recently, especially effects of polar region on climate change and effects of climate change on the polar region have been among the mostly researched subjects.

The Arctic is generally defined as the region above the latitude of 66° 32' and the average temperature of July not exceeding 10°C (HM Government, 2013: 1; Le Miere and Mazo, 2013: 41). It covers around 27 million square kilometers. The Arctic is one of the regions that are mostly exposed to effects of climate change. Although there have been international efforts in order to reduce the temperature to the level before the industrial era (2°C degree or less), the Arctic gets twice warm as compared to other areas. (HM Government, 2013: 3).

There are vast amounts of natural gas sources, petrol, and valuable minerals in the Arctic. With the effects of technological innovations and climate changes, the access to the area is becoming much easier. Especially in the last century, the activity of searching and mining natural sources has been accelerated. According to Anderson (2009: 149); “the Arctic is undergoing a transformation on a great scale, larger than anything that has been seen on this planet in human history”. Nowadays, the region attracts the attention of many actors. In order to have an active role in the Arctic’s economy, countries try to build bilateral relations with the countries in the region and search for attaining an observer status in the Arctic Council.

The United Kingdom, which has the status of permanent observer in the Arctic Council, has a long history of exploration and scientific researches in the area. The country, which is geographically close to the Arctic, has an interaction with the region since the sixth century. Systematically, the UK has an interaction with the region for the last five hundred years. Therefore, the country has a long history of economic activity in a range of sectors in the region. The effects of climate changes on the Arctic economy have led the United Kingdom to attribute more importance to economy politics in the region. As a consequence of technological progress and warming, transportation to the Arctic and exploration-exploitation of natural resources (drilling) activities become easier. On the other hand, The United Kingdom has a comprehensive experience in numerous sectors from banking to search-rescue. The country aims to build close trade relations with the region countries, create new employment areas and provide accretion value to its economy by using the advantage of its geographical location.

In the study, initially, the effects of climate change on the Arctic will be researched. Secondly, the economic transformations taking place in the region affected by climate change will be examined and its effects on the international trade will be examined. Thirdly, the history of the United Kingdom in the Arctic will be investigated. In the last part, the effects of economic transformations on the economic policy of the Arctic of the UK will be examined.

2. CLIMATE CHANGE AND THE ARCTIC

Climate change is defined as an obvious change in weather conditions, which may be anthropogenic or naturally occurring in a given region or around the world and covers a long period of time (Anderson, 2009: 84; Australian Academy of Science, 2015: 1). In the last century, climate change has been more influential in the Polar region (the Arctic and Antarctic)

when compared with the rest of the world (IPCC/Intergovernmental Panel on Climate Change, 2014: 10; ISAB, 2016: 2). Depending on climate change, decrease in the ice-covered ocean areas in the region continues throughout the year, with visible reductions in seasonal snow cover, mountainous glaciers, continental glaciers and permafrost (IPCC, 2013: 20; HM Government, 2013: 3; Brigham, 2015: 359; Stone, 2015: 234-235; Lindblad and Warner, 2016: 6). According to Le Miere and Mazo (2013: 25), since the second half of the 19th century, the global average surface temperature has increased by 0,78 ° C. As a result of this, from 1953 to 2006 the annual minimum sea ice width has decreased by an average of 7.8% (Le Miere and Mazo, 2013: 25). According to Le Miere and Mazo (2013: 26); in the last 2000 years the average temperature in the region has been higher than usual, while the amount of ice and volume are at a record low.

Global concern for the effects of climate change over the region is frequently refreshed by the hope of natural resources extraction in the region provides. Changes that occur due to anthropogenic warming at regional and global scale; making the Arctic more accessible, create long-term opportunities for transportation and maritime activities and accelerating new resource exploration and extraction efforts (Le Miere and Mazo, 2013: 9; Brigham, 2012: 208; Brigham, 2015: 359). Climate change and the progress of the technology has opened the way for drilling activities, especially in the deep seas, and the region has become the focus of more actors (Ebinger and Zambetakis, 2009: 1222). As a result of climate change, there have been new changes and transformations in the region's economy and the global capital expands gradually. Moreover, melting in the region has the potential of changing the trade routes. This situation may probable create potentials to generate new economic relations based on new economic opportunities.

3. INTERNATIONAL TRADE AND THE ARCTIC ECONOMIC TRANSFORMATION

The Arctic has a large resource reservoir containing valuable mines (including petroleum, natural gas and other precious minerals), forests and fisheries. Commercial activities and use of natural resources in the region includes; hunting for centuries, mining since the 19th century and oil and gas exploration activities since 1920s (House of Lords, 2015: 31). During the 1920s and 1930s, exploratory and research movements gained momentum to connect Polar Regions to the global world. In this period, exploitation of large mineral and energy resources on a large scale began (Nord, 2016: 10). The end of the Cold War, global climate change and advancing technology were the major factors of globalization and economic transformation of the Arctic (Humpert and Respotnik, 2012: 281). Especially, in the last 50 years, the Northern shores of the Alaska, Barents Sea, and the North of Russia have witnessed the growing movement of mineral extraction activities, state development and global markets interests (Dodds and Nuttall, 2016: 37-38). Moreover, the usage of the Arctic air routes for the flights between North America and Far-East decreased fuel cost substantially via shortening the flight hours.

Arctic economic industries are based on ores, precious minerals, petroleum, natural gas, fisheries, lumbering and tourism (Ebinger and Zambetakis, 2009: 1220; Anderson, 2009: 215; Le Miere and Mazo, 2013: 31; Nord, 2016: 10). Oil and gas exploration and growing hydrocarbon activities constitute the largest portion of existing economic activities and investments (Le Miere and Mazo, 2013: 48). 10% of global petroleum supply and 25% of gas supply are provided from this region, mostly from Russia (House of Lords, 2013: 73-74; Le Miere and Mazo, 2013: 31). Approximately 5% of the global fish market is provided from the region. (Le Miere and Mazo, 2013: 60). According to the US Geological Survey (USGS) report (Stauffer, 2008: 8), it is estimated that the total of undiscovered oil and gas reserves in the

Arctic is about 90 billion barrels of oil, 1,669 trillion cubic meters of natural gas and 44 billion barrels of liquefied natural gas. On the other hand apart from petrol and natural gas there are rare minerals and elements in the region.

Effects of globalization and the importance of international trade in the world scale have been increasing gradually. Similarly, it is possible to observe this in the Arctic, which has become the focus of many nations due to their national interests. At the beginning of the 21st century, about 4 million people, 10% of whom are native people, live in the region and this number is increasing day by day (HM Government, 2013: 1; Le Miere and Mazo, 2013: 29; Melia et al., 2017: 18). Employment rate has risen four times in the region in the last ten years in these areas (ISAB, 2016: 1).

At the beginning of 21st century, the main factor which forms the driving force in the maritime operations in the Arctic and the rise of the migration to the region is the development of natural sources taking place in the region and increasing integration of the Arctic into the global economy. (Heininen, 2011: 40-41; Brigham, 2015: 360). Economic resources in the Arctic region are very important for the investors and the economies of the countries. On the other hand, tourism activities in the region accelerated due to global climate change. The possible effects of recent and future climate change make the region attract more geopolitical, commercial, scientific, and environmental attention from all over the world. As a result, the tendency of handling the region with an economic perspective has accelerated. Economic transformations affect the vision of the Arctic countries and other interest groups in terms of management of the region. Trade activities in the region gradually increase as a result of climate change, with technological innovations and global capital expanding its area to the Arctic.

4. THE UNITED KINGDOM AND THE ARCTIC

440

The Arctic has been an area which attracting the attention of the great powers for centuries. “Competing land and maritime territorial claims among European powers for parts of the Arctic are as old as the Westphalian system itself” (Le Miere and Mazo, 2013: 33). Especially after the geographical discoveries, European powers focused on the Arctic waters in order to reach their colonies in Asia via a shorter way. Arctic interest of Europe increased with deeper researches after the discovery of the New World and Cape of Good Hope in the 16th century in order to find alternative trade ways to China and East India. (Depledge, 2012: 131; Le Miere and Mazo, 2013: 20).

Interaction of the United Kingdom with the region is much earlier than its European competitors. The United Kingdom is defined as a ‘sub-Arctic’ country. Shetland Out Stack/Scotland at 60 degrees north is only 320 nautical miles south of the Arctic Circle (House of Lords, 2015: 12). The first travel of the United Kingdom to north, the closest neighbor of Arctic, is known to be made in the sixth century (De Costa, 1880: 161). On the Anglo-Saxon maps of the tenth century, there had been demonstrated the activities of seafarers and British geographers in the North Sea (De Costa, 1880: 164).

Systematic discovery and research movements of the country have grown up as a result of whale hunting and initiatives to find a sea route from north to Asia, which began in the 16th century (Depledge, 2012: 131). British and Dutch navigators who were mostly financed by commercial interests were encouraged to search the Northwest Passage and as a result, discovery movements accelerated (HM Government, 2013: 4; Le Miere and Mazo, 2013: 21). In the 17th century, there were attempts to search for the Northeast Passage by the British and

Dutch. After the Napoleonic Wars of 1815, John Barrow (1764-1848) initiated an organized search for Arctic through geographical and hydrographic studies, especially using unemployed officers and spare warships under the British Admiralty program (Craciun, 2009: 104; Le Miere and Mazo, 2013: 21; Millar, 2013: 77-78). Having a history of about 500 years of exploration and research, the country has a vast knowledge about region. “These efforts produced a legacy of British interest in Arctic exploration and science: the United Kingdom currently produces more Arctic research than any other non-Arctic state, both in absolute terms as a percentage of its overall research effort” (Le Miere and Mazo, 2013: 21).

The Arctic Council was founded in the region in Canada in 1996 by eight arctic countries (Canada, Denmark, Finland, Ireland, Russia, Norway, Sweden and USA). “The Arctic Council is the leading intergovernmental forum promoting cooperation, coordination and interaction among the Arctic States, Arctic indigenous communities and other Arctic inhabitants on common Arctic issues, in particular, on issues of sustainable development and environmental protection in the Arctic” (Arctic Council, 2018). Protection of native population, protection of marine-environment and bio-diversity, struggling against unreliable air conditions because of climate change, and especially maintaining safety in the region as the air navigation and increased maritime traffic are the main topics of the Council. (Nilsson, 2012: 184; ISAB, 2016: 5). Although it hasn’t got the authority to legislate and/or enact a law, the Council publishes reports to help steering the politics and defining the priorities of Arctic countries (Anderson, 2009: 105). The UK is a permanent observer status in the Arctic Council since the 1998 Iqaluit Declaration (Exner-Pirot, 2012: 48). According to House of Lords (2015: 107), The United Kingdom has got powerful bilateral-relations with most of the eight Arctic countries in the fields including history, trade, defence, alliance and science.

5. REGIONAL ECONOMIC POLICIES OF THE UNITED KINGDOM

441

Due to global warming, transportation to the region is easier than before. Also, search for new resources and their extraction have become easier. This situation enables to a longer seasonal opportunity for shipping and commerce. According to Duyck (2015: 27), rapidly developing economic transformations in the Arctic are creating great pressure on the areas that the Arctic states have cooperated on to this date. The Arctic Ocean is perceived as a strategic area due to both the opening of sea routes and the mineral resources under the sea (Brigham, 2012: 308). Climate change has the potential to change global trade routes and thus create new business relationships based on new economic opportunities.

Diversity in the interests and connections of the United Kingdom in the Arctic contributes to strengthening of its position in the region. The UK strives to increase bilateral ties with the Arctic states, including history, trade, defence alliances and science. Due to its geographical position, the UK could become the main trade partner of the Arctic states. The United Kingdom’s economy provides professional, high value and specialized products and services covering a range of industries and supply chains to the Arctic (HM Government, 2013: 8). Strategically important companies in the UK have extensive experience in various sectors operating in the Arctic (HM Government, 2013: 28; House of Lords, 2015: 73). These sectors mainly include; maritime shipping, maritime financial services, insurance, risk management, mining hydrocarbons, petroleum and natural gas, tourism (Nilsson, 2012: 180; Depledge and Dodds, 2014: 25; Melia et al., 2017: 4). The country has got a strategic position to offer products and services to many industries, growing in the region. This situation increases the employment opportunities for the companies of the country in the region.

Since 1960, the country has been involved in onshore oil and gas exploration activities in the Arctic (HM Government, 2013: 1). For example: British Petroleum (BP) in the USA, Canada, Greenland and Norway, Shell in Canada, Greenland and Alaska (Shell, 2012; Infield, 2012). In addition, Shell and BP have significant interests in onshore and offshore areas in Russian Arctic (Depledge and Dodds, 2014: 28; Byers, 2013: 200). Cairn Energy, which is a smaller company, drilled a series of exploratory wells, which are estimated to cost over 1 billion dollars, but it couldn't find considerable amount of petrol in terms of trade. (Depledge and Dodds, 2011: 75). In addition, the United Kingdom provides its %46 of petrol and %55 of gas importation from Norway (Depledge and Dodds, 2014: 28). For this reason, the UK intends to take an active role in supporting new natural gas discoveries in the country by investing in new infrastructural investments linked to the existing North Sea pipeline (Melia et al., 2017: 17).

A large number of British companies operate in the mining sector, either as major mining operators or small project partners (Depledge, 2013: 1448; House of Lords, 2013: 78). For example, Beowulf Mining, which is among smaller English companies making business in the Arctic, and works for developing sources of iron ore in north of Sweden (House of Lords, 2013: 78). In addition to this, since 2004, base studies have been carried out under the Anglo-American Mining Sakatti Exploration Project to search for elements of copper, nickel and platinum group in the Sakatti city of Finland, 150 km north of the Arctic Polar Circle (HM Government, 2013: 23).

While the United Kingdom has conducted its interaction with the region through a series of forums, the issues addressed in order to coordinate its regional interests more effectively have been shared among different government actors (Depledge, 2012: 133; House of Lords, 2015: 6). For example; The Department for Transport, Maritime and Coastguard Agency is responsible on transport matters, Department of Energy and Climate is responsible on climate change, energy exploration and extraction etc. (Depledge, 2012: 133). The creation of various institutions for different interests on the territory is an indication of the diversification of the Arctic governance of the United Kingdom.

Climate changes in the Arctic demonstrate its effects in the United Kingdom because of its geographical location. In particular, climate change experienced on a global scale over the last decade has been handled transparently and systematically by the United Kingdom. Because there has been little basic information about many aspects of the region and how it reacts to the changes, it causes intensification of researches over the region about the climate change. Besides, it is necessary to understand the eco-systems and climate change in order to decide upon full information, which should be pursued by commercial interests (Depledge, 2013: 1454; House of Lords, 2013: 61). As a consequence of climate change, industrialization of the region and the increasing demand for resources has increased the need for current and reliable scientific research in the region. The United Kingdom's research and technology powers can be used to develop new techniques and approaches in order to search the developments in delicate climates.

With the acceleration of globalization in the region and the dramatic developments in the climate change, especially in summer months, ships in particular ice-breakers, come to the Arctic Ocean basin to make scientific and continental shelves' researches (Brigham, 2015: 360). In addition with the effects of warming new sea routes and shipping routes will emerge in the Northeast and Northwest passages and thus trade routes will change at a large scale, which will further enhance the accessibility to the region. The seasonal decline of sea ice will result in significant savings in terms of cost, distance and time and thus increasing the possibility of

making large-scale maritime trade through the Arctic routes (Nilsson, 2012: 180; Rainwater, 2012: 119; Le Miere and Mazo, 2013: 47). For example: Commerce from East Asia to the United Kingdom may be shorten 10-12 days with using Arctic routes instead of Suez Canal routes (Melia et al., 2017: 4). Moreover, new shipping routes and seaways in Northeast and Northwest passages will change the trade ways to a great extent and this situation will increase the accessibility to the region. For this reason the UK tends to cooperate with other countries with common interests to take a more active role in maritime activities in the region (Melia et al., 2017: 25).

Every year more than five million tourists come to the Arctic (Le Miere and Mazo, 2013: 61). It is expected that the increase in the temperature in the region will increase this number and diversify the activities of ecotourism (Le Miere and Mazo, 2013: 61). The UK has a well-known expertise in search and rescue. Therefore, it can play an active role in developing strategies alongside the region's countries. Encouraging safe and sustainable tourism in the Arctic is the basic policy of the United Kingdom in tourism activities (HM Government, 2013: 26). The ports of the country and the maritime industry will benefit from the expanding trade routes, which will provide opportunities for the tourism industry and business development.

5. CONCLUSION

Effects of global climate change are felt in the Arctic much more than the other regions. The temperature in the area is rising due to climate change, causing a decrease in the ice-covered places. Due to the climate change transportation to the region has been getting easier day-by-day and this, has increased access to regional resources. As a result of melting, alternative sea routes are coming to existence, potential global trade ways are changing and alternative economic opportunities have been created. The Arctic has got a large scale of petrol and natural gas resources and valuable minerals. On the other hand, fishing and lumbering contributes to the economy of the countries' economies. There has been activities for searching natural resources and mining for about 100 years. Global capital has been enlarging its scope to the areas including the Arctic region since the 21st century. The region is getting through a transformation and increasing its share in international trade with the influence of acceleration of globalization movements, climate change and technological innovations.

The United Kingdom, which is in the closest location to the Arctic, has got historical, commercial, and scientific interactions with the region for centuries. That is the reason why the country has a variety of connections and interests in the region. One of the chief policies of the country, which has the permanent observer status in the Arctic Council, is to have a word on the economy of the region through following the events taking place. Moreover, the increase in the information resources of the country about the region and its position in the Council may contribute while taking effective and profitable decisions. The UK aims at increasing its economic profit by widening its activities and therefore, spends great effort to strengthen economic relations with the countries of the region. Widening and strengthening economic relations with Arctic states will provide new job opportunities and employment area for British citizens. Thanks to the export of goods and services, the UK could increase its GDP per capita.

Acknowledgement:

This study has been supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Akdeniz University. Project Number: 2212.

This study was formed as a result of the presentation in the Proceedings of ICES 2018 – 1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences, April 9-11, 2018, Istanbul, Turkey.

The topics discussed in this study were compiled from the master thesis titled "The Polar Policies of the UK in the Context of Classical Realism and Neo-Realism".

REFERENCES

Anderson, A., 2009. *After the Ice: Life, Death and Politics in the New Arctic*. Virgin Books, United States of America.

Arctic Council, (2018). *About Us. The Arctic Council: A Backgrounder*. (Accessed on January 1, 2018).

Australian Academy of Science, 2015. *The Science of Climate Change Questions and Answers*. Australian Academy of Science, Canberra.

Brigham, L. W., 2012. Commentary: Thinking about the 'New' Arctic Geography. *Arctic Yearbook 2012*, L. Heininen, H. Exner-Pirot and J. Plouffe, (Eds.), pp. 308-310. (Accessed on September 25, 2017).

Brigham, L. W., 2015. *Marine Navigation in the Arctic Ocean and Northwest Passage. Arctic Ambitions: Captain Cook and the Northwest Passage*, J, K, Barnett and D, L, Nicandri, (Eds.), Anchorage Museum, University of Washington Press, China , pp.359-374.

Byers, M., (2013). *International Law and the Arctic*. Cambridge University Press, Cambridge.

Craciun, A. 2009. The Scramble for the Arctic. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, 11(1): 103-114. DOI: 10.1080/13698010902752855.

De Costa, B. F. 1880. Arctic Exploration. *Journal of the American Geographical Society of New York*, 12: 159-192. DOI: 10.2307/196524.

Depledge, D. 2013. Emerging UK Arctic Policy. *International Affairs*, 89(6): 1445-1457.

Depledge, D. and Dodds, K. 2011. The UK and the Arctic: The Strategic Gap. *Rusi Journal*, 156(3): 72-79. DOI: 10.1080/03071847.2011.591097.

Depledge, D. and Dodds, K. 2014. No Strategy 'Please' we're British: The UK and the Arctic Policy Framework. *Rusi Journal*, 159(1): 24-31. DOI: 10.1080/03071847.2014.895255.

Depledge, D., 2012. The United Kingdom and the Arctic in the 21st Century. *Arctic Yearbook 2012*, L. Heininen, H. Exner-Pirot and J. Plouffe, (Eds.), pp. 131-139. (Accessed on September 25, 2017).

Dodds, K. and Nuttall, M., 2016. *The Scramble for the Poles: The Geopolitics of the Arctic and Antarctic*. Polity Press, Cambridge.

Duyck, S., 2015. Polar Environmental Governance and Nonstate Actors. *Diplomacy on Ice: Energy and the Environment in the Arctic and Antarctic*, R, Pincus and S, H, Ali, (Eds.), Yale University Press, United States of America, pp. 13-40.

Ebinger, C. K. and Zambetakis, E. 2009. The Geopolitics of Arctic Melt. *International Affairs*, 85(6): 1215-1232.

Exner-Pirot, H., 2012. Non-Arctic States: The Observer Question at the Arctic Council. *Arctic Yearbook 2012*, L. Heininen, H. Exner-Pirot and J. Plouffe, (Eds.), pp. 225-246. (Accessed on September 25, 2017).

Heininen, L. 2011. The end of Post Cold War in the Arctic. *Nordia Geographical Publications*, 40(4): 31-42.

HM Government, 2013. *Adapting to Change: UK Policy towards the Arctic*. Crown Copyright, London.

House of Lords, 2015. *Responding to a Changing Arctic: Report of Session 2014-2015*. The Stationery Office Limited, London.

Humpert, M. and Respotnik, A., 2012. The Future of Arctic Shipping Along the Transpolar Sea Route. *Arctic Yearbook 2012*, L. Heininen, H. Exner-Pirot and J. Plouffe, (Eds.), pp. 281-307. (Accessed on September 25, 2017).

Infield, *Offshore Arctic Oil&Gas: Market Report to 2018*. Infield: the Energy Analysts. London, UK. (Accessed on October 18, 2017).

IPCC, 2013. Summary for Policymakers. In: *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Stocker, T.F., D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S.K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex and P.M. Midgley, (Eds.), Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA.

IPCC, 2014. *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer, (Eds.)*, IPCC, Geneva, Switzerland, 151 pp.

ISAB, 2016. *Final Report of the International Security Advisory Board (ISAB) Report on Arctic Policy*. (Accessed on January 10, 2018)

Le Miere, C. and Mazo, J., 2013. *Arctic Opening: Insecurity and Opportunity*. Routledge, New York.

Melia, N., Hanies, K. and Hawkins. E., 2017. *Future of the Sea: Implications from Opening Arctic Sea Routes*. *Foresight-Future of the Sea Evidence Review*. (Accessed on March 18, 2018).

Millar, S. L. 2013. Science at Sea: Soundings and Instrumental Knowledge in British Polar Expedition Narratives, c.1818e1848. *Journal of Historical Geography*, 42: 77-87. (Accessed on March 10, 2018).

Nilsson, A. E., 2012. The Arctic Environment-From Low to High Politics. *Arctic Yearbook 2012*, L. Heininen, H. Exner-Pirot and J. Plouffe, (Eds.), pp. 180-194. (Accessed on September 25, 2017).

Nord, D. C., 2016. *The Arctic Council: Governance within the Far North*. Routledge, New York.

Rainwater, S. 2012. Race to the North: China's Arctic Strategy and its Implications. *Naval War College Review*, 66(2): 62-82.

S. O. Lindblad and E. Warner, (Eds.), 2016. *The Arctic: Reflecting the Landscape, Wildlife and People of the Far North*. Rizzoli International Publications, China.

Shell, Presentation on Shell's Alaska Activities Dec 4th & 5th 2012, Shell Global. (Accessed on October 18, 2017).

Stauffer, P. H., 2008. Circum-Arctic Resource Appraisal: Estimates of Undiscovered Oil and Gas North of the Arctic Circle. USGS Fact Sheet 2008. USGS Science for a Changing World. (Accessed on November 11, 2017).

Stone, D. P., 2015. *The Changing Arctic Environment*. Cambridge University Press, New York.

EMEK PİYASASINDA PARADİGMA DEĞİŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ALPAGO¹
Arş. Gör. Burcu YILDIRIM²

Özet

Emek faktörü geçmişten, günümüze kadar insanların sosyal ve ekonomik yaşamını şekillendirmiş ve dolayısıyla insan yaşamına dair bilimsel çalışmalar yürüten sosyal bilimcilerin temel araştırma konularının başından gelmiştir. Bu çerçevede Smith, Ricardo, Marx ve Keynes'e kadar birçok sosyal bilimci bu alanda teoriler geliştirmiş ve farklı tezler ileri sürmüşlerdir. Günümüzde de ekonomistler bu alanda sürekli araştırmalar yürütmekte, ekonomik ve siyasi karar alıcılara yön vermeye çalışmaktadırlar. Ancak günümüz sosyal bilimcileri liberal ve sosyalist tezlerden daha farklı teoriler geliştirmekle zorundadırlar. Çünkü teknolojik ilerlemeler ve değişen toplumsal değer yargıları her alanda olduğu gibi emek faktörünün rolünü de etkilemektedir. Bu durum özellikle ekonomik ve sosyal gelişim sürecinde emekle bağlantılı ücret ve istihdam politikalarını yakından etkilemektedir. Bu bağlamda Smith'in "görünmez el" ve Marks'ın "Artı Değer" yaklaşımları çağın öngördüğü şekilde yeni gelişmeler ışığında yeniden değerlendirilmelidir. Özellikle de teknolojinin, makinelerin ve robotların emek gücüne ikame olarak ön plana çıktığı günümüzde 2000'li yıllar öncesinde sadece insan gücüne dayalı teoriler üzerine kurulmuş ekonomik kuramların ciddi boyutta revizyona ihtiyaç duyduğu açık bir gerçektir. Ayrıca emeğin esnekliği ve kalifiye insanların beyin göçü ile çalışacakları firmalara yönelik pragmatik tercihleri bu alana farklı bir boyut kazandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşsizlik, istihdam politikaları, paradigma değişimi, istihdamda otomasyon, akıllı robot.

PARADIGM SHIFT IN LABOR MARKET

Abstract

The labor factor has been the focus of social scientists from the past to the present. Many social scientists, such as Smith, Ricardo, Marx and Keynes, have developed different theories and theses. Currently, economists are constantly researching on this field and trying to direct economic and political decision makers. However, modern social scientists have to develop different theories than their previous liberal and socialist colleagues. Because technological advances and changing social value judgments affect the role of labor factor as well as every field of economic life of societies. This is especially the case with labor-related wage and employment policies in the economic and social development process. In this context, Smith's "invisible hand" and Marx's "Plus Value" approaches should be re-evaluated in the light of new developments. Especially today, when technology, machines and robots are emphasized as a substitute for the power of labor, it is obvious that economic theories founded on theories based only on human power in the beginning of 2000 years need a serious overhaul. In addition, the labor market reached a different dimension in the context of flexibility, brain drain and migration.

Keywords: Unemployment, employment policies, paradigm shift, automation, intelligent robotics.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Nişantaşı Üniversitesi, TÜRKİYE, hasan.alpago@nisantasi.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-7695-2794

² Nişantaşı Üniversitesi, TÜRKİYE, burcu.yildirim@nisantasi.edu.tr

GİRİŞ

Herhangi bir mal veya hizmetin meydana getirilmesinde farklı girdiler yer almaktadır. Bu girdilerin üretim sürecindeki rolü ve derecesi sürece katılan diğer girdilerin fonksiyonlarına bağlı olarak zamanla farklılık göstermektedir. Öte yandan herhangi bir mal veya hizmetin meydana getirilmesi sürecinde temel belirleyici unsur olarak 4 temel faktör ön plana çıkmaktadır. Bunlar; emek (L), sermaye (C), toprak (N) ve girişimci (E) şeklinde sıralanmaktadır. Böylece $Q=f(L+C+N+E)$ şeklinde edilen üretim fonksiyonu meydana gelmektedir.³ Bu denklemden toprağın arzı sabit olduğunda diğer üç faktör değişim ve dönüşümün temel dinamiğini oluşturmaktadır. Girişimci ruhu eğitim ve tecrübelerle değişime uğrarken, sermaye ve emek gücü teknik ve bilgi birikimiyle radikal değişimler yaşamaktadır. Günümüzde akıllı robotlar emek piyasasında giderek artan bir hızla ve kapsamlı yer alırken, bitcoin gibi kripto paralar ödeme sistemlerinde ve sermaye birikiminde etkili olmaya başlamaktadır. Bu tür yenilikçi projeler reel ve teorik yapılarda ciddi revizyonlara yol açmaktadır. Öte yandan herhangi bir mal ve/veya hizmetin meydana gelişinde emek temel girdilerin başında gelmektedir. Konunun bu önemine binaen 21. yüzyılda emek faktörünü ve dolayısıyla emek piyasasını etkileyen iki temel unsur ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi teknolojik gelişmelerin üretim sürecinde giderek artan bir oranda kullanılma alanı bulan makinelerin ve robotların emek gücüne ikame oluşturacak boyutta ulaşması, ikincisi ise göçle birlikte emek piyasasında meydana gelen değişim, beyin göçü ve uyum sorunları gibi sonuçlardır. Bu iki konu da iktisat literatüründe yer alan emek-değer teorilerinde günümüzdeki önemleri açısından yeterince yer almamaktadır.

Bu bağlamda gerek teoride ve gerekse pratikte hızlı değişimlerin yaşandığı 21. yüzyılda çalışma hayatı ve emek faktörüne dair teorilerde ciddi revizyonlara gerek duyulmaktadır. Çünkü yukarıda bahsedilen temel sebeplerden dolayı çoğu kez teori ile uygulama arasında uyumsuzluklar ve çelişkili tezler ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan ders kitaplarında dile getirilen teorilerde de ciddi oranda revizyona ihtiyaç duyulmaktadır. Her hâlükârda çalışma hayatı ve emek faktörünün gelecekte toplumların ekonomik ve sosyal yaşamında nasıl bir yer edineceği ve kaçınılmaz değişim gerçeği sürecinde nasıl bir uyum süreci izleyeceği ayrı bir önem kazanmaktadır.

Bir ekonomide üretim sürecinin temel öğelerinden biri olan emek faktörü, üretim sürecinde enerjisini, duygularını, performansını kendi isteği ile bilinçli bir şekilde sürece dahil eden tek unsurdur. Başka bir deyişle mal ve hizmetlerin üretiminde sermaye ve toprak unsurlarını değere dönüştüren insan emeğidir. Böylece insanın bu süreçte aldığı rol ve bu rolden elde ettiği kazanım veya eylemler mantığın, hümanizmin, adaletin, eşitliğin ve bütün bunların tersi olan sömürü ve istismarın konusu olmaktadır. Oysa aynı şey toprak ve sermaye açısından bu denli duygu ve değer ölçüsünde ele alınmaz. Sadece toprak ve sermayenin tasarruflu kullanılması, çevresel unsurların hesaba katılması öncelik kazanır. Bu öncelikler yine insanın refahı ve ona gerekli olan kaynakların sürdürülebilirliği açısından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda liberal, sosyalist ve inançlara dayalı farklı görüş açılarıyla emek unsuru ele alınmıştır. Ancak bu anlayış ve bakış açılarının nasıl bir değişim ve dönüşüm yaşadığı ve gelecekte nasıl bir tablo çizeceği önemlidir. Tüm ve mal ve hizmetler sonuç itibarıyla insanların ihtiyaçlarına yöneliktir. Bu bağlamda emeğin akıl ve insani bir unsur olduğu gerçeğinden hareket ederek makineleşme ve teknolojik gelişmelerin sonuçta emeğin fiziksel ve zihinsel katkısıyla meydana geleceği ve emek olmadan kendi başlarına hiçbir işlevi kendiliğinden yerine getiremeyeceği kuralı değişmeyecektir. Bu çerçevede insan emeği geçmişte ve günümüzde olduğu gibi gelecekte de mal ve hizmetlerin üretiminde, dağıtımında ve nihai olarak tüketiminde temel belirleyici güç olmaya devam edecektir. Ancak istihdam yoğunluğu ve değer yaratma süreci makinelerin ağırlıkta kullanılmasından dolayı farklı oranlarda olacaktır (Alpago, 2016:21).

Bu çalışmada bu vizyonlara dair öngörü ve öneriler mevcut ekonomik gelişmeler ışığında yenilikçi ve gelecek odaklı bir bakış açısıyla mercek altına alınmıştır. Böylece emek piyasası değerlendirmelerinde bir paradigma değişiminin gereği ve nedenleri tezi savunulmuştur. Bu doğrultuda emeğin iktisat literatüründeki yeri ve makineleşme karışışındaki konumu ele alınmıştır. Ayrıca emek faktörünün esnekliği, göç ve sonuçlarının emek piyasası üzerindeki etkileri ele alınmıştır.

³ Labor (L), Capital veya Kapital (C veya K), Natur (N), Entrepreneurship (E)

1. Problem Tanımı ve Metodoloji

“Paradigma kayması” veya “paradigma değişimi” yaklaşımı Thomas S. Kuhn tarafından 1962’de dile getirilmiş ve bilimsel teoriler için temel çerçeve koşullarının değişimini ifade etmek için kullanılmaktadır. Burada temel çerçevenin radikal veya dikkate alınacak şekilde değişime uğramasından söz edilmektedir. Bu değişim ve dönüşüm sürecinin arkasında itici güç ise insanlığın bilgi birikimi sonucu aşama kaydeden yenilik ve teknolojik ilerlemeler kastedilmektedir (Kuhn, 1962:51).

Bu çerçeveden bakıldığında mal ve hizmetlerin üretilmesinde insanların fiziksel ve zihinsel katkısı olarak tanımlanan “emek” kavramının sosyoekonomik gelişmelere bağlı bir şekilde belirli bir değişim ve dönüşüm süreci yaşadığı görülmektedir. Özellikle iktisat tarihi açısından emek gücü geçmişten günümüze üretim sürecinde başvurulan birincil faktördür. Diğer yandan bir toplumda işgücünün boyutu, yetişkin nüfusunun büyüklüğü ve yetişkinlerin ne oranda istihdam edildikleri ya da çalışmaya hazır olup olmadıklarıyla ölçülür (Castillo, 2011:7). Emegın mal ve hizmet sürecinde ana unsur olması gerçeği beraberinde bazı tartışmaları da getirmektedir. Her şeyden önce emegın bu süreçte aldığı rolden ve katlandığı fırsat maliyetinden dolayı karşılık olarak alacağı payın işletme kârı karşısındaki oranı tartışma konusu olmaktadır. Diğer yandan makineleşme ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak işletmelerin emek gücüne olan bağımlılıkları azalmakta; robot işgücü ve otomasyon adım adım bu süreçte temel roller almaya başlamaktadır. Özellikle de küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler emegın ekonomideki rolü ve emek konusunda ileri sürülmüş olan teorilerin yeniden değerlendirmesini gerektirmektedir.

Bu çerçevede karşılaştırmalı bir analizle bu yeni süreç mercek altına alınmalıdır. Bu bağlamda “Emek Piyasasında Paradigma Değişimi” başlıklı bu çalışmada aşağıdaki sorular ışığında emek piyasası karşılaştırmalı bir analiz yöntemiyle ve yenilikçi bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir:

- Emegın değer yaratma süreci konusunu işleyen teorilerin geçerlikleri neden sorgulanmalıdır?
- Makineleşme ve otomasyon sürecinin giderek artan bir oranda üretim sürecinde yer alması emegın aynı süreçteki rolü ve değerini ne ölçüde etkilemektedir?

2. Mal ve Hizmetlerin Üretiminde Çalışan ve İşveren İlişkisi

İlk insanlar avcılık ve toplayıcılık yöntemiyle günlük ihtiyaçlarını karşılamış ve barınma yeri olarak da doğanın onlara sunduğu mağara ve benzeri alanları seçmiştir. Ancak insanların yerleşik hayata geçmesi emek, işletme, işveren, değer, üretim vb. kavramlarla ifade edilen olguları ön plana çıkarmıştır. Emegın üretim sürecinde yer alması her şeyden önce insanların ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerin meydana getirilmesi için zorunlu bir gerçekliktir. Diğer bir anlatımla işçiler, çalışmak zorunda oldukları için mal ve hizmetlerin meydana getirilmesi sürecine belirli bir ücret karşılığında katılma gereği duymaktadırlar. Toplumların sosyal ve ekonomik yaşamı bu mantık çerçevesinde şekillenmiş ve döngüsel bir sistem meydana gelmiştir (Berger, 1995:407).

İnsanların yerleşik hayata geçmesi, şehirleri meydana getirmiş, böylece mal ve hizmet sunan firmalar kurulmuştur. Bu sistemde insanlar “gelir kaynağı” elde edebilmek için iki seçenektan birini tercih etmek zorunda kalmaktadırlar. Bunlardan biri kendi işini kurup bu araçla “kâr” elde ederek gelir elde etmektir. Bunlar “iş insanı” veya “girişimci” diye adlandırılır. Diğeri ise “emekçi”, “işçi”, “memur” veya kısaca “çalışan” olarak adlandırılır ve belirli bir “ücret” veya “maaş” karşılığında geçimini sağlayabilmek için gelir elde eder. Bu sistemde çalışan kamu veya özel bir şirket, kurum veya kuruluştan çalışmak zorunda kaldığı için çalışan ile işveren arasındaki ücret hukuku tarih boyunca tartışma konusu olmuştur. Temel sorun ise çalışanın işverene kazandırdığı kazancın ne kadarının emegının ücreti veya karşılığı olarak ona verilmesi ile ilgili tartışmalardır. Marksist görüşe göre işçiye ödenen ücret onun işverene kazandırdığı değerın sadece küçük bir kısmından oluşmaktadır. İşveren işçinin yarattığı “artı değeri” kendi kârı olarak kabul etmesi sömürüden başka bir şey değildir. Ona göre değeri yaratan tek güç işçi/çalışandır. Öyleyse elde edilen değer çalışanın hakkıdır. Ancak böyle bir sistem yukarıda bahsedilen işveren ve işçi teoremi ile bağdaşmamaktadır. Çünkü böyle bir sistem ancak işveren gelir sağladığı sürece devamını sürdürür (Carlton, 1983:440–49).

İşçiler çalışmak zorunda oldukları için çalışıyorlar tezinden yola çıkarak, işverenlerde işçileri çalıştırmak zorunda oldukları için onları istihdam ederler çıkarımına ulaşılabilir. Başka bir anlatımla çalışanların istihdamı işveren için bir maliyet unsurudur. Yani bir mal veya hizmetin üretimindeki

temel girdilerden biri de emek gücüdür. Bu bağlamda Marks'ın değerini temel belirleyici olarak gördüğü emek gücüne alternatif bulunduğu zaman emeğe verilen ücret ve dolayısıyla emeğin işveren açısından yarattığı maliyet azalacaktır. İşte sorun gelecekte emeğin ikamesi olarak görülen robot ve otomasyonun üretim sürecinde ve ekonomik sistemde hangi sonuçları doğuracağı araştırılması gereken bir alan olarak ön plana çıkmaktadır.

3. Emek Gücünün Fonksiyonu ve Ekonomik Denge Üzerindeki Etkisi

Emek gücü tüm mal ve hizmetlerin üretim sürecinde kaçınılmaz bir girdi olarak kabul edilmektedir. Özellikle de emek yoğun üretimin söz konusu olduğu ve kitlesel üretimin yapılmaya başlandığı 18. yüzyılda emek faktörü ekonomide genel dengenin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Sanayi Devrimi/Endüstri Devrimi ilk olarak İngiltere'de ortaya çıkmış, ardından Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya'ya sıçramış akabinde de bütün dünyaya yayılmıştır. Sanayi devrimiyle yeni buluşların üretime olan etkisi ve buhar gücüyle çalışan makinelerin otomasyona dayalı endüstriyi doğurması, bu gelişmelerin de beraberinde Avrupa'daki sermaye birikimini arttırmasına yol açmıştır. Bunun neticesinde fabrikasyona hız verilmiş ve ilk kez binlerce işçi için aynı çatı altında eşzamanlı olarak çalışma olanağı ortaya çıkmıştır. Böylece geliri doğrudan sermaye sahiplerinin ödediği ücretlerden oluşan milyarlarca insanın ekonomik süreçteki para ve diğer ekonomik ajanların yönünün belirlenmesinde etkisini baskın bir şekilde göstermiştir. Bu gerçeğin en belirgin sonucu enflasyon oranı ile işsizlik oranı arasındaki ters yönlü bağlantı ön plana çıkmaktadır. Başka bir anlatımla hane halkının en aktif üyesi olan emek gücünün gelir seviyesi istihdam süresince aldıkları ücret miktarına bağlı olduğundan, istihdam/işsizlik oranı tüketim seviyesi ve dolayısıyla enflasyon oranı üzerinde etkili olmaktadır. Gerçekten de hükümet programlarında ekonomik dengeyi etkileyen üç temel değişken ön plana çıkmaktadır. Bunlar (Case, Fair, Oster: 2013:217):

- Enflasyon,
- Üretim düzeyi ve
- İşsizlik oranı gibi temel makroekonomik parametrelerdir.

Diğer tüm değişkenler bu üç ana parametrenin yörüngesinde hareket ederler. Başka bir anlatımla, bir ekonomide başarı enflasyona sebep olmadan büyümeyi sağlamak ve dolayısıyla istihdam sorununu çözmekten geçer. Böylece ekonomide sürdürülebilir bir büyüme ve buna bağlı bir denge sağlanmış olur. Öte yandan ekonomik ajanların farklı amaç ve hedefleri gerçeğinden yola çıkılarak farklı stratejik kombinasyonlar izlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ekonomilerde sürekli bir kriz ve uyuşmazlık riski bulunmaktadır. Modern ekonomilerde bu krizler ancak hükümet müdahaleleri veya farklı stratejilerin geliştirilmesi sonucu bir çözüme kavuşmaktadır (Alpago, 2018:63).

Diğer taraftan yukarıda söz edilen üç temel makro ekonomik parametredeki değişkenleri etkileyen krizler veya dengeden uzaklaşma durumlarında ekonomik yönetimin elinde üç boyutlu bir strateji planı ön plana çıkmaktadır. Bu stratejik programda (Eğilmez, 2010:27);

- Enflasyonla mücadele parasal politikalara,
- İşsizlik sorununu çözmeye maliye politikası araçları (kamu harcamaları, vergiler, istihdam politikaları gibi) ve
- Üretim alanında beklenti ve ihtiyaçların karşılanmasını sağlamada ise büyüme ve arz politikalarına başvurulmaktadır.

Bu gelişimleri müteakiben, emek faktörünün ekonomide etkin ve baskın bir rol alması bu faktörü siyasi ve sosyal olayların da önemli bir ögesi haline getirmiştir. Teorisyenler de emek faktörünün üretim sürecindeki rolü ve bu yönde atılması gereken adımları eserlerinde işlemişlerdir. Örneğin Adam Smith'e göre bir toplumun zenginliği üretim ve emeğin bu süreçte etkinliğine bağlıdır. Bu etkinlikte rasyonel düşünen bireylerin davranışları görünmez el sistemi ile işler. Bu süreç teknik ve sosyal iş bölümü ile daha verimli ve etkin olur. Smith buna örnek olarak toplu iğne fabrikasındaki iş bölümünün toplam üretime katkısını gösterir. Smith'in emek ile ilgili tezlerini bir adım öteye götüren David Ricardo ise emeğin üretim sürecindeki dağılımını ve her bir mal ve hizmet üretiminde sağladığı katkı zaman ve değer kavramlarıyla açıklanmıştır. Ricardo böylece harcanan zaman ve bunun karşılığında yaratılan değer miktarı üzerinde durmuş ve emeğin üretim sürecindeki ağırlığına ve vazgeçilmez rolüne vurgu yapmıştır. Karl Marx ise emeği tüm üretim süreçlerinin merkezine almış ve

“artı değer” kavramı ile emeğin üretimin yegâne ögesi olduğunu ve dolayısıyla üretim faktörleri üzerinde mutlak hâkimiyet hakkı olduğunu ifade etmiştir (Marx, 2013:73).

4. Emek Faktörünün Teorik Çerçevesi

Emek faktörünün ekonomideki mal ve hizmet sirkülasyonundaki etkin ve baskın rolü liberal ekonomik teorilerde farklı şekillerde formüle edilmektedir. Bu formülasyonların en baskını grafiksel anlatımıyla Phillips modeli olarak ön plana çıkmaktadır. Herhangi bir mal ve hizmeti üretebilmek için üç temel girdiye gereksinim duyulmaktadır. Bunlar (Case, Fair, Oster: 2013:45);

- Emek,
- Sermaye ve
- Topraktır

Bu üç temel faktörden biri olan emek faktörü medeniyetin ilk yıllardan beri en önemli girdi olarak ön plana çıkar. Henüz sadece avcılık ve toplayıcılığa dayalı ve takas sisteminin hüküm sürdüğü ekonomik faaliyetlerde emek gücü mal ve hizmetlerin değişim sürecinde tıpkı somut bir ürün gibi etkin bir rol almıştır. Bu durum emeğin arz ve talep fonksiyonlarının diğer girdilerin fiyatı üzerinde etkili olmasını sağlamıştır. Değişim sürecinde önemli bir rol üstlenen emek gücü paranın değişim sürecinde temel görevi üstelemesinden sonra da etkisini sürdürmüştür. Özellikle bir girdi olarak emeğin fiyatının artması veya azalması fiyatlar genel seviyesi yani enflasyon oranı üzerinde etkili olmuştur. Bu etki 1926 yılında Irving Fisher tarafında “Para teorisi ve paranın ekonomik sirkülasyondaki fonksiyonu ve etkisi” başlığı altında $M.V=P.T$ formülü çerçevesinde dile getirilmiş (Fisher, 1926:92).

Ancak işsizlik oranı ile enflasyon oranı arasındaki ilişkiyi ekonomik bir model haline getiren İngiliz ekonomist Phillips olmuştur. İşsizlik oranı ile ücret değişiklikleri (burada emek fiyatı ve dolayısıyla genel fiyatlar düzeyi ve enflasyonu oranı arasında bir bağ kurulur) arasındaki ilişkiyi anlatan Phillips Eğrisi modelinde emeğin mal ve hizmet üretiminde yoğun kullanıldığı 1958 yılında geliştirilmiştir. Phillips eğrisi bir yandan ücret değişiklikleri veya fiyat seviyesi değişiklikleri ile diğer yandan işsizlik oranı arasındaki ilişkiyi tanımlar. Phillips eğrisi, İngiliz istatistikçi ve ekonomist Alban William Housego Phillips tarafından 1958 yılında Journal Economica'da yayınlanmış ve işsizlik oranı ile enflasyon oranı arasındaki ilişkiyi anlatan önemli bir teori olarak kendisini kanıtlamıştır (Clark, Laxton, 1997:1-50).

Ekonomik kriz dönemlerinde özellikle yüksek enflasyonla mücadelede bu temel düşünceden yola çıkılarak işten çıkarmalara ağırlık verilir. Böylece kapitalist sistem, kriz dönemlerinde emek gücünü daha da dezavantajlı duruma getirir. Bu sebeple iktisat bilimi buna çözümler üretecek politikalar geliştirmeye çalışır. Oysa Keynes'in toplam talep modeli ile bu durum çelişir. Çünkü Keynes kriz döneminde asıl sorunun talebi kıstmak veya bastırmak değil, bilakis hükümet harcamalarını artırmak ve vergileri düşürmek suretiyle mal ve hizmetlere olan talebi artırarak krizden çıkılabileceğini savunur. Keynes'in istihdam teorisi “*etkili talep*” (effective demand) ilkesine dayanır. Diğer bir deyişle, kapitalist ekonomide istihdam düzeyi, etkili talep düzeyine bağlıdır. Bu nedenle, işsizlik, etkili talebin eksikliğine bağlanır ve talep iyileştirildiği zaman ekonomi yeniden düzelme sürecine girer. Böylece $Y=C+I+G+X-M$ makro formülündeki devlet harcamaları (G) yoluyla toplam talep artırılarak ekonomik istikrar sağlanabilir (Keynes, 1936:24).

Yarım yüzyıldır iktisat öğretiminde teorik bir yer edinen bu modelin hızla gelişen ve değişen ekonomik ve sosyal gelişmelere göre yeniden tanımlanması gereği duyulmuştur. Nitekim Samuelson, Solow ve Leontief katkılarıyla kısmen geliştirilmiştir. Ancak özellikle 2000'li yıllardan itibaren hızla otomasyona geçen mal ve hizmet üretim süreci emeğin bu süreçteki rolü ve etkisini 1950'lerin modelleri ile açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Özellikle küreselleşme ve teknolojik ilerlemelere bağlı olarak istihdam ve işsizlik ile ilgili teoriler alanında ciddi revizyonlara gerek duyulmaktadır. Aynı şekilde, makroekonomide mal ve para piyasalarında faiz oranı ile reel çıktı arasındaki ilişkiyi anlatan IS-LM modeli de tıpkı Phillips modeli gibi diğer şartların sabit olarak kabul edildiği (ceteris paribus) dışı açık bir ekonomi sisteminde geçerliliği varsayımına dayanmaktadır. IS-LM ile AS-AD modeli analizlerinde emek piyasasının ekonomideki denge üzerindeki etkileri analiz edilebilmektedir. Ancak gerek IS-LM ve gerekse AD-AS modeli küreselleşen ekonomilerde teorik varsayımlar olarak kabul edilmekte ve pratikte sınırlı değerlendirme alanı bulmaktadırlar. Modern ekonomiler daha çok

FDI, X-M ve finansal piyasa ajanlarının kararlarını etkileyebilecek siyasi ve ekonomik karar alıcıların politikalarına bağlı hareket etmektedir. Aslında Keynes'in "Para klasik ekonomi modellerin dayandığı "görünmez el" varsayımının her zaman eksiksiz yürümeyeceği ve ekonominin eksik istihdam ortamında da kamu müdahalesi aracılığı ile dengeye gelebileceği tezinden sonra IS-LM ve Phillips modelinin dayandığı Fisher modeli sınırlandırılmıştır (Kakarot-Handtke, 2014:1-17).

Hükümet programlarında ekonomik dengeyi etkileyen üç temel değişken ön plana çıkmaktadır. Bunlar; enflasyon, üretim düzeyi ve işsizlik oranı gibi temel makro ekonomik parametrelerdir. Diğer tüm değişkenler bu üç ana parametrenin yörüngesinde hareket ederler. Başka bir anlatımla bir ekonomide başarı enflasyona sebep olmadan büyümeyi sağlamak ve dolayısıyla istihdam sorununu çözmekten geçer. Öte yandan ekonomik ajanların farklı amaç ve hedefleri gerçeğinden yola çıkılarak farklı stratejik kombinasyonların izlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ekonomilerde sürekli bir kriz ve uyuşmazlık riski bulunmaktadır. Modern ekonomilerde bu krizler ancak hükümet müdahaleleri veya farklı stratejilerin geliştirilmesi sonucu çözülebilmektedir. Klasik ekonomi teorilerine göre bir ekonomide çıktıdaki büyüme hem enflasyon hem de işsizlik oranından doğrudan etkilenmektedir. Ekonominin en dinamik ve etkin ögesi olan hane halkının, iş bulma ve satın alma gücü dengeden uzaklaştığı zaman ekonomi otoriteleri yüksek enflasyon ile yüksek işsizlik oranı arasında bir tercihte bulunmakla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak küreselleşme ile birlikte teknoloji ve bilginin hane halkı yaşamındaki etkisi ve rolü artıkça bireylerin ve kitlelerin karar alma süreçleri yeni boyutlar ve özellikler kazanmaktadır. Örneğin (Parasız, 2011:74):

- Artan işsizlik emek gücü fiyatını düşürdüğü için FDI yatırımcılarını çekmekte. Yani yüksek işsizlik ücretleri düşürmekte ve yabancı yatırımcılar daha düşük maliyetle üretmek için bu ülkeleri tercih etmektedir.
- Artan enflasyona bağlı olarak ülke parasının değer kaybetmesi yabancı ziyaretçi sayısını artırmakta ve turizm gelirlerinin artışı aracılığıyla ekonomik iyileşme gerçekleşmektedir.
- Globalleşmeyle doğrusal bir orantıyla mal, hizmetlerin ve işgünün serbest hareket etmesi enflasyon ve işsizlik oranı arasındaki doğrusal olmayan korelasyonu kısmen de olsa sınırlandırmaktadır.
- Konvertibilitesi düşük para birimlerin sahip ülke merkez bankaları ya paralarını dolar veya Euro gibi güçlü para birimlerine sabitliyorlar, ya da APİ aracılığıyla sürekli piyasa üzerinde baskı oluşturuyorlar. Bu durumda serbest piyasa ekonomisinin tam işlemesine engel oluşturmaktadır. Böylece birçok ekonomik teori sınırlandırılmakta ve ekonomik olayları açıklamaktan yoksun kalmaktadır.
- Ulaşım ağının genişlemesi, gelişmesi ve komünizm gibi ideolojilerin etkisini yitirmesi emek faktörünün daha esnek ve mobil olmasını sağlamaktadır.
- Otomasyon ve makineleşmeyle birlikte işsizlik oranı üretim süreci üzerinde daha düşük bir etkiye sahiptir. Üreticiler için emek gücünden çok tüketici potansiyeli ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden FDI (Yabancı doğrudan yatırımlar) ve X-M (İhracat-ithalat) önem kazanmaktadır.

Yukarıda sıralanan nedenlerin hepsi belirli oranlarda enflasyon ile işsizlik oranı arasındaki değişimi asgariye indirecek katkılar sağlamaktadır. Ayrıca ekonomi otoritelerinin enflasyon ile işsizlik arasında bir tercih yapma zorunda kalmaları onları işçi sendikaları ile karşı karşıya. Günümüzde gelişmekte ve az gelişmekte olan ülkelerde genellikle emek gücü önemli bir girdi faktörüdür ve ekonomik kriz durumlarında kemer sıkma politikalarına karşı sendikal hareketler ön plana çıkmaktadır. Bütün bu saikler enflasyon oranı ile işsizlik oranı arasındaki ilişkiyi tek bir teoriye bağlamayı yetersiz kılmaktadır getirmektedir (Mütevellioğlu: 2013:28).

Ayrıca, Euro ve dolar gibi uluslararası konvertibilitesi yüksek benzeri paraların globalleşme ile paralel bir şekilde uluslararası alanda önem kazanması, parasal politikaların doğrudan işsizlik oranı üzerinde etkisini azaltmaktadır. Gerçekten de ulusal devlet anlayışın hâkim olduğu 1930'lu yıllar ve 2000'li yıllara kadar geçen süreçte bir hükümlanlık ve istikrar unsuru olarak kabul edilmekte olan paranın artık sadece ödeme araçlarından biri olmak dışında fazla bir etkisi görülmemektedir. Artık "EFT" ve "kredi kartı" gibi elektronik ödeme araçları ve "bitcoin" gibi kripto paralar paranın psikolojik gücünü sınırlandırmaktadır. Tüketicilerin nöro-ekonomik davranışları buna göre yeniden şekillenmektedir (Alpago, 2016:39). Örneğin EURO bölgesinde Yunanistan, İtalya ve İspanya'daki

ekonomik krizler ve artan işsizlik bu ülkelerdeki enflasyon oranı üzerinde kayda değer bir etkiye ulaşmamıştır. Bunun en başta gelen nedeni bu ülkelerin EURO kullanıyor olması ve parasal politikalarının genel anlamda Avrupa Merkez Bankası (ECB) karar alıcıları tarafından belirlenmesidir. Bu tezi destekleyen bir başka örnek olarak genç ülke Kosova'nın dikkat çeken para politikası verilebilir. Nitekim resmi para olarak Euro'yu kullanan Kosova'da zayıf ekonomik şartlara rağmen para politikalarına bağlı krizler asgari seviyede kalmaktadır (Džihic, Kramer, 2008:17).

Diğer yandan Euro ve ABD dolarının uluslararası piyasalarda yüksek konvertibiliteye sahip olması gelişmekte ve az gelişmiş ülkelerin parasal politikalarını Euro ve dolara göre belirlemeye zorlamaktadır. Böylece finans piyasalarındaki gelişmeler Fed ve ECB'nin öngördüğü faiz ve diğer parasal bileşenler dikkate alınarak pozisyonlarını belirlemektedirler. Bu gerçekte ulusal para politikalarını ve etkilerini sınırlandırmaktadır. Böylece piyasalarda parasal etkenler yerini FDI ve X/M gibi reel ekonomik ajanlara bırakmaktadır. Daha da önemlisi bitcoin gibi dijital paralar, akıllı robotlar ve benzeri yenilikçi projeler gelecekte ekonomik teorileri köklü değişimlere zorlayacaktır. Böylece merkez bankaların API yoluyla bu dijital paraları etkileme veya kontrol altına alma imkânı çok sınırlı olduğunda Smith'in "görünmez el" mekanizması benzeri bir parasal denge süreci ağırlık kazanacaktır.

5. Makineleşme ve Otomasyonun Emek Faktörü Üzerindeki Etkisi

Emek faktörünü temel alan teorilerin yeniden formüle edilmesini gerektiren en önemli gelişmelerden biri de şüphesiz robotların çalışma yaşamında giderek daha etkin ve yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamasıdır. Robot kelimesi Hint- Avrupa dil ailesinde ve özellikle hala bu dil ailesinin bir kolu olan Slav dillerinde fiziksel güce dayalı ağır işleri veya bu işleri yapan kimseleri ifade etmede kullanım alanı bulmaktadır. Ortaçağ Avrupa'sında feodal sistemde toprak ağalarının (Landlord) ağır işlerini karşılıksız veya çok düşük ücret karşılığı yapan ve hiçbir sosyal güvencesi olmayan çalışanlar rabot veya robate terimleri ile nitelendirilmiştir (Duden, 2017: 1400). Rabota kelimesinden türetilmiş olan robot terimi günümüzde çalışan makine anlamına gelmektedir. Bu makinelerin çalışma dışında herhangi bir fonksiyonu bulunmamaktadır.

Bu robot işgücü giderek fiziksel insan emeğinin tüm alanlarında daha verimli ve etkin roller almaktadır. Örneğin yürüeyebilen, yüklenen programlar ölçüsünde sistemli bir şekilde hareket edebilen ve esnek özelliklerle donatılabilen robotlar sayesinde insanın el emeği ve fiziksel gücü giderek artan bir şekilde ikinci planda kalmaktadır. Diğer yandan kendi kendini geliştirme, zihinsel akıl yürütme ve duygusal ve psikolojik özellikler geçmişte olduğu gibi gelecekte de insanlara has olmaya devam edeceği görülmektedir. Robotların kapasiteleri ancak insanların geliştirdiği software programları çerçevesinde artırabilmektedir. İnsanlar bir yandan ağır işleri yapmakta kaçınmakta ve çalışma koşullarını iyileştirme imkânları aramakta iken, insan işgücü kendi emeklerine alternatif robotların gelişmesine isteksiz kalmaktadır. Bunun en başta gelen nedeni işgücü fiyatlarının buna göre değer kaybetmesinde duyduğu kaygılar gelmektedir (Alpago, 2016:79).

Öte yandan insanlar sahip oldukları değerler ve özsaygı prensiplerinden dolayı duygulardan ve insani değerlerden yoksun çalışma ve çalıştırmaya karşı çıkmışlardır. İnsani değerleri ve temel haklarını dikkate almayan çalışma koşullarını sömürme olarak nitelendirmişlerdir. İnsanlar tarihte kölelik sistemi ile bu durumu yaşamışlardır. Endüstri devrimi ile kölelik sistemi makineleşmeye paralel olarak azalmıştır. Kayıtsız, şartsız çalışma koşullarında çalışma ve çalıştırma görevini makineler üstelemişlerdir. Makinelerin tek bir işletmeye maliyeti ise satın alınırken söz konusu makinelere ödenen satın alınma bedeli ve kullanım süresinde ortaya çıkabilecek tamir ve bakım masraflarından ibarettir. Bu maliyet her türlü sosyal haktan yoksun olarak çalıştırılan kölelerin satın alınırken ödenen bedelleri ile aynı yönde bir durumu ifade etmektedir. Oysa normal bir işçinin sigorta, dinlenme ve sosyal hakları bulunmaktadır (İş Kanunu, 4857:5).

Otomasyonun çalışma yaşamını nasıl etkilediği ve gelecekte nasıl etkileyeceği emek faktörü açısından önemli bir konudur. İşverenler emek gücünü aşağıdaki nedenlere dayanarak istihdam ederler (Jaumotte, Buitron, 2015: 2-31):

- Mal ve hizmet üretimini gerçekleştirmek için zorunlu girdi olması
- İşgücüne dayalı mal ve hizmet üretiminin sermaye ağırlıklı üretime göre daha düşük maliyetli olması
- Sosyal sorumluluk, örneğin insanlara iş imkânı sağlayarak onları ekonomik açıdan desteklenmesidir.

Yukarıda sıralanan nedenler teknolojik ilerlemelerle birlikte artan otomasyon sistemlerine bağlı olarak mal ve hizmet üretiminde emek gücüne duyulan zorunlu ihtiyaç giderek yön değiştirmektedir. Bu bağlamda firmalar giderek otomasyona ağırlık vermektedirler. Örneğin işe otomatlarda sipariş sistemine aşamalı olarak geçen fast food restoranları, aşamalı olarak önce kasa daha sonra mutfak kısımlarının otomasyona bağlayacak sistemler geliştirecekler. Müşteriler cep telefonu ve bilgisayara yükledikleri programlarla sipariş verebilecek ve ürünleri otomasyon sisteminde alabilecekler. Bu tür otomasyon sistemleri vasıfsız işsiz sayısında ilk etapta bir artışa yol açacaktır. Ancak otomasyon teknolojik alanları geliştirebilen ve bu sistemi yöneten insanların sayısında artış olacaktır. Böylece iş piyasası, yeni sahalarda uzmanlaşacak insanlara daha esnek ve geliri yüksek imkânlar sunabilecektir. Politik ve kültürel bütün geçiş dönemlerinde olduğu gibi ekonomileri yakından etkileyen teknolojik geçiş süreçleri de sancılı olacaktır. İlk etapta artan işsiz insan sayısından dolayı makineler ve robotlara karşı bir nefret oluşacaktır. Radikal gruplar makineleri yakacaktır. Ama zamanla insanlar ile makineler arasında yeni bir denge kurulacaktır. Bu öfkeler daha sonra robotları istihdam edenlere yönelecektir. Bu durum işini kaybeden kâtiplerin matbaalara karşı isyanına benzememektedir. Gerçekte matbaa bu tür direnişler sonucu İslam ülkelerine çok geç gelmiştir. Çünkü insanlar matbaayı iş ve meslekleri açısından bir tehdit olarak görmüşlerdir. Bu tehdidi bertaraf edebilmek için de dini duygulara başvurarak matbaada dini kitap yazmanın günah olduğu şeklinde bir görüş ortaya çıkmıştır (Alpago: 2016)

6. Marx'ın Çözömleneleri ve Emeğin Komünizm Sistemindeki Yeri

Emek faktörü konusundaki teorileriyle farklı bir sistem geliştirmeye çalışan Karl Marks'ın görüşleri iktisadi düşünce doktrininde önemli bir yer edinmiştir. Karl Marks'tan beri ekonomide emek piyasası açısında iki farklı görüş sürekli birbirleriyle çatışmıştır. Bunlar (Case, Fair, Oster, 2013:214):

- Kapitalist görüş
- Sosyalist görüşür.

Kapitalist sistemde üretim sürecinde temel bir girdi olarak ele alınan emek sadece üretim sürecinde bir maliyet olarak ele alınır ve mümkün olduğu kadar fiyatı (ücreti) düşük tutulmaya çalışılır. Ancak sosyalist görüş anlayışına göre emek bir girdi ve maliyetten öteye üretimi ve değeri yaratan yegâne güçtür. Oysa kapitalist sistem anlayışına göre emek üretim sürecinin bir parçası olmakla birlikte mümkün olduğunda maliyeti (ücret) düşük tutulmaya çalışılması gereken bir girdiden ibarettir. Bu sebepten dolayı firmalar çalışanların düşük ücret talep etmek zorunda kaldığı ve sosyal haklarının düşük olduğu az gelişmiş ülkeleri üretim yeri olarak tercih etmektedirler. Oysa sosyalist anlayışta emeğin değeri sadece bir girdi maliyeti olarak görülmemektedir. Tam ersine bu anlayışa göre emek gücü üretim süreci sonunda elde edilen değerın sahibidir ve buna göre paylaşımında aslan payını hak etmektedir. Bu iki ana teori arasındaki tartışma devam ededursun iktisat tarihi boyunca emek faktörü değişik boyutlarda iktisadi faaliyetlerin içinde yer almıştır. Tarım toplumlarında emek gerçekten de sosyalist sistemlerin iddia ettiği gibi üretimin yegâne belirleyicisi olmuştur. Ancak makineleşme ve teknolojik gelişmelerle doğrusal bir şekilde emek gücünün fiziki rolünü kısmen ikame etmeye başlayan makine ve teçhizatlar devreye girmektedir. Marx ve Engels pragmatik davranarak Fransız devrimin sloganı olan “eşitlik, kardeşlik ve özgürlük”⁴ sloganıyla komünizm ideallerini ifade etmeye çalışmışlardır. Bu düşünceye göre emek üretim sürecinde temel girdi olarak çalışmaya devam edecek. Böylece kapitalist sistem emeğin bu gönüllü davranışı ve fedakârlığı sayesinde başarısızlığa uğrayacaktır (Marx, Engels, 1976:48-50).

Marx'ın emeğe verdiği bu önem diğer yandan emeği üretim sisteminin odağına yerleştirdiği için SSCB'de batı tarzında üretim sürecinde modernleşme ve otomasyona ağırlık verilmemesi ve emeğin fiziksel gücü üretim sürecinde ön plana çıkmıştır. Bu durum bir yandan emeğin ekonomideki rolünü korumasını sağlarken, diğer taraftan emeğin eski tür üretim yöntemleriyle daha çok sömürülmesine ve komünizm sisteminin ülkelerde Schumpeter'in işaret ettiği “*innovation ve creative destruction*” ve yenilikten yoksun kalarak kapitalist sistemlerin gerisinde kalmalarına yol açmıştır (Schumpeter, 1942:21).

⁴ Liberté, égalité, fraternité

Ayrıca, Marx ve Engels'in emeğin haklarını savunmaları ve emeği değerinin temel belirleyicisi olarak görmeleri ve dolayısıyla emeğin üretim sürecinde elde ettiği mal ve hizmetten doğan değerinin birincil hak sahibi olması gerektiği düşüncesi her şeyden önce komünizm teorisinin başarısı için gerekli bir koşul olduğunda emeğin haklarından çok komünizmin geleceği için gerekli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Nitekim SSCB uygulamasında politbüro üyeleri ayrıcalık sahibi olurken, emekçiler fabrikalar ve tarlalarda eşitlik ütopyasıyla gece gündüz çalıştırılmışlardır (Greife, 1937:29).

Böylece emeğin kurtuluşunu, sınıfsal eşitliği ve adaletli gelir dağılımını ön plana çıkaran komünist sistemde emek gücü vaat edilen refah seviyesi yerine yoksullaştırılan fedakârlıklar yapmak zorunda kalmıştır. Bunun sonucu olarak emeğin bir ekonomideki rolü ve etkisi daha çok liberal veya kapitalist sistemlerin dayandığı teorilere göre şekillenmeye devam etmiştir. Günümüzde Smith, Philips, Ricardo, Schumpeter ve Keynes gibi iktisatçıların temel düşüncesi mali politikalarda emeğin ücretini ve ekonomik sistem içindeki konumunu belirlemektedir (Aglietta, 1979:8).

Diğer taraftan bu sosyalist ve kapitalist düşünce akımları dışında emek piyasasında kendi dünyasında yoğun bir rekabet ve hırs devam etmektedir. İnsanlar daha kaliteli ve yüksek ücretli iş bulabilmek için eğitime büyük oranda zaman ve para ayırmaktadırlar. Çalışanlar da kariyer ve yüksek ücret için birbirleriyle sürekli bir rekabet halinde olmaktadır. Konu bu açıdan ele alınınca kapitalist ve sosyalist doktrinlerin kısmen bu durumu açıklamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Emek piyasasında artık kapitalist ve sosyalist tartışmalar yerini büyük oranda kariyer, esneklik ve eğitim almıştır. Latince kökenli bir kelime olan kariyer sözcüğünün sözlük anlamı “*taşıt yolu*” dur (Duden, 2017). Günümüzde insanların ekonomik hayatlarını ve toplum içindeki statülerini korumak için ağırlık verdikleri bir yaşam felsefesi haline gelmiştir. Böylece insanlar kapitalist ve sosyalist görüşlerin emek piyasası konularındaki düşüncelerine odaklanma yerine kariyerlerini yükseltme yarışı içerisine girmişlerdir. Bu durumun başka bir boyutu ise giderek artan oranda emek gücünün ikamesi durumuna gelen üretimde otomasyon ve akıllı robotların üretim sürecinde yer alması gerçeğidir.

7. Fordizm, Makineleşme ve Emek Gücü

Herhangi bir üretim sürecinde üç temel girdi ön plana çıkmaktadır. Bunlar; emek, sermaye ve topraktır. Kapitalist sistemde bu üç öğeyi bir araya getirerek mümkün olduğu kadar çok üretimde ve ekonomik birikime sahip olma hedefi güdülür. Buna göre emek gücü üretimin ve servetin bir parçası olarak kabul edilir. Kapitalist sistemin sloganı “*Let us produce as much as we can, and then everyone can have more*”⁵ ve bu doğrultuda hiç doyuma ulaşmayan bir üretim ve servet biriktirme arayışı söz konusudur. Bu süreçte durgunluk olduğunda yani elde yeterince birikim olmasına rağmen daha çok servet için üretim ve birikim sürecinde bir duraklama yaşandığında ekonomik krizden söz edilir. Oysa elde edilen birikimin ancak ücret diye nitelendirilen düşün oranlı bir kısmı emek gücüne ödenir. Böylece “Elimizden geldiğince daha çok üretelim, böylece herkesin daha çok miktarda birikim ve servete sahip olsun” sloganı sadece kapitalist üreticileri kastettiği anlaşılır. Fordizm olarak tanımlanan bu anlayış Henry Ford’a dayanmaktadır. Antonio Gramsci, Fordizm’i “*en modern Amerikan tarzı ultra-modern üretim biçimi ve çalışma yöntemleri*” olarak adlandırdı. Fordizm emek gücü ve makine gücünün 24 saat üretim esasına göre bir üretim sürecine dahil edilmesi prensibine dayanır (Aglietta, 1979:52). Bu durum aynı zamanda küreselleşen ve akıllı makineleri üretim sürecine dahil eden ileri sanayi toplumunun ulaştığı yeni bir ekonomik ve sosyal realitedir. Bu aşamada esneklik, zaman kavramı ve ileri teknolojik gelişmeler temel belirleyici unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede esneklik ve entegrasyon hem emek ve hem de üretim süreci açısından ayrı bir önem arz etmektedir.

8. Esneklik ve emek piyasası

Küreselleşen çağda, emek piyasası da pragmatik prensiplere göre hareket eder. Esneklik, bu stratejinin önemli bir unsurudur. Küreselleşen bir dünyada esneklik ve zaman yönetimi insan yaşamında özellikle de çalışma hayatında ve ekonomik sistemlerde hayati bir önem taşımaktadır. Esneklik veya uyumluluk birinin farklı durumlara ve görevlere kolayca adapte olabilecek bir karakteristik özelliğe ve imkana sahip olması anlamına gelmektedir. (Meyers, 1990: 317). 21. yüzyılda

⁵ Yapabildiğimiz kadar fazla üretelim, böylece herkes daha fazla alabilin.

emek piyasası aşağıdaki nedenlerden dolayı devrimsel bir değişim ve dönüşüm süreci yaşamaktadır. Bu bağlamda emek piyasasında şu temel olgular ön plana çıkmaktadır (Jaumotte, Buitron, 2015:21):

- Kalifikasyon
- Esneklik
- Rekabet gücü
- Uyum
- Yenilik ve yaratıcılıktır.

Yukarıda sıralanan özellikler günümüzde emek piyasasının vazgeçilmez kriterleri arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle teknik gelişmeler emek gücünün buna uyumlu bir şekilde bilgi ve kalifikasyonlarla donanmasını gerektirmektedir. Örneğin yaşamın her alanında bir araç olarak kullanılan çeşitli araç ve gereçler son derece yüksek teknik donanımlara sahiptirler. Bu araç ve gereçleri verimli ve etkin bir şekilde kullanabilmek için emek gücünün bu yönde iyi eğitilmiş ve tecrübe sahibi olması ve esnek yapıda olması gerekmektedir. Bugün tıp dünyasında doktorlar tıbbi cihazlar aracılığıyla yaptıkları tahlil, tanı ve tedavileri uygulayabilmeleri için teknolojik ve teknik alanlarda da iyi eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Bu durum inşaat, tarım, eğitim, ulaşım vb. tüm alanlar için geçerlidir. Küreselleşen dünyada işverenler emek gücünden daha çok esneklik, uzmanlık, yaratıcılık, olumlu düşünce ve uyum yeteneği aramaktadır. Uyum özellikle önemli bir olgudur.

SONUÇ

Tabiatın en belirgin ve karşı konulmaz olayı değişim sürecidir. Bu süreç kimine göre ölüm, kimine göre yeni bir hayatın başlangıcı ve kimine göre ise her şeyin mevcut hali bir önceki halinin evrimleşmiş son şeklidir. Ama her halükarda tabiattaki tüm canlı ve cansız varlıklar fiziksel ve kimyasal yapılarında değişimlere maruz kalmaktadırlar. Canlılara has bu özellik teori ve varsayımlar içinde geçerlidir. Tüm teoriler ve varsayımlar bu süreçte en iyi opsiyonları geliştirmek ve değişim sürecinde optimal avantajları elde etmeye dayanmaktadır.

Sosyal bir varlık olarak insan bu süreçten en çok etkilenen ve aynı zamanda bu süreci en çok etkileyebilen bir komuna sahiptir. İnsanlar bu değişime uyum sağlayabilmek için sürekli bir çalışma ve uyum süreci içerisinde. Bu süreçte bireyler yaşamlarını belirli standartlar çerçevesinde idare edebilmek için emek harcaması ve bu emeğin karşılığında ücret talep etmesi insan yaşamında emek faktörünü doğurmuştur. Emek faktörünün diğer ekonomik ajanlar üzerindeki etkisi teorisyenler ve ekonomik karar alıcıların gündemini hep meşgul etmiştir. Teknik ilerleme ve bilimsel çalışmalar emeğe ikame güç olarak robotları ve diğer teknik donanımları her geçen gün bir adım öteye taşımaktadır. Özellikle de nano teknoloji alanındaki gelişmeler robot işgücünü daha esnek ve verimli kılacak teknikler geliştirmektedirler. Emek gücü tarafından üretilen akıllı teknolojilerin emeğin yerini giderek artan bir oranda aldığı çağımız yeni perspektiflerin geliştirmesini gerektirmektedir. Bütün bunlar insan emeğine dayalı teorilerin yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmektedir.

Emeğin faiz ve enflasyon gibi parasal değişkenler üzerindeki etkisi ve bu parametrelerle olan ilişkisi Smith, Ricardo, Fisher, Keynes ve Phillips gibi sosyal bilimcilerin odak noktası olmuştur. Bu alanda çalışma yapmış bilim adamlarının alana katkıları ve bu yöndeki teorileri günümüze kadar geçerliliğini sürdürmektedir. Ancak bu tezler küreselleşme ve değişim sürecinin ulaştığı yeni denge konumu karşısında yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda iktisat eğitiminde teori ile pratik arasında çelişkiler ortaya çıkmakta ve alternatif teorilere ve yeni bakış açılarına gerek duyulmaktadır. Bu çalışmada bu yöndeki çabalara katkı sağlayabilmek ve iktisat teorisyenlerine fikir verebilmek açısından tezler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Geçmişte olduğu gibi gelecekte de emek ekonomik süreçte temel bir girdi ve dolayısıyla ekonomide birincil denge unsuru olarak etkisini sürdürmeye devam edecektir.
- İnsan emeğine ikame oranı giderek artan robot ve teknik ilerlemeler emek piyasasında devrim niteliğinde kalifikasyonlar gerektirecektir. Böylece çalışanlar daha donanımlı ve verimli olacaktır. Bu bağlamda emeğin eğitimi ve sürece uyumu hem kamu ve hem de özel sektör tarafından gerçekleştirilecektir. Üniversitelerin bu süreçteki rolü daha çok temel eğitim düzeyi ve araştırma geliştirme şeklinde olurken, özel sektör üniversitelerle işbirliği yaparak kalifiye eleman yetiştirecektir.

- Emek faktörünün ekonomideki rolü gerek iş çevrelerinde ve gerekse de akademik çevrelerde tartışılmaya devan edilecektir.
- Günümüzdeki emek yoğun sektörler ile sermaye yoğun sektörler şeklindeki tanımlar yeniden formüle edilecektir.

İktisat tarihinin tüm aşamalarında daimi bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde bulunan toplumsal yaşam bilimsel teori ve yöntemleri de değişime ve dönüşüme zorlamaktadır. Böylece bilim bir yandan bu dinamik sürecin tektikleyici olurken, diğer yandan da yerleşik teori ve kuramlar bazen bu değişim süreci karşısında direnç göstererek dogmaların değişim ve dönüşüm sürecini yavaşlatmaktadır.

Sonuç itibariyle emek kavramının tanımı, kapsamı, mal ve hizmetlerin üretiminde yer alan diğer girdiler içerisindeki yeri ve önemi, ekonomik refah derecesi üzerindeki etkisi ve rolü sürekli bir değişim, dönüşüm, adaptasyon ve entegrasyon süreci yaşamaktadır. Bu süreçte özellikle akllı teknolojilerin üretim sürecinde emek gücüne alternatif olarak ağırlık kazanması teoride “değer” ve “değer yaratma sürecini” yeni bir paradigmaya taşımaktadır. Böylece emek piyasasında emeğin girdi olarak değeri ve diğer değişkenler üzerindeki etkisi yeni bir anlayışının geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yeni aşama “paradigma değişimi” olarak tanımlanabilir.

KAYNAKÇA

Aglietta M., (1979), A Theory of Capitalist Regulation, New Left Review I/232, November-December, London

Alpago H., (2018), Güncel ve Eleştirel bir bakış açısıyla iktisadi düşünce tarihi, Çizgi Kitabevi, Konya

Alpago, H. (2018). Bitcoin’den Selfcoin’e Kripto Para. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3 (2), 411-428. DOI: 10.21733/ibad.41942

Alpago H., (2016), Dün Bugün ve Gelecekte Bilim, Ekonomi ve Sosyal Yaşam, Pamiray Y. İstanbul

Berger J., (1995), Warum arbeiten die Arbeiter? Neomarxistische und eodorckheimianische Erklärungen, Stuttgart Zeitschrift für Soziologie, Jg. 24, Heft 6, Dezember

Castillo M., (2011), Labour Force Framework: Concep, Definitions, Issues and Classifications, Bulletin of ILO Department of Statistics – Geneva

Case K., Fair R., Oster S., (2013), Principles of Microeconomics, 11th Edition, Pearson

Carlton, W. 1983. “The Location and Employment Choices of New Firms: An Econometric Model with Discrete and Continuous Endogenous Variables.” Review of Economics and Statistics 65 (3): 440–49

Clark P., Laxton D., (1997), Philips curves, Phillips Lines and the Unemployment Costs of Overheating, IMF Working Paper, WP/97/17

Darwin C., (2008), Die Entstehung der Arten, Nikol Verlag

Duden, (2017), Deutsches Universalwörterbuch, 6. Auflage. Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich

Dzihic V., Kramer H., (2008), Der Kosovo nach der Unabhängigkeit Hehre Ziele, enttäuschte Hoffnungen und die Rolle der internationalen Gemeinschaft, Internationale Politikanalyse, SEPTEMBER 2008, Fridrich Ebert Stiftung

Föste W, HP, Janßen P, Nies HJ, (2001), Flexibilität und Sicherheit am Arbeitsmarkt, Campus Verlag, Wien

Fisher, I. (1926), Mathematical Investigations in the Theory of Value and Prices. New Haven: Yale University Press., Octavo

- Granato N, Kalter F., (2011) Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt Diskriminierung oder Unterinvestition in humankapital? KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, September 2001, Volume 53, Issue 3, pp 497–520
- Greife H., (1937), *Slave Labor in Soviet Russia*, Defender Publishers, Wichita, Kansas
- Jaumotte J., Buitron C., (2015), *Inequality and Labor Market Institutions*, IMF, July 2015 SDN/15/14
- Kakarot-Handtke E., Mr. Keynes, Prof. Krugman, IS-LM, and the End of Economics as We Know It, University of Stuttgart, Institute of Economics and Law, MPRA Paper No. 53608, posted 12. February 2014 14:55 UTC
- Keynes J. M., (1936), *The General Theory of Employment, Interest, and Money*, Palgrave Macmillan
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press
- Marx K., (2013) *Das Kapital. Kritik Der Politischen Ökonomie: Das Kapital, Bd.1 Gebundene 1. Januar 2013 von Rosa-Luxemburg-Stifzung (Herausgeber)*
- Marx K., Engels Friedrich, (1976), *Werke - Band 18, Institut Für Marxismus-Leninismus Beim Zk Der Sed, Dietz Verlag Berlin*
- Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bänden; Hrsg: Meyers Lexikonred.; Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim 1990, Bd
- Mütevellioğlu N., (2013), *İşsizlik Korkusu, Sendikaların İşlevselliği Ve Sendikal Örgütlenme Hakkı, V. Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi*
- Parasız İ., (2011), *Makro Ekonomi / Keynesyen ve Keynes Sonrası*, Ezgi Yayınevi, Bursa
- Smith A. (2008), *Vom Wohlstand der Nationen: Bücher, die die Welt veränderten Taschenbuch von P.J. O'Rourke (Autor), Hans Freundl (Übersetzer-çeviri)*
- Schumpeter, J.. (1942), *Capitalism, Socialism, and Democracy*. New York: Harper
- Tronti M, (1974), *Arbeiter und Kapital, (Operai e Capitale-Orijinal baskı, 1966), Verlag Neue Kritik Frankfurt 1974 Druck Offset-Köhler KG*

İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN SAĞLIK HİZMETLERİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Bora REŞİTOĞLU¹
Dr. Öğr. Üyesi Özlen TUBAY BAĞDATOĞLU²
Dr. Öğr. Üyesi Leyla BAHAR³
Öğr. Gör. Sema ERDEN ERTÜRK⁴
Öğr. Gör. Sevinç APAYDIN⁵
Arş. Gör. Esra PEKOĞLU⁶

Özet

İş ortamından kaynaklanan ve kişinin sağlığını tehdit edecek birçok şey aslında önlenabilir özelliktedir. Bu alanda, İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) bilincinin oluşturulması temel unsurlardan biridir. Çalışmamızda, Mersin Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nun (SHMYO) ikinci sınıfında verilen İSG eğitiminin, öğrencilerin İSG konusundaki bilgi ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi SHMYO'da öğrenim gören 609 öğrenci, örneklemini 187'si erkek 320'si kız toplam 507 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Üçlü dereceli puanlama anahtarı kullanılarak toplam 19 soruluk bir anket formu birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır ve Statistica ve Ki-Kare Testiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilere sorulan "İSG dersi sayesinde işçi sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirildim" (P:0,001), "Sağlık alanında çalışacağım için maruz kalabileceğim kaza ve hastalıklar hakkında bilgi sahibiyim" (P:0,001), "İş kazalarında uygulanabilecek ilkyardım uygulamaları hakkında bilgi sahibiyim" (P:0,001) ve benzeri sorulara verilen yanıtlar analiz edildiğinde; birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasında hemen hemen tüm sorularda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Çalışmamızda birinci ve ikinci sınıf öğrencilerimizin sorulara verdiği cevaplardaki farklar, İSG eğitiminin, öğrencilerin İSG konusundaki bilgi birikimlerini arttırdığı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: : İş Sağlığı ve Güvenliği, Sağlık Hizmetleri, Tutum ve Farkındalık, Bilgi Düzeyi

THE EFFECT OF OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY CLASSES IN HEALTH SERVICES ON STUDENT'S KNOWLEDGE AND AWARENESS

Abstract

Many things that originate in the business environment and threaten one's health are in fact preventable. Occupational Health and Safety (OHS) is one of the basic elements of establishment of consciousness in this area. The purpose of our study is to examine the effect of the OHS lesson given in the second year of Mersin University Health Services Vocational School on the knowledge and awareness of students. The universe of the research is 609 students who are studying at Mersin University HSVS in 2016-2017 academic year and the sample of the research; A total of 507 volunteer students, including 187 boys and 320 girls. A questionnaire of 19 questions of Triple scoring key was applied and evaluated with Statistica and Ki-Square Test. Students are asked; "I was informed about worker health and safety through the OHS course" (P: 0,001), "I have information about accidents and illnesses that I may be exposed to in the field of health" (P: 0,001), "I have information about first aid practices that can be applied in workplace accidents" (P: 0,001) and when answers to similar questions are analyzed; statistically significant differences were found among the first and second grade students in almost all the questions. In conclusion, the differences in answers to our questions by our first and second year students in our study indicate that OHS training increased students' knowledge of OHS and their attitudes positively.

Keywords: Occupational health and safety, Health services, Attitude and awareness, Knowledge level

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Mersin University, Turkey, boraresitoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2703-6831

² Mersin University, Turkey, otubay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3902-5286

³ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Mersin University, Turkey, leylabahar@mersin.edu.tr, ORCID ID: Orcid.org/0000-0002-6910-6167.

⁴ Mersin University, Turkey, semaerden@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-1988-8674

⁵ Mersin University, Turkey, sevincapaydin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7360-4230

⁶ Mersin University, Turkey, esrapekoglu@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-5414-2392

I. GİRİŞ

Her yıl çok sayıda çalışan, rahatlıkla önlenilecek ve hukuki olarak da zorunlu engellenmesi gereken iş kazaları ve meslek hastalıkları nedeniyle yaşamını yitirmekte veya sakat kalmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nün 2009'daki açıklamasına göre, günde yaklaşık 5 bin kişi iş kazaları ve meslek hastalıkları nedeniyle ölmektedir. Her yıl dünyada 270 milyon iş kazası gerçekleşmekte ve 160 milyon çalışanda iş kaynaklı hastalıklar görülmektedir (TMMOB,2016). İşyerlerinde İş Sağlığı ve Güvenliği'nin (İSG) sağlanabilmesi için öncelikle, toplumdaki her bireyin güvenli çalışma bilincini özümsemesi gereklidir. Yasalar ve İSG mevzuatında belirtilen alt düzenlemeler çok iyi yapılmış olsa dahi, ilgili tüm kişilerce yeterli bilincin oluşması çok önemlidir. Bu konuyla ilgili 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun amacı; işyerlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ve mevcut sağlık ve güvenlik şartlarının iyileştirilmesi için; işveren ve çalışanların görev, yetki, sorumluluk, hak ve yükümlülüklerini düzenlemektir (Menteşe,2017; Korkmaz,2012).

Yine son dönemlerde, bir dizi kurumun gerçekleştirdiği İSG alanında daima gerekli olan, İSG faaliyetlerinin raporlanmasını ve yayınlanmasını sağlayan çalışmalara yer verilmektedir (McDaniel, 2016). Günlük yaşantısının çoğunu iş ortamında geçiren ve yaşamsal gereksinimlerinin büyük kısmını sağlamak için çalışan insanlar, kendilerine sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlayan örgüt beklentisi içindedir (Tüzün,2007; Tokgöz,2013). Örgütün, çalışanlarının sağlık ve güvenliği için tedbir alma yükümlülüklerini yerine getirmeleri, çalışan memnuniyetinin temel oluşum nedenidir. Bu kapsamda, işverenlerden, personelin sağlık ve güvenliğini korumak amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir (Develioğlu,2012). İşverenlerin çalışan sağlığına yönelik sorumluluğu; çalışma ortamı ve koşullarının uygun hale getirilmesi, iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı korunması, hastalık oluşturabilecek nedenlerin ortadan kaldırılması ve bu çalışmaların tümünün sistemli ve yöntemli biçimde yapılmasını kapsamaktadır. Bu anlamda iş güvenliğinin önemsenmesi ve fiziki şartların iyileştirilmesi, üzerinde durulan konular olmuştur (Karasakal,2016).

Dünyada ve ülkemizde meydana gelen iş kazaları ve meslek hastalıkları konusundaki çalışmalar incelendiğinde; iş kazası ve meslek hastalıklarına bağlı ölümler, sakatlıklar, maddi ve manevi kayıplar konunun kamu düzeni ve toplum açısından önemini göstermektedir. Ülkelerin sanayileşme ve işletme biçimleri, denetim mekanizmaları, istatistikleri ve İSG konusunda toplumun farkındalığı gibi faktörlere bağlı olarak iş kazaları ve meslek hastalıklarının sayısı, ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. “Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” ile eğitimlerin yürütülmesine yönelik şartlar Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından belirlenmiştir (Doğan,2017). Temmuz 2016'da

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre, haftalık çalışma süresi ortalama 46,7 saattir. Bu durumda insanlar haftalık olarak, yaklaşık yaşamlarının %28'ini çalışarak geçirmektedir. Yaşamın bu kadar büyük bir kısmının iş hayatında geçtiği göz önünde tutulacak olursa, çalışma ortamındaki şartların insan sağlığı üzerindeki etkisinin önemi anlaşılacaktır (TÜİK,2016).

Ülkemizde İSG kültürünün yaratılmasında ve düzenleyici-önleyici faaliyetler konusunda farkındalık oluşturulmasında eğitimin rolü büyüktür. Eğitim eksikliğinden kaynaklanan hatalar sonucunda her yıl çok sayıda iş kazaları meydana gelmektedir (Bilir,2016).

İSG eğitimlerinde; devlet, işveren ve çalışanların riskler, kazalar ve hastalıklar açısından aynı fikirleri paylaşmaları önemlidir. Bir yaşam biçimi haline gelmiş olan güvenlik kültürünün İSG ders müfredatı içerisinde işlenmesi gereklidir. Ayrıca, istatistiki sonuçlarla, dünyada ve Türkiye'de meydana gelen iş kazaları hakkında bilgiler verilerek İSG ilkelerinin ve risk değerlendirme yöntemlerinin önemini vurgulanması kritik değer taşır. İSG kanun, mevzuat, İSG alanında faaliyet gösteren ulusal ve uluslararası kuruluşlar ile konuyla ilgili hazırlanmış sözleşmeler doğrultusunda önleme ve koruma yöntemlerinin öğrenilmesi uygun olacaktır (Doğan,2017). İş hayatı boyunca karşılaşılabilecek olan, iş kazaları ve meslek hastalıkları açısından İSG eğitiminin önemi büyüktür.

Uluslararası kuruluşların ulusal mevzuatları oluşturmadaki liderliği ve İSG konusunun hayati önem taşıyor olması nedeniyle, mevzuatlarda İSG ile ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Son yıllarda, çalışanlar ve işverenlerde güvenlik bilinci ve önleme kültürünün gerekliliği belirginleşmiştir. Bu yeni anlayışta "İSG eğitimleri" uygulamadaki önemli yerini almıştır. Çünkü eğitim yolu ile öğrenilen bilgilerin uygulamaya konarak davranış değişikliğine gidilmesi, böylece İSG'ne ilişkin doğru davranış modellerinin ve farkındalığın oluşturulması sağlanabilecektir. Türkiye'nin ILO'ya üyeliği ve AB'ye üyelik sürecinde olması, İSG mevzuatında düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılmıştır. İş Kanunu'nun 77. maddesinde "İşverenin İSG konusunda eğitim verme ve bilgilendirme yükümlülüğü" düzenlenmiştir. Bu maddenin gerekçesinde, sadece İSG önlemlerinin alınmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda işverenin eğitim verme görevinin de bulunduğu üzerinde durulmaktadır. Ülkemizde, 7 Nisan 2004 tarihinde "Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" ile, verilecek eğitimin niteliğini, usul ve esaslarını belirleyen yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik ile işverenlere, çalışanlarını sağlık ve güvenlik konusunda eğitme, bilgilendirme, izleme ve gerekli her tür önlemi alma zorunluluğu getirilmiştir (Kalkış, 2012).

İSG eğitiminin olmadığı durumlarda, iş ve çalışma koşullarının oluşturacağı risklerden habersiz bir çalışan grubunun, iş kazaları ve meslek hastalıklarına maruziyet oranının yüksek olması kaçınılmaz olacaktır

Bu çalışmada, sağlık hizmetlerinde görev yapacak olan yüksekokul öğrencilerimizin, mesleki hayatlarında karşılaşılabilecekleri, iş kazaları ve meslek hastalıkları konusunda bilgi ve farkındalıklarını artırmak amacıyla, ders olarak verilen İSG eğitiminin öğrencilerimizde oluşturacağı sonuçların değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

II. YÖNTEM

Çalışma Grubu Oluşturulması ve Verilerin Toplanması

Araştırmamız anket çalışması niteliğinde bir pilot çalışmadır. Araştırma grubunda gönüllülük esas olup, çalışmaya katılma zorunluluğu getirilmemiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki dokuz programın (Anestezi, Ameliyathane Hizmetleri, İlk ve Acil Yardım, Perfüzyon Teknikleri, Tıbbi Görüntüleme, Tıbbi Laboratuvar, Otopsi Yardımcılığı, Yaşlı Bakımı, Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik) birinci ve ikinci sınıfında okuyan toplam kayıtlı 609 öğrenciden; 187'si erkek 320'si kız olmak üzere 507 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadaki örneklem sayısı popülasyona yakın bir sayıdır. Veriler öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki bilgi ve tutumlarını göstermeyi amaçlayan üçlü dereceli puanlama anahtarı ile, 19 soruluk yüz-yüze anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Ankete yaş, cinsiyet ve lise mezuniyetini belirleyen demografik sorularda eklenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde İstatistiksel analiz yöntemlerini uygulamak için SPSS 22.0 ve Statistica 10.0 istatistik hesaplama programı kullanılmıştır ve Ki-Kare testi uygulanmıştır. Ankette sorular 3 bölüme ayrılmıştır ve her grup tablo şeklinde ifade edilmiştir:

Tablo 1: Demografik veriler, Tablo 2: 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İSG konusuna yönelik bilgilerinin karşılaştırılması, Tablo 3: 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik tutum ve farkındalıklarının karşılaştırılması şeklinde verilmiştir.

II. BULGULAR

Tablo 1’deki demografik veriler incelendiğinde; lise mezuniyetine göre 1. sınıfların standart lise mezunu olanların katılımının (%42,2), meslek ve sağlık lisesi mezunlarına göre daha çok olduğu gözlemlenmiştir. 2. sınıflarda da aynı durum olduğu görülmüştür (%42,81). Kız öğrencilerin katılımı (%62), erkeklere göre (%37) daha çoktur, öğrencilerin yaş ortalamaları; 1. sınıflarda 19,76±1,954, 2. sınıflarda 21,23±2,664 bulunmuştur.

Tablo 1: Demografik veriler

	1. Sınıf	2. Sınıf
Lise mezuniyeti: n (%)		
Lise	96 (42,48)	128 (42,81)
Meslek lisesi	38 (16,81)	78 (26,09)
Sağlık Meslek Lisesi	92 (40,71)	93 (31,10)
Cinsiyet: n (%)		
Erkek	84 (37,17)	111 (37,12)
Kadın	142 (62,83)	188 (62,88)
Yaş : n (Mean±SD)	226 (19,76±1,954)	299(21,23±2,664)

1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin anket sorularına yanıtlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen istatistiki “p” değerleri Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo 2. de; 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin İSG ile ilgili bilgilerine yönelik sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır. “2.,3.,4.,5.,6., 8.,9., soruların değerlendirilmesi sonucunda 1.ve ikinci sınıf öğrencileri arasındaki fark, istatistiki olarak anlamlıdır (p < 0,05).

Tablo 3.’de; 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İSG konusundaki uygulamalara yönelik tutumlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu sorularda, 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında daha az soruda anlamlı farklılık tesbit edilmiştir. 2, 6.,7., 9., 10. soruların numaraları verilerek, tabloya referans yapıldı. 1. ve 2. sınıflar açısından değerlendirilme sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu konuyla ilgili olarak Tablo 3’deki diğer 6 soru için yanıtlar değerlendirildiğinde istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 2: 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin İSG ile ilgili bilgilerine yönelik ölçek sonuçlarının karşılaştırılması	Katılmıyorum		Kararsız	Katılıyorum		p
	Sınıf	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
1. İş sağlığı ve güvenliği iş hayatını doğrudan etkilemektedir.	1	5 (2,2)	20 (8,8)	201 (88,9)	0,647	
	2	9 (3)	21 (7)	269 (90)		
2. İş Sağlığı ve Güvenliği” kanunu hakkında bilgim vardır.	1	71 (31,4)	70 (31,4)	85 (37,6)	0,001*	
	2	38 (12,7)	75 (25,1)	186 (62,2)		
3. İş sağlığı ve güvenliği dersi sayesinde işçi sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirildim.	1	104 (46)	25 (11,1)	97 (42,9)	0,001*	
	2	13 (4,3)	23 (7,7)	263 (88)		
4. İş güvenliği ile ilgili uyarı levhaları hakkında bilgi sahibiyim.	1	53 (23,5)	50 (22,1)	123 (54,4)	0,001*	
	2	20 (6,7)	44 (14,7)	235 (78,6)		
5. Sağlık alanında çalışacağım için maruz kalabileceğim kaza ve hastalıklar hakkında bilgi sahibiyim.	1	33 (14,6)	42 (18,6)	151 (66,8)	0,001*	
	2	12 (4)	29 (9,7)	258 (86,3)		
6. İş kazalarında uygulanabilecek ilkyardım uygulamaları hakkında bilgi sahibiyim	1	41 (18,1)	43 (19)	142 (62,8)	0,001*	
	2	29 (9,7)	37 (12,4)	233 (77,9)	464	
7. Uygulama dersi veren öğretim elemanlarının işçi sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli bilgiye sahiptir.	1	32 (14,2)	64 (28,3)	130 (57,5)	0,178	
	2	40 (13,4)	65 (21,7)	194 (64,9)		
8. Tüm çalışanlar iş hayatına başlamadan önce iş güvenliği eğitimi almalıdır	1	13 (5,8)	22 (9,7)	191 (84,5)	0,001*	
	2	10 (3,3)	7 (2,3)	282 (94,3)		
9. Sağlık alanında iş yerinde oluşabilecek meslek hastalığı ve kazalarla ilgili yasal hak ve sorumluluklarımı biliyorum	1	39 (17,3)	50 (22,1)	137 (60,6)	0,009*	
	2	29 (9,7)	54 (18,1)	216 (72,2)		

Tablo 3: 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması					p
	Sınıf	Katılmıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Katılıyorum n (%)	
1. Uygulama dersleri ve staj yaptığım alanlarda iş güvenliği ile ilgili uyarı levhaları yeterlidir.	1	74 (32,7)	44 (19,5)	108 (47,8)	0,418
	2	88 (29,4)	72 (24,1)	139 (46,5)	
2. Öğretim elemanları tarafından iş güvenliği ile ilgili olarak uyarıldığımı düşünüyorum.	1	63 (27,9)	41 (18,1)	122 (54)	0,001*
	2	43 (14,4)	40 (13,4)	216 (72,2)	
3. Bulaşıcı hastalıklar açısından gerekli testleri ve aşıları yaptırdım.	1	37 (16,4)	23 (10,2)	166 (73,5)	0,848
	2	44 (14,7)	33 (11)	222 (74,2)	
4. Öğrenci olarak iş güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösteriyorum	1	15 (6,6)	35 (15,5)	176 (77,9)	0,228
	2	31 (10,4)	37 (12,4)	231 (77,3)	
5. Pratik uygulamalar sırasında iş güvenliği eğitiminin faydasını gördüm	1	23 (10,2)	14 (6,2)	189 (83,6)	0,273
	2	19 (6,4)	18 (6)	262 (87,6)	
6. Eğitimim boyunca uygulama derslerinde iş kazası geçirme riskim fazladır.	1	39 (17,3)	58 (25,7)	129 (57,1)	0,018*
	2	44 (14,8)	50 (16,8)	204 (68,5)	
7. İş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmesi iş verimliliğini ve kalitesini artırır	1	22 (9,7)	14 (6,2)	190 (84,1)	0,05*
	2	14 (4,7)	14 (4,7)	271 (90,6)	
8. Uygulamalarda gerektiğinde kişisel koruyucu donanım kullanıyorum.	1	37 (16,4)	33 (14,6)	156 (69)	0,200
	2	36 (12)	36 (12)	227 (75,9)	
9. Çalışanların iş sağlığı güvenliğinde daha etkin rol oynaması gerektiğini düşünüyorum	1	20 (8,8)	20 (8,8)	186 (82,3)	0,001*
	2	8 (2,7)	14 (4,7)	277 (92,6)	
10. Çalışanların İSG konusundaki bilgi birikim düzeyinin genel olarak yetersiz olduğunu düşünüyorum	1	50 (22,1)	54 (23,9)	122 (54,4)	0,028*
	2	40 (13,4)	74 (24,7)	185 (61,9)	

IV. SONUÇ ve TARTIŞMA

Günümüzde kalifiye elemanlara olan ihtiyaçla, meslek yüksekokullarına olan gereksinim ve ilgi her geçen gün artmaktadır. Araştırmalar sonucunda, iş dünyasındaki işgücü gereksiniminin dörtte üçünün önlisans eğitilmiş çalışanlarla sağlanabileceği ortaya çıkmıştır. Meslek yüksekokullarının amacı, endüstri, sanayi ve hizmet sektörlerinde, yeterli bilgi ve beceriye sahip ve rekabet gücünü arttıracak insan gücünü yetiştirmektir. Ancak sadece mesleki yeterlilik değil, aynı zamanda öğrencilerin İSG açısından da yeterli donanımlara sahip olması gerekmektedir. Meslek yüksekokulları, mesleki yeterlilik yanısıra, iş hayatına hazırlama misyonu da taşımaktadır (Özgüler, 2013). Nitelikli ara elemanları yetiştiren meslek yüksekokullarında, mesleki eğitim öğrencileri, okulda gördükleri dersleri işyerlerinde, uygulamalı olarak da gördüklerinden dolayı iş güvenliği konusunda yeterlilik sahibi olmaları gereklidir (Akalp, 2013).

Bu çalışmada da olduğu gibi, öğrencilerin ve öğreticilerin İSG konusundaki bilgi farkındalıklarının artırılması amacıyla; İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü'nün (İSGGM) Ulusal Projeleri arasında eğitim ve yaygınlaştırma konuları önem kazanmıştır. İSG kültürü oluşturmak amacı ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların eğitim müfredatlarına

İSG'nin entegre edilmesi, İSG şartlarına uygun iyileştirmelerin yapılması ve bu okullardaki çocuklara eğitim verilmesi, öğretmenlerin İSG konusundaki farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitimler verilmesi amacıyla pilot okulların belirlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca İSG kültürünü yaygınlaştırmak için, ülke çapında ödüllü, fotoğraf, film ve resim gibi yarışmaların düzenlenmesi ve promosyon ürünlerin, öğrencilere dağıtılması amaçlanmıştır (ÇSGB Yayınları,2016).

Ülkemiz, 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği kanunu ile, bütün işyerlerini ve çalışanları barındıran, kapsamlı bir kanuna sahiptir. Önleyici ve koruyucu nitelikler üzerine odaklanan bu yasa, iş kazaları ve meslek hastalıkları henüz ortaya çıkmadan, gerekli önlemlerin alınmasını sağlamaya yöneliktir. Söz konusu İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununda, önemli tanımlar yapılmış, kapsamı geniş tutularak çalışan ve işverenlerin yükümlülükleri detaylı bir şekilde düzenlenmiştir (Korkut, 2013). Çalışmamızda da İSG eğitimi alan 2. Sınıf öğrencilerinin “Sağlık alanında çalışacağı için maruz kalabileceği iş kazaları ve hastalıklar hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmeleri, bu konudaki farkındalıkları açısından vurgulayıcıdır. Son dönemlerde; 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereği işverenin yükümlülükleri ve işletme yönetimlerinin yapması gereken yasal zorunluluklar, İSG uzmanları ve işyeri hekimlerinin zorunlu istihdamları, İSG uygulamalarının doğru ve eksiksiz bir biçimde yerine getirilmesine imkân tanımakta, işverenlerin ve çalışanların bilinçlenmesiyle, iş kazaları ve meslek hastalıklarının oranında düşüş yaşanması olanaklı hale gelmektedir (Karasakal, 2016).

Bu çalışmada; Yüksekokuldaki öğrenciler düzeyinde İSG kavramı ve algısı bütün boyutlarıyla ele alınarak, İSG uygulamalarının neler getirdiği ile ilgili önemli saptamalarda bulunulmuştur ve karşılaşılan sorunlarla ilgili ifadeler değerlendirilmiştir. Sağlık Hizmetleri Yüksekokul öğrencilerinin, İşyeri Tehlike Sınıfları tebliğine göre “çok tehlikeli” olarak belirlenen hastane ortamında çalışacak olması nedeniyle çok bilinçli ve duyarlı davranmaları gerekliliği açıktır. Bu durumda, öğrencilerin İSG kavramı ve uygulamalarıyla ilgili bilgi düzeylerini değerlendirmek ve konuyla ilgili bakış açılarını olumlu yönde etkilemek, ileride doğabilecek iş kazaları ve meslek hastalıklarının sayılarında azalma sağlayabileceği kanısı oluşturmaktadır. Bu fikri destekler nitelikte olarak, İSG eğitimini ders olarak alan 2. Sınıf öğrencilerinin “İş Sağlığı ve Güvenliği” kanununu biliyor olmaları ve İSG hakkında, bilgi sahibi olmaları sevindiricidir (p< 0,001).

Toplumda İSG kültürünü oluşturabilmek için, ilk ve orta öğretimin her aşamasında kendi seviyelerine uygun şekilde İSG dersleri verilmelidir. İSG eğitimlerinin, küresel strateji olarak “Herkes İçin İş Sağlığı” prensibi gözetilerek uygulanması önemlidir. Bunun için, eğitim

alanındaki düzenlemeler yanında, bireylere de önemli görevler düşmektedir. Alınan eğitimler sonunda İSG kültürü ile yetişen bireyler, edindikleri bilgileri uygulamaya geçirerek, iş sağlığı ve güvenliğini aktif hale getirmeli ve uygulamalarda denetim mekanizmaları etkinleştirilmelidir (Doğan, 2017). Bu gereklilikten doğan İSG alanında yetişmiş işgücü ihtiyacının karşılanması için üniversitelerde birimler açılmaya başlanmıştır. Üniversitelerde bu alanda eğitim veren birimlerinden birisi de meslek yüksekokullarıdır. 6331 sayılı İSG kanununun yürürlüğe girmesi ile birlikte Türkiye’de üniversitelerin meslek yüksekokullarında açılan İSG programlarının sayıları gittikçe artmaya başlamıştır (Yeşil, 2016).

Bu çalışmada, çoğunluğu standart liselerden gelen (%42,64) ve kız öğrenci (%62,85) olan öğrencilerin yaş ortalamaları 19,76±1,954 (K) ve 21,23±2,664 (E) olduğu gözlemlenmiş ve sonucu etkilemediği ortaya çıkmıştır. Türkiye’ de İSG programlarının üniversite ve meslek yüksekokullarındaki uygulamaları yanısıra Yüksekokulumuzun yaklaşık her programında ders olarak okutulması gerekliliğine değinilmiştir. Çalışmamızda, İSG dersi alan ve almayan öğrencilere yöneltilen sorularla, meslek hayatlarında kullanabilecekleri İSG ile ilgili faydalı bilgi ve uygulamaları özümsemiş olmaları sorgulanmıştır. İSG dersi alan öğrenciler, almayanlarla kıyaslandığında; iş güvenliği ile ilgili uyarı levhaları hakkında bilgilendirildiklerini ve sağlık alanında çalışacakları için maruz kalabilecekleri kaza ve hastalıklar ve ayrıca iş kazalarında uygulanabilecek ilkyardım uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir ($p < 0,001$). Görüldüğü gibi iş güvenliği, sağlık açısından dikkat çekici olup, olası tehlikeler ve kazalarda uygulanabilecek ilkyardım bilgisi çok önem taşımaktadır.

Coşkun ve ark.da (2015) belirttiği gibi iş güvenliği; işyerlerinde işin yapılmasıyla oluşan tehlikelerden, olası kazalardan, sağlığı risk altına koyacak durumlardan korunmak ve daha uygun bir çalışma ortamı yaratmak için yapılan çalışmalar, alınan ve alınması gereken önlemler olmaktadır. Bu konu ile ilgili örneklem grubunu oluşturan öğrenciler, bağlı buldukları yüksekokulumuzda iş güvenliği uzmanı ve hekim görevlendirmesi mevcut olup, hastane uygulamaları ve stajlardan önce İSG konularında eğitim programına dahil edilerek sertifikalandırılmaları sağlanmaktadır. Ülkemizde birçok ülkeyle kıyaslandığında, İSG eğitiminin önemi açısından farkındalık oluşumu henüz son yıllarda hız kazanmıştır. Columbia Southern Üniversitesi; kongreler, kurumlara eğitim ve yardım sağlamanın yanı sıra standartları belirleyip uygulayarak çalışanlar için güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları sağlamak için 1970’de İş Sağlığı ve Güvenliği İdaresi’ni oluşturmuştur. İş Güvenliği uzmanları, çalışanlarının daha güvenli ve daha sağlıklı bir işyeri ortamı yaratmak için tasarlanan İSG yönetmeliklerine uyulmasını sağlayan politikalar oluşturmak ve uygulamak için çalıştıklarını bildirmişlerdir

(Columbia,2016; Ulutaşdemir,2015). İşyerinde sağlık ve güvenlik stratejilerinin geliştirilmesi ve benimsenmesi konusunda dünyadan birçok örnek verilebilir. İSG entegrasyonunun daha iyi anlaşılabilmesi ve bu konseptin bir sağlık ve güvenlik ölçümleri sistemi ile ilerletilmesi için “Dow Jones Sürdürülebilirlik Endeksi”nden sonra modellenen, tekrarlanabilir, ölçeklendirilebilir bir çerçeve oluşturulması gerekli görülmüştür (Loeppke, 2015).

Sağlıklı ve güvenli şartlarda ve ortamda çalışmak, günümüzde her çalışanın sahip olması gereken bir insanlık hakkıdır ve işletmelerin bu konuda belirlenmiş yasalara uyması gerekmektedir. İnsan kaynakları yönetiminin temel amaçlarından birinin bu kaynağın etkin olarak kullanımı ile verimliliğin ve niteliğin yükseltilmesi olduğu söylenebilir. İşgücü verimliliği açısından önemli parametrelerden biri de sağlıktır. İSG konularını içeren koruma işlevi; işletmelerde güvenli bir çalışma ortamının oluşturulması için gerekli insan davranışının sağlanmasını, iş kazaları ve meslek hastalıklarını yaratan nedenlerin belirlenerek ortadan kaldırılmasını ve bunların sebep olduğu kaybolan zamanın azaltılıp, verimliliğin yükseltilmesini amaçlar. Sağlık hizmetleri verecek Yüksekokulumuz öğrencilerinin, sağlık alanında maruz kalabilecekleri kaza ve hastalıklar ve iş kazalarında uygulanabilecek ilkyardım hakkında bilgi sahibi olmaları İSG eğitimiyle oluşan bilinci ve İSG kültürünü göstermektedir. İşyerlerinde bu tarz bir ortamı sağlayabilmek için, yasalara ve konuya ilişkin mevzuata uyum yanısıra çalışan ve işverenlerin, sağlık ve güvenliğe öncelik tanıyan rollerini benimsemeleri, İSG kültürünün kurumda yerleşmesini sağlayacak inançta olmaları, bu konuda gerekli olan tutum ve davranışı sergilemeleri ve ayrıca sosyal sorumluluk göstermeleri gerekmektedir (Tüzüner, 2011).

İşyerinde oluşabilecek tehlike ve risklerin varlığı, çalışanların bilinçli olmasını gerektiren öğelerdir ve eğitimde yer alması gerekmektedir. Yüksekokul öğrencilerimizin İSG eğitimlerinden kazandığı önemli bilgiler olarak; “eğitimleri boyunca uygulama derslerinde iş kazası geçirme risklerinin fazla olduğunu ve sağlık alanında iş yerinde oluşabilecek meslek hastalığı ve kazalarla ilgili yasal hak ve sorumluluklarını bildiklerini belirtmeleri ($p<0,009$), bu kavrama ayrı bir boyut kazandırmaktadır. Özgüler ve ark. da (2013) çalışmalarında vurguladıkları gibi, meslek yüksekokulları için İSG eğitiminin gerekliliğinin, öğrenciler tarafından da benimsendiği açıktır. Buna ek olarak, “Tüm çalışanlar iş hayatına başlamadan önce iş güvenliği eğitimi almalıdır” kanısı, 2. Sınıf öğrencilerimiz de netlikle oluştuğu gözlenmektedir ($p<0,001$). Öğrencilerin, iş güvenliği ile ilgili olarak öğretim elemanları tarafından etkin olarak uyarıldıklarını belirtmeleri, İSG konusunun hassasiyetine önem verdikleri fikrini güçlendirmektedir (Tablo 2).

İş sağlığı ve güvenliği için eğitim; sosyo-kültürel boyutlarından biridir. İSG’de başarı sağlanabilmesi için bu alanda toplumun İSG konusunda bilinçlendirilmesi ve bireylerin eğitilmesi gerekmektedir. Ayrıca konuyla ilgili iş kazaları ve meslek hastalıklarının hukuki boyutları da göz önünde bulundurulmalıdır (Baloğlu, 2013: 17). Bu çalışmada; “İş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmesi iş verimliliğini ve kalitesini artırır”, ($p<0,005$), “Çalışanların iş sağlığı güvenliğinde daha etkin rol oynaması gerektiğini düşünüyorum” ($p<0,001$) ve “Çalışanların sağlık, güvenlik, çevre konusundaki bilimsel-teknik bilgi birikim düzeyinin genel olarak yetersiz olduğunu düşünüyorum” sorularına yanıtların ($p<0,028$) İSG eğitimi alanlarla almayan öğrenciler arasında anlamlı fark oluşturması da yine İSG eğitiminin, öğrencilerde bilinci artırarak kendini ve sağlığını koruyabilecek, dolayısıyla da iş verimliliğini artıracak çalışanlara dönüşebileceği öngörüsünü kuvvetlendirmektedir (Tablo 3).

Çalışmamızda, Tablo 2. ve 3.’teki bazı soruların yüksekokulumuzdaki 1. ve 2. sınıflar, yani İSG dersini almayan ve alan öğrenciler arasında anlamlı fark oluşturamama nedeni, eğitimdeki bazı konuların yeterince anlaşılammış olması, tam olarak benimsenmemiş olması gibi nedenleri akla getirmektedir. Burada ki temel çözüm ise İSG eğitimlerinin uygulamalar ile pekiştirilmesi ve tekrarlarla öğrenilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Örneğin; “İş sağlığı ve güvenliği iş hayatını doğrudan etkilemektedir” ifadesine yanıtın, ders alan öğrenciler açısından da değişmemiş olması, bu öğrencilerin henüz çalışma hayatına başlamadıkları için, uygulamalı olarak işyerinin tehlikesini veya hastalık risklerini göremedikleri izlenimini vermektedir. Ancak genel anlamda, İSG eğitimi almanın önemini kavrandığı anlaşılmaktadır.

Son günlerde, İSG alanında yapılan farklı konulardaki çalışmalar, sayı ve sıklık olarak hız kazanmıştır. Bu durum, İSG alanındaki iyileştirmelerin takibi için de eğitimin önemine dikkat çekmektedir. İSG uzmanları üzerine yapılan bir çalışmada, işyerinde giyilebilir sensörlerin benimsenme aşamasındaki engeller araştırılmıştır. Çalışmayı yapanlar, araştırma ve geliştirmeyi artırmak, çalışanların sağlığını ve refahını yükseltmek için giyilebilir sensörleri kullanmalarına yardımcı olmak için elde edilen bilgilerle kullanabileceği sonucuna varmışlardır (Schall, 2018; Li, 2016). Ve bu faaliyetlerin başında yer alan İSG eğitiminin önemi ortaya konulmaktadır. Ekonomik gelişmeler ve İş Sağlığı ve Güvenliği kanunundaki yeni düzenlemeler nedeniyle; İSG alanında eğitilmiş ve donanımlı insan gücüne ihtiyaç giderek artmaktadır. Ülkemizde resmi anlamda yaygın olarak İSG ile ilgili eğitim veren okulların başında Meslek Yüksekokulları (MYO) gelmektedir (Ceylan, 2012). Ceylan ve ark.da, bizim çalışmamızda olduğu gibi İSG eğitiminin gerekliliği üzerinde durmuşlar ve meslek yüksekokullarında eğitimin önemini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak; temel sağlık hizmetlerini sağlayacak olan yüksekokul öğrencilerimizin “İSG kuralları” boyutu açısından ele alındığında, güvenlik kurallarına ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilmektedir. Günümüzde, çalışanların sürekli olarak daha güvenli ve iyi şartlarda çalışmaları için, işyerlerinde etkin güvenlik kültürünün varlığı şarttır. Bu konuda gösterilen hassasiyet, çalışanların sağlık durumlarında iyileşme yapmanın ötesinde, ülkenin genel sağlık işleyişinde de olumlu sonuçlara neden olacaktır. Yılmaz ve ark. (2009) da belirttiğine göre; eğitim faaliyetlerine ayrılan zaman ve paranın artışı ile 2002–2006 İSG Stratejisinde belirlenen hedefleri gerçekleştirmede başarılı sonuçlar sağlanmış ve iş kazalarında %17 oranında azalma gerçekleşmiştir. Bu amaçla, İSG konusunun önem taşıdığı bir sektör olan sağlık sektöründeki işletmelerde de tüm çalışanlara İSG konusunda sürekli eğitim verilerek çalışanların bilinçlendirme ve bilgilendirilmeleri sağlanmalı, bu konuda söz ve karar sahibi olmalarına yardımcı olunmalıdır. Sağlık işletmelerinde iş güvenliği kültürünün yaratılması, ülkenin sağlık politikalarının iyileştirilmesinde de etkili olacaktır.

Sağlık işletmeleri yönetimleri işe yeni başlayan personele İSG kültürünün benimsetilmesi amacıyla, çalışacağı işten kaynaklanan risk ve tehlikeler hakkında bilgiler verilmeli, kendinin ve çevresinin sağlığını koruyarak çalışması gerektiği prensibinin özümsemesi sağlanmalıdır. 155 ve 161 sayılı Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) sözleşmeleri ve 89/391 sayılı Avrupa Birliği (AB) İSG Çerçeve Direktifi başta olmak üzere uluslararası ve gelişmiş ülke mevzuatlarında da eğitim konusuna vurgu yapılmaktadır. AB'nin son dönem İSG ile ilgili strateji ve eylem planları düzenlenirken, ağırlık verilen konulardan biri eğitim olmuştur. Bu amaçla mesleki ve üniversite eğitimi dahil sağlık ve güvenliğin eğitim programlarına dahil edilerek, İSG eğitimlerinin önemsenmesi ve sadece çalışanlar ile işyerleriyle sınırlı değil, toplumun tüm kesimlerine hitap etmenin önemi vurgulanmaktadır (MEB-ÇSGB,2010).

Bu durumda, çalışmamızın sonuçlarında da görüldüğü gibi, İSG kültürünün gelişmesini sağlayacak ana ögenin teorik ve uygulamalı olarak İSG eğitimlerinin dersler, kurslar, seminerler, kongreler gibi eğitim faaliyetleriyle desteklenmesi gerekmektedir. İSG eğitimi alan öğrencilerimizin bu çalışmada, “Tüm çalışanlar iş hayatına başlamadan önce iş güvenliği eğitimi almalıdır” fikrini vurgulamaları İSG kültürü oluşumunda önemlidir. İSG eğitimleri yasal bir zorunluluk olması yanısıra, temel işlevi; iş kazaları ve meslek hastalıklarından korunma bilincini yerleştirmek, İSG kültürünü oluşturmaktır. İSG Kültürü, bir yaşam felsefesini ifade ettiği için işveren tarafından sağlanan eğitimlerin çalışan için ancak doğru uygulandığı zaman etkili sonuçlara ulaşabileceği de bilinmelidir (Sipahi, 2006). İSG Eğitimleri iyi planlanmalı, süreklilik taşımalı ve sonuçları ölçülebilmelidir. Eğitim bilgi ve beceri ihtiyacına uygun olarak tasarlanmalıdır (Swartz, 2000).

Ayrıca, dünyada çok uzun süreden beri var olan İSG kurallarının, ülkemizde de tam anlamıyla uygulanabiliyor olması için, okul öncesi dönemde farkındalık yaratarak başlayıp, tüm çalışma hayatı boyunca güncellenerek devam etmesi sağlanmalıdır. İSG kurallarının uygulanmasının “hayat kurtarıcı” olduğu unutulmamalıdır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu makale, ‘1. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi’nde (29.07-01.08.2017) sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

- AKALP, G., KARADENİZ, NY. (2013). İşletmelerde Güvenlik Kültürünün Oluşumunda Yönetimin Rolü ve Önemi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 3(2): 96-109.
- BALOĞLU, C. (2013), Avrupa Birliği ve Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliği, İstanbul, *Beta Yayınları*.
- BİLİR, N. (2016). İş Sağlığı ve Güvenliği Profili-Türkiye. ISBN: 9789228310627; 9789228310634 (web pdf), Uluslararası Çalışma Örgütü, *ILO Türkiye Ofisi*, Ankara.
- CEYLAN, H. (2012), Türkiye’deki İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık, 2012: 94-104.
- COLUMBIA SOUTHERN UNIVERSITY. (2016). “Occupational Safety and Health Degrees” <http://www.columbiasouthern.edu/online-degree/safety-emer-services/occupational-safety-health/as-osh>, 04.07.2016.
- COŞKUN, Y. (2015). İş Güvenliği Uzmanının Görev Yetki ve Sorumlulukları, *Yüksek Lisans Tezi*, Gediz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- ÇSGB YAYINLARI. (2016). İş Sağlığı ve Güvenliğinin Değişen ve Gelişen Yüzü, Ankara, s: 14-87. <https://www.cs.gb.gov.tr/media/4582/kitap05.pdf> (erişim: 17.05.2018)
- DEVELİOĞLU, K., ÇİMEN, M. (2012). Firms’ Social Responsibilities Towards Personnel as The Source of Organizational Trust. *International Journal of Alanya Faculty of Business*, 4(2): 141-49.
- DOĞAN, B., YALÇINKAYA, C., BALCI, MG. (2017). Türkiye’de Mühendislik Fakültelerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi. *Engineer and Machinery*, 58(685): 1-15.
- KARASAKAL, N., YÜCEBALKAN, B. (2016). Örgütsel Güvenin Oluşumunda, Yasal Ve Etik Bir Zorunluluk Olan İş Sağlığı Ve Güvenliği Politikalarının Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5): 1145-60.

- KILKIŞ, İ., DEMİR, S. (2012). A Review at the Obligation of the Employer to Provide Training Related to Occupational Health and Safety. *Journal of Labour Relations*. Volume 3, Number 1: 23-47.
- KORKMAZ, A., AVSALLI, H. (2012). Çalışma Hayatında Yeni Bir Dönem: 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26: 153-67.
- KORKUT, G., TETİK, A. (2013). Suleyman Demirel University. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 18(3): 455-74.
- LI, H., WU, J., GAO, Y. et al. Examining individuals' adoption of healthcare wearable devices: An empirical study from privacy calculus perspective. *Med Inform*, 2016;88 (8): 8-17.
- LOEPPKE, RR., HOHN, T., BAASE, C. et al. (2015). Integrating health and safety in the workplace: how closely aligning health and safety strategies can yield measurable benefits. *Occup Environ Med*; 57(5): 585-97.
- MCDANIEL, PA., CADMAN, B., MALONE, RE. (2016). Shared vision, shared vulnerability: A content analysis of corporate social responsibility information on tobacco industry websites. *Prev Med*, 89: 337-44.
- MEB-ÇSGB. (2010). Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları İş Sağlığı ve Güvenliği Rehberi. [http://212.175.131.61/www.isggm.gov.tr/htdocs/files/MTO %20REHBER.pdf](http://212.175.131.61/www.isggm.gov.tr/htdocs/files/MTO%20REHBER.pdf).
- MENTEŞE, G., İNCE, E., ÖZCAN, B. (2017). Gemi İnşa Sanayinde İş Sağlığı ve Güvenliği Bilincinin İncelenmesi. *Engineer and Machinery*; 58(688): 53-78.
- SCHALL, MC., SESEK, RF., CAVUOTO, LA. (2018). Barriers to the Adoption of Wearable Sensors in the Workplace: A Survey of Occupational Safety and Health Professionals. *Sage Journals*, 1:18720817753907.
- SİPAHİ, İ. (2006). İş Sağlığı ve Güvenliği'nde Eğitimin Önemi, *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 30: 24-27.
- SWARTZ, G. (2000). Safety Culture and Effective Safety Management. *National Safety Council*.
- ÖZGÜLER, AT., KOC, A T. (2013). Meslek Yüksekokullarında İş Sağlığı Ve Güvenliği Eğitiminin Gerekliliği. *Electronic Journal of Vocational Colleges UMYOS*, Özel Sayı 15-20.
- TMMOB (2016). Makine Mühendisleri Üyeleri, Makine Mühendisleri Oda Raporu. In: Çakar AA, Akbaba T, Yazıcı M (Editors). *İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği*. 6. Baskı, Ankara: Ankamat Matbaacılık; 1-4.
- TOKGÖZ, E., SEYMEN, O. (2013). Örgütsel Güven, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Devlet Hastanesinde Araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39): 61-76.

- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU. (2016). “İşgücü İstatistikleri” <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21567>, son erişim tarihi: 20.11.2016.
- TÜZÜN, İ. (2007). ‘Güven Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*; 2: 93.
- TÜZÜNER, VL. ve ÖZASLAN, BÖ. (2011). Hastanelerde İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 40(2): 138-54.
- ULUTAŞDEMİR, N., DOKUR, M., BAYRAKTAR, N. ve ark. (2015). Gaziantep'te Özel Bir Fabrikada İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Journal*, vol 1, Suppl 1. 1-14.
- YEŞİL, Y., ÇALIŞ, AS. (2016). İş Sağlığı Ve Güvenliği Eğitiminde Önlisans Programları: Türkiye’deki Uygulama ve ABD’deki Uygulama İle Karşılaştırılması. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 21(4): 1173-89.
- YILMAZ, F. (2009). İş Sağlığı ve Güvenliği’nde Okul Eğitiminin Önemi: Modern Örnekler Işığında İş Sağlığı ve Güvenliği Lisans Eğitiminin Ülkemizde Uygulanabilirliği. *İş Hukuku ve İktisat*, 11, 107-139.

OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİYLE KURUM BAKIMINDAKİ ÇOCUKLARIN DURUMU

Öğr. Gör. Tuğba ERDOĞAN¹
Öğr. Gör. Barış TUNCER²

Özet

Çocuklar tehlikeli durumları deneyimleyerek algılar ve kendilerini bu tehlikelerden koruma davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek ve yaşayarak öğrenirler. Aile ortamında farklı bakım ve koruma gerektiren çocuklar, bebekler ve yenidoğanların duygusal-fiziksel gereksinimleri tam olarak karşılanmayacağı için ruh sağlığı sorunlarının ileri yaş dönemlerinde görülmesi muhtemeldir. Bu araştırmada çocuğun psiko-sosyal yaşamında geliştirdiği olumsuz davranışları, kurum bakımına ihtiyacı olan çocuk açısından bakımın gerekliliği ve bakıcı kaynaklı olumlu / olumsuz yönleri, olası iyileştirme önerileri incelenmiştir. Araştırmanın problemi "Çocuk açısından kurum bakımının olumlu/olumsuz yönü neler olabilir?" sorusudur. Araştırmada, bu açıklamalar önemsiz olarak sosyal hizmet ile çocuk koruma ve bakım uygulamalarında çocuklarda görülebilecek olumlu/olumsuz etkiler kurum bakımdaki çocuklarda görülebilecek ruhsal sorunları açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma literatür tarama modeliyle veriler elde edilen nitel bir çalışmadır. Dokümanlar nitel olarak yürütülen araştırmalarda araştırmacılar tarafından kullanılan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. İçerik analizinin konusu her türlü metin içeriğidir. Bu yöntem metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğini, temel vurgusunu anlatmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırmanın sonucu alan çalışmalarına faydalı metodoloji içermektedir. Araştırma sonucu: Çocuklara kurum bakımının etkisi normal aile ortamına benzer ancak ekran etkileşimi mevcuttan dolayı fazla olduğu için birçok kaynaktan bu nedenler olumsuz etkilere sebep olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Kurum Bakımı, Çocuk Psikolojisi

THE SITUATION OF THE CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE WITH POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

Abstract

Children perceive dangerous situations by experiencing them and learn by observing, imitating, and experiencing their protection from these hazards. Since the emotional-physical needs of children, babies and newborns who need different care and protection in the family environment will not be fully met, mental health problems are likely to occur during later ages. In this research, negative behaviors developed in psycho-social life of the child, necessity of care for the child in need of institutional care, positive / negative aspects originating from caregivers, suggestions for possible improvement are examined. The problem with the research is "What can be the positive / negative aspect of institutional care from a child's point of view?" In the research, it was aimed to investigate the positive / negative effects that can be seen in children in social service and child protection and care practices in terms of mental problems that can be seen in children in institutional care. The research is a qualitative study obtained by using the literature survey model. Documents are important data sources used by researchers in qualitative research. Document analysis is an analysis of materials that contain information about the subject of the research. The content of the content analysis is all text content. This method explains the basic emphasis on what the contents in text mean. When the literature is examined, the methodology of the research is beneficial to the end-field studies. Researcher: The effect of institutional care on children is similar to the normal family environment, but because peer interaction is high due to the presence of children, these factors cause adverse effects in many sources.

Keywords: Child, Institution Care, Child Psychology

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Altınbaş Üniversitesi, Türkiye, tugba.erdogan@altinbas.edu.tr,

ORCID ID: 0000000150303796.

² Altınbaş Üniversitesi, Türkiye, baris.tuncer@altinbas.edu.tr, ORCID ID: 0000000236692606.

GİRİŞ: Problem

Çocuklar tehlikeli durumları deneyimlerinden algılar ve kendilerini bu tehlikelerden koruma davranışlarını gözlem, taklit ve yaparak - yaşayarak öğrenme yöntemleri ile öğrenirler. Çocuk için ideal aile ortamından farklı olan kurum bakımının çocuğun gelişiminde normalden farklı yönde ilerleme oluşturmaya kaçınılmazdır. Bu araştırmada sorunlara önleyici yaklaşım için çocuk açısından ruh sağlığı, bakım ortamı, davranış gelişimi, bakıcı nitelikleri gibi konu alanlarında literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada çocuğun psiko-sosyal yaşamında geliştirdiği olumsuz davranışları, kurum bakımına ihtiyacı olan çocuk açısından bakımın gerekliliği ve bakıcı kaynaklı olumlu / olumsuz yönleri, olası iyileştirme önerileri incelenmiştir. Araştırmanın problemi “Çocuk açısından kurum bakımının olumlu ve olumsuz yönü neler olabilir?” sorusudur.

KURUM BAKIMDAKİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEBİLECEK RUHSAL SORUNLAR

Wolff, (2009 s. 44), Deniz vd. (2015 s. 100), Sargın (2015, s. 11), Yavuzer (2016, s. 227) çocukların bazı tehlikeli durumları algılayamadığını ve kendilerini bu tehlikelerden koruyamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte insanın yetişkin yaşamında ruhsal açıdan sağlıklı tam bir iyilik halinde yaşam sürdürmesinin büyük oranda çocukluk yaşamına bağlı olduğunu belirten kuramsal görüşler vardır. Ayrıca aile ortamında farklı bakım ve koruma gerektiren çocuklar, bebekler ve yenidoğanların duygusal ve fiziksel gereksinimleri tam olarak karşılanmayacağı için ruh sağlığı sorunlarının ileri yaş dönemlerinde görülmesi muhtemeldir (Sargın, 2015, s. 14). Hem genel olarak toplumda hem de profesyonel alan yazında çocukların problemlerinin giderek daha kötü hale geldiğine yönelik artan bir algı bulunmaktadır (Webb, 2017, s. 40). Wolff (2009) ve diğer ruh sağlığı konusunu inceleyen araştırmacılara göre çocukluk psikolojisini çocuğun kişiliği ve yaşam biçimi, hastanede başından geçenler etkilemektedir. D. Levy (1945) 40 yıl önce çocukluk çağında geçirdikleri ameliyattan korkular, anksiyeteler, gece kâbusları geçiren bireyler olduğunu gözlemlemiştir. Bunun etkisini azaltmak için 1-3 yaş arası bir çocuğa ilk ameliyatın etkilerinden kurtulduktan sonra ikinci ameliyatı olursa çocuğun korkularının artmayacağını belirtmiştir (Akt. Wolff, 2009, s. 108).

Birçok yerli yabancı kurumda bakıcılarda gergin yetişkin-çocuk, yetişkin-yetişkin, çocuk-çocuk ilişkileri oldukça stresli ve yoğundur. Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerde farklı gelişim alanlarında eksik hizmet verilir durumdadır (Gatt, 2008, Rosenthal & Gatt, 2013, s.114). 50 yıldan fazla araştırma, kurumsal bakımın küçük çocukların bilişsel, davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerine zararlı olduğuna inandırıcı kanıtlar sağlar (Bowlby, 1951, Marcovitch vd. 1997, Rutter, 1998, Akt. Browne, Hamilton-Giachritsis, Johnson & Ostergren, 2006, s. 485). Bakıcı-çocuk arasındaki bağ anne bakımında en yüksek daha sonra evlatlık çocuklar ardından yoksun çocuklarda azalan bir durumda olduğu belirtilmiştir (Wolff, 2009, s. 42, 43). Düşük gelirli ve çeşitlilik içeren bir bakım ortamında, kendilerinden ırksal / etnik köken bakımından farklı öğretmenlerle dönem başında çatışmalı etkileşimde bulunan çocukların 6 ay süresince bu öğretmenlerle kaldıktan sonra bile onlarla olumlu ilişkiler gösteremedikleri belirtilmiştir (Howers & Shivers, 2006, Akt. Howes, 2013 s. 21). Bir çocuk eğer yetişkin bir bakıcının olumlu sevecen ve sıcak olduğuna güven duyarsa o zaman bu çocuk yetişkini anlama ve ustalık kazanma için bunu bir temel olarak kullanabilir (Grossman vd. 1999, Akt. Howes, 2013, s. 22).

Uyum bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürmesidir. Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında çocukta tepki olarak duygusal düzeyde bozukluklar görülür. Bu olumsuz tepkilere uyum ve davranış bozukluğu denilir. Çocuklar büyüme ve gelişme dönemlerinde çok fazla sorunla karşılaşır, bunlara karşın duygusal davranış ve alışkanlıklarında bazı değişiklikler gösterirler. Kurum bakımında bakıcı çocuk arasındaki ilişkilerde sapan davranışlarda artış görülmesi çocuğun ruh sağlığının değerlendirilmesini gerektirir. Çocuklarda görülen ruhsal bozuklukların genel olarak alışkanlık bozuklukları, duygusal bozukluklar, davranış bozuklukları ve diğer bozukluklar sınıflandırması

yapılmıştır. (Sargın, 2015, s. 45, 47, Yavuzer, 2016, s. 227, Sargın, 2015, s. 47, Yavuzer, 2016, s. 227).

Sargın (2015, s. 21) ve Yavuzer (2016, s. 228)'in belirttiği gibi çocuklarda ruh sağlığının değerlendirilmesinde bazı kriterler vardır. Yaşa uygunluğun çocuğun gelişimindeki yeri; bu davranışın normalliği ile davranışı belirtmede önemli yer almasıdır. Sapan davranışın ve duygunun derecesi önemlidir. Bu davranışın ısrarlı biçimde devam etmesi sürekli olduğunu gösterir. Çocuklar davranışlarında cinsel rol beklentisine uyumlu olmalıdırlar. Ayrıca normalden sapan davranış biçiminin oluşumunda kültürel faktörler de etkilidir. Olumlu çevreyi yaratmak güven veren, anlayışlı, sevgi dolu yaklaşımlara bağlıdır. Bu çevreyi bulamayan çocuk, güvensiz olur, karmaşık duygu, düşünce ve çelişkiler içinde bunalır. Büyüklerin ilgisini çekmek için gereksiz davranışlar yapar. Bunlar bir sınırdan sonra çocuğun çevreye uyumunu bozar. Bu tür bozuklukların başında sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, yalancılık, kavgacılık, söz dinlememe, kaygı ve korku hali gelir. Yaş büyüdükçe evden okuldan kaçma, hırsızlık, sürekli baş kaldırma, tüm kuralları çiğneme, saldırganlık görülebilir. Bunlar arasında hırsızlık, yankesicilik, alkol, uyuşturucu, uyarıcı madde, kavga, tahrip, bıçak ve tabanca taşıma, yaralama, öldürme gibi hafiften ağıra giden birçok suç yer alır (Yavuzer, 2016, s. 227). Achenbach (1993)'in belirttiği çocuklara yönelik tespit ettiği sorunlar: Yoksunluk ya da sosyal sorunlar, dikkate ya da düşünceye yönelik sorunlar, suçluluk ve saldırganlık, anksiyete ve depresyondur (Akt. Webb, 2017, s. 41, 42).

Çocukta ruhsal bozuklukların beraberinde uzun süreli anne yoksunluğunda hospitaliz/yuva hastalığı görülür. İlk yaşlarda ailelerinden ayrılıp yetiştirme yurtlarına verilen ya da uzun süreli hastanede kalan çocuklarda görülen bir sendromdur. Nedeni anne ya da anne yerine geçen yetişkin ile ilişkiden yoksun olan çocuğun duygusal gelişimi de geridir (Sargın, 2015, s. 137). Bu çocuklar:

- Uyarılara güç ve geç cevap verirler, çevreye ilgisizdirler.
- Oturdukları yerde sallanma, vurma hareketleri görülür.
- Parmak emer, sallanır.
- İlk yaşlarda yuvalara verilen çocuklar 3-4 yaşlarında tekrar evlerine dönseler de zekâları normale dönmeyebilir.
- Beslenme ve bakım yönünden iyi yaşama şartları içinde buldukları halde hastalanma ve ölüm oranları yüksektir.
- Yürüme, konuşma, tuvalet eğitimleri geridir. Boyları ve kiloları normal gelişimin altındadır (Öztürk, 1988, Akt. Sargın, 2015, s. 137).

Yapılan bir deneyde (Harlow Rhesus, 1959, Akt. Wolff, 2009, s. 42, 43) maymunların davranışları çeşitli bakım koşullarında incelenmiş. Çalışma sonucunda yapay anneler maymunlarda erişkin kişiliklerinde bozulmaya neden olmuştur. Yoksun maymunlar sosyal hiyerarşik düzene uyumda yetersiz kalmışlardır. Yavrular saldırgan ve yalnızdırlar, normal cinsel davranış gösteremezler, hamile dişiler yavrularına koruyucu değildir annelik duyguları gelişmez yavrularını emzirmezler. Bu davranışın nedeni; Yetişkin olduklarında uygun sosyal, cinsel, anne babalık davranışları geliştirebilmeleri için yavruların bebeklikte bu deneyimleri yaşamış olmaları gerekir. Duyarlı dönemde bu deneyimlerden yoksun kalırlarsa bunları ileride giderebilmeleri olanaksızdır. İnsanlarda duygular bu kadar açık değildir. Erken çocuklukta büyük oranda sevgi ve bakımdan yoksun kalan bazı insanlar görünüşte normal ve yetenekli birer erişkin durumuna gelebilir. Ruh sağlığına etki eden doğum sonrası nedenler arasında annesizlik, kusurlu ana-baba tutumları, anne-bebek ilişkisi, çocukluk yıllarında sarsıcı yaşantılar, toplumsal etmenlerdir. Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi onun ilk sosyal deneyimlerini etkiler. Dolayısıyla bu durumlar çocuğun duygusal ve toplumsal gelişmesini de etkileyecektir (Sargın, 2015, s. 25, 27).

Problemlili çocuklara yaklaşım biçimleri sınırları ve ölçüleri belirlenen normalden sapan davranış biçimleri psiko – pedagojik kaynaklı, psikiyatrik vaka görünümünde olabilir. Burada önemli olan vakanın olabildiğince erken teşhis edilmesi ve ailenin uygun uzmana başvurabilmesidir

(Yavuzer, 2016, s. 232). Çocukluk yıllarındaki sarsıcı yaşantılar ileri yaş dönemlerinde kişinin aşırı duyarlı tepkiler göstermesine neden olur (Sargın, 2015, s. 42).

Araştırmalara göre bebeklik ve ilk çocukluk devresinde sevgisiz, şefkatsiz geçen yıllar çocuklar üzerinde silinmez izlenimler bırakmaktadır. Hayatın bu evrelerinde sevgiden yoksun kalma hiçbir zaman tamamı ile yeniden kazanılmayacaktır. İlk yıllarda duygusal yakınlıktan mahrum olan bu çocuklara hemen iyi huylu iyi yürekli bir yetişkin şefkat gösterirse çocuklar buna bir dereceye kadar karşılıklı bulunmaktadır (Uğurel, 1997, Akt. Sargın, 2015, s. 43). Çocukların ruh sağlığını koruyucu etkenler ise güvenli ve dengeli duygusal ilişkiler ile kazanma ve başarı deneyimleridir (Sonuvar, 1999, Akt. Sargın, 2015, s. 22).

Çocuk bakım merkezlerinde mekânsal düzenlemelere bakılan bir araştırmada Olds (1987)'a göre çocuk ne kadar küçük ise fiziksel düzenleme onların aktivitelerini ve etkileşimlerini o kadar destekler (Akt. Rosetti-Ferreira, Moraes, Oliveira, Carvalho & Amorim, 2013, s. 76). Legendre (1989) Fransız çocuk bakım merkezlerinde 2 ve 3 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmalarda mekânsal düzenlemenin iyi yapılmasının akran etkileşimini arttırdığını ortaya koymuştur. Brezilya çocuk bakım merkezlerinde 1 ve 2 ile 2 ve 3 yaş aralığındaki çocukların bakıldığı mekân incelenmiş ve 2 ve 3 yaş aralığı ile 3 ve 4 yaş aralığı çocuklarında mekân kullanımı benzer özellik göstermiştir. Araştırma sonucunda, 2 yaşına kadar çocuklar mekânda yetişkin alanlarında geçirdikleri kadar zaman geçirmişler ve bakıcıya yakın olmayı tercih etmişlerdir (Rosetti-Ferreira vd. 2013, s. 77, 78).

Kurum bakımında çocuk için hastalık durumu incelendiğinde “Ev, hastane, kurum bakımında çocuğa nasıl davranılmalı?” sorusuna Wolff (2009)'un belirttiği gibi Anna Freud'a göre; yetişkinlerin tersine çocukların hasta bakımı durumunda bebeklik davranışlarına dönmekten hoşlanmadıklarını göstermiştir. Çocuklar bakımı zor, inatçı hasta olurlar, iyileşme döneminde öğrenmiş oldukları sosyal davranışların pek çoğunu yeniden öğrenmeleri gerekir. Yeni yürümeye başlayan çocuklar çok ağır bir hastalık geçirirken bile inatla yataklarında ayağa kalkmaya çabalarlar (s. 98). Bu durumda çocuğun psikolojik gelişimi ve çocuğun ruh sağlığı dikkate alınarak bakımına devam edilmelidir.

Çocuk Koruma Kanunu (2005) 2. Bölüm: Koruyucu ve destekleyici tedbirler Madde 5-(1)'de koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir. Bunlardan;

- a) Danışmanlık tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara da eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye,
- b) Eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine,
- c) Bakım tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi hâlinde, çocuğun resmî veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine,
- d) Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbî bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına denilir.

KURUM BAKIMININ AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

4-6 yaş çocukluk çağında erken çocukluk döneminde bakım yapılması gerektiğinde iyileştirmeler bilişsel nitelikte görülür, bununla birlikte kurumsal bakımın daha sonra destekleyici bir ailenin içine yerleştirilmesi durumunda bile, davranışsal sosyal gelişme üzerinde kalıcı bir etkisi vardır. (Rutter, 1998, O'Connor, Rutter, Beckett, Keaveney & Kreppner, 2000, Hodges, Tizard, 1989; Akt. Browne vd. 2006 s. 485).

Kurum bakımının beraberinde getirdiği olumlu ve olumsuz yönler:

•Kurumlarda birçok çocuğun bir arada yaşaması söz konusudur. Kurumların görev yapan personel ile ilgilendikleri çok sayıdaki çocuk arasında sevgi, ilgi ve anlayışa dayalı ve çocuğu geliştiren bir ilginin sıklıkla gelişemediği, çocuğun özel eşyaları ve odasının olmadığı belirtilmektedir.

•Kurumda sık sık bakıcı değiştirme ya da anne özlemi gibi faktörler çocuk üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir.

•Kurumun geniş binaları koridor ve merdivenlerinin yarattığı gürültü çocuğu korkutarak huzursuz kılabilir.

•Kurum bakımında bütün personelin farklı kişilik yapısına sahip olup çocuğun davranışlarına farklı tepkiler vermesi çocuğun doğru yanlış gibi kavramları geliştirememesi, duygusal davranışsal ahlaki bazı problemler yaşamasına sebep olabilir.

•Kurum ortamı içinde çocukların sürekli alıcı pozisyonunda olmaları, sorumluluk sahibi olmamaları yaşadıkları ortamda bireyselliklerini ortaya koymalarına imkân verecek ve benlik duygusu geliştirecek yapıların olmayışı çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilecek faktörlerdir.

•Kurum bakımı altındaki çocuklara yönelik olumsuz toplumsal ön yargılar bulunmaktadır.

•Yapılan çalışmalarda kurum bakımında yetişen çocuklarda sosyal ilişkilerde zorluklar, güven eksikliği, saldırganlık, içe kapanıklık depresyon gibi bulgulara daha sık rastlanmaktadır.

•3 yaşından küçük çocukların özel bakım, anne sevgisi, aileye ait olma ihtiyacını karşılamada kurum bakımı yetersiz kalabilir (Şahin, 1994; Baran, 2006; Akt. Doğru, Yıldırım & Saltalı, Durmuşoğlu, 2015 s. 242, 243).

Kurumsal bakımdaki çocuklar nadiren ebeveynlerden bir kişiye / bakıcıya bir bağlanma fırsatına sahiptirler ve oyun, sosyal etkileşim ile bireysel bakım konusunda bir ailenin çocuklarına kıyasla daha az vakit harcamaktadırlar. Bu nedenle 3 yaş ve üzeri çocukların bakımı, beyin gelişiminin bu önemli döneminde sinirsel işleyiş üzerine olumsuz etkilere neden olabilir (Rushton, Minnis, 2002; Giese, Dawes, 1999; Balbernie, 2001; Akt. Browne vd. 2006 s. 485, 486). Açıklamalardan hareketle kurum bakımının personel, eğitim şartları, barınmanın psikolojik ve sosyal doyumu, kişisel gelişim, mekan özellikleri açısından çocuklar için bazı olumsuz etkileri vardır. Ancak aile çocuk bakımı için yetersiz, yaşadığı ortam çocuk için elverişsiz, barınma gereksinimi gerekliyse ve diğer birçok sebeplerden eksik durum uygun olmadığından kurum bakımı olumlu ortamdır. Bununla birlikte kurumsallaşmış genç çocuklar, gelişmekte olan bir aile ortamında 6 aylıkken yerleşmiş olsalar bile gelişme göstermişlerdir, ancak muhtemelen fiziksel ve bilişsel gelişimlerini yakalayacak ve yetişeceklerdir. Ancak, sosyal davranış ve eklemelerle ilgili zorluklar yaşayabilir, bu da sosyal yönden rahatsızlık duyma ve zihinsel sağlık konularında öncülük eden problemdir (Marcovitch, Goldberg, Gold, WashingtonJ, Wasson, Krekewich, 1997; O'Connor, Rutter, Beckett, Keaveney, Kreppner, 2000; Akt. Browne vd. 2006 s. 487).

Güran (1983)'e göre çocuk için (Akt. Doğru, Yıldırım & Saltalı, Durmuşoğlu, 2015 s. 243):

•Kendisi ve toplumun yararı için bir süre çevresinden uzaklaşması gerekliyse,

•Sorunları olan ve bu sorunlarının ortaya çıkmasına aile ortamı ve yakın çevresi neden olduğundan sorunlarının çözümü için bu ortamdaki ayrılması gerekiyorsa

•Yoğun bir psikolojik tedavi, özel eğitim ve yaşlılarıyla birlikte yaşamak suretiyle rehabilite edilecekse,

•Birbirlerinden ayrılmamaları gerekli görülen kardeşler ise,

•Ailesine olan yakın bağlılığından dolayı bir başka ailenin yanına verilemeyen çocuklar ise kurum bakımı olumlu olmasının yanında zorunluluktur.

Kurum bakımında kalan çocukların davranışlarında; ürkek, çekingen ve sesiz, aşırı hareketli, çok yemek yeme, dikkati dağınık, gece alt ıslatma, aşırı hassaslık, kıskançlık, huysuzluk, istifçi olma, çalma davranışı, kurumdan kaçma davranışı gösterme, zihinsel, bilişsel, psikososyal ve dil gelişimlerinde yaşlılarına göre daha geri olma, sosyalleşme sürecinde bölünme nedeniyle sağlıklı sosyalleşememe, şiddet uygulama gibi sorunlar yaşadığına ilişkin araştırma sonuçları

bulunmaktadır (Kut, Özaltın, 1987; Akan, 2002, s. 80; Bıyıklı, 1982; Sayar, 2006, Butler, Roberts, 2004; 146; Akt. Yıldırım, 2017 s. 102). Kurum bakımının çocuklara olumsuz etkileri (Webb, 2003 s. 226; Akt. Yıldırım, 2017 s. 102):

- Zayıf dürtü kontrolü gelişimi,
- Düşük kendine güven,
- Duyguların değişimindeki zayıf gelişim,
- Sosyal ilişki kurmada yetersizlik,
- Oyun becerisinin geliştirilememesidir.

Çocuğun bakımını üstlenen pek çok kişi bu konuda sınırlı bir eğitime sahiptir. Geçmiş yaşam deneyimlerine, kişisel tutum ve inançlarına güvenmeye zorlanırlar. Bu koşullarda ruh sağlığı tehlikede olan çocukların gereksinimlerini karşılayamazlar (Wolff, 2009 s. 370).

YÖNTEM

Araştırma literatür tarama modeliyle veriler elde edilen nitel bir çalışmadır (Karasar, 2009, 77). Dokümanlar nitel olarak yürütülen araştırmalarda araştırmacılar tarafından kullanılan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazılı materyaller (Kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi film, video, fotoğraflar şeklinde de olabilmektedir. Hangi dokümanların analiz edileceğine ise araştırma problemi doğrultusunda karar verilmektedir (Aktaş, 2014:363). İçerik analizinin konusu her türlü metin içeriğidir. Bu yöntem metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğini, temel vurgusunu anlatmaktadır (Bal, 2013 s. 180).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Kurum bakımının çocuk üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu etkilerin nedenleri arasında yalnızlık, şiddet, akran ilişkileri, hastalıklar, kurumların etkileri, vb. birçok faktör sayılabilir. Bununla birlikte bakım altındaki çocuklar erken yaşta ruh sağlığı belirtileri genç yaşta ruhsal sorunlarla tanışmaktadırlar (Wolff, 2009; Webb, 2017). Çocuklara yönelik bakım ve korunma hizmetlerinin, yatılı sosyal hizmet kurumları tarafından verilmesinin uygun olup olmadığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu kurumların çocukların maddi ihtiyaçlarını karşıladığı, ancak ailenin kazandıracağı değer hükümleri ile ruh sağlığı ve kişilik gelişimine olumlu katkılar sağlama konusunda yetersiz kaldığı ileri sürülmektedir. Ülkemizde koruyucu aile uygulaması ve evlat edindirme uygulamalarında başarı sağlanamamıştır. Bu uygulamaların korunmaya muhtaç çocuklara verilen hizmetlerdeki payı oldukça düşüktür. Üstelik, bazı çocukların kurum bakımına alınması daha faydalı olabilir (Şenocak, 2006:224). Ülkemizde yaygın olan kurum bakımı modelinde suça yönelen çocuktan, istismara uğrayan çocuklara kadar farklı yaşam deneyimlerine sahip olan çocuk aynı mekânı paylaşmaktadır. Bu karma hizmet uygulaması çocukların birbirini olumsuz etkilemesi ve ihtiyaçları olan özel bakım hizmetlerini alamamaları gibi sonuçlara sebep olmaktadır (Çiftçi, 2009:64). Tüm dünyada kurum bakımının çocuk üzerindeki olumsuz etkileri anlaşılmış ve kurum bakımının en son tercih edilmesi gereken hizmet modeli olması gerektiği kabul edilmiştir. Ancak ülkemizde, evlat edindirme uygulaması ve koruyucu aile uygulamasından yararlanan çocuk sayısı çok azdır ve bazı durumlarda kurum bakımının tercih edilmesinin daha uygun olacağı kabul edilmektedir. Araştırmada, çocuk koruma ve bakım uygulamalarında kurum bakımının çocuklar için olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

TARTIŞMA

Literatür incelendiğinde alan çalışmaları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırma sonucunda kurum bakımının çocuk açısından olumlu nitelikleri:

- Çocuk Koruma Kanunu kapsamında danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık tedbirinin kurumlarda verilmesi.

- Çocuk elverişsiz ortamda, eksik durumda ise gereklidir.
- Çocuğun çevreden uzaklaşması, sorunları için ortamdan ayrılması gerekiyorsa olumludur.
- Çocuk rehabilite edilecekse olumludur.
- Çocuğun aile bağıllık psikolojisi güçlü ve kurumda kardeşleri de varsa kurum olumludur.

Bu araştırma sonucunda kurum bakımının çocuk açısından olumsuz nitelikleri:

- 0-18 yaş arasında duygusal ve fiziksel gereksinimler tam olarak karşılanamaz.
- Çocukluk çağı korkuları artar.
- Çocuklar zayıf, düşük, yetersiz, becerisiz gelişim geçirir.
- Grup içinde çok sayıda çocuğa bakılmasından dolayı ilgisizlik yaşanır.
- Kurumda alan korkusu geliştirir.
- Çocukta benlik bilinci geç ve güç olduğu için kişiliği bozulur.
- Çocukta sosyal davranış ve yeni ortama uyum eklemelerinde zorluklar görülür.
- Problemlili çocuklara geç ya da hiç müdahale edilmemesi sorunları arttırır.
- Çocuk yaşı küçüldükçe bakımı zor ve inatçı hasta oldukları için bu durum bakıcı için zordur.
- Çocuğun ortamında olumsuz çevre etkileşimi vardır.
- Yoksunluk ve sendrom belirtileri görülmesine rağmen görünüşte normal ve yeteneklidirler.
- Personelin eksik hizmeti, etnik köken farklılığı, eğitimsiz personel, personellerin bir davranışa farklı tepkiler vermeleri, personelin ruh sağlığı tehlikedeki çocuklara sınırlı eğitimi, ilgisizlik, sık bakıcı değişimi ve yetersiz bakım, negatif şartlar olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

Karakaş ve Çevik (2016)'in "Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme" araştırmasının çocuğun bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimini henüz tamamlamamış birey olarak yaşayacağı olumsuzluklar ile hayata geçirilen olumlu politika ve projelerin çocuk haklarını temel alarak incelenmesinin yanında çocuğun iyilik ve refahının önce aile içinde sağlamaya çalışan ayrıca sosyal katılıma önem veren günümüzdeki çocuk refahı değerlendirmesi sonucu bu çalışmada da bulunmuştur (s. 904).

Çoban ve Özbesler (2009)'in "Türkiye'de Aileye Yönelik Sosyal Politika Ve Hizmetler" araştırmasında aile politikaları ağırlıklı olarak sorun ortaya çıktıktan sonra müdahale edilmekte dolayısıyla koruyucu önleyici hizmetler ya hiç yoktur ya da oldukça sınırlıdır ve aile sosyal hizmeti uygulamaları istenilen düzeyde değildir sonucu ailelerin yaşam kalitesini ve dolayısıyla toplumun sağlıklı bireylerden oluşmasını olumsuz etkilediği yorumlanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna da ulaşılmıştır (s. 39, 40).

Aldemir (2011)'in "Çocuk Koruma Kanununun Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumunda Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme" çalışmasında tarama modeliyle 221 sosyal hizmet uzmanından elde edilen görüşler sonucunda koruyucu destekleyici tedbirler ile çocukların yargılanmasına ilişkin usul hükümlerinin aynı yasada yer almasının gerekli olmasıyla birlikte hizmet veren merkezlerde personel sayısının azlığı belirtilmiştir. Yine bu şekilde kuruluşa gelen çocukların ilk kabullerini yapması gereken çocuk koruma ilk müdahale birimi sosyal hizmet uzmanlarının %86,3'unun görev yaptığı illerde bulunmadığı belirtilmiştir.

Demircan (2009)'ın "Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kemerburgaz – Ağaçlı Koruma, Bakım Ve Rehabilitasyon Merkez'inde Kayıtlı Bulunan Kanunla İhtilafa Düşmüş Çocukların Sosyodemografik Ve Kriminolojik Bakımdan Değerlendirilmesi" çalışmasında tarama modelinde 84 çocuk dosyasından elde edilen sonuçlar kız çocukların tamamına yakınının (%88,6) annelerinin de sabıkalı olması, suç davranışının oluşumunda ailesel cinsiyet rollerinin etkili olduğunu göstermiş, farklı gelişim süreçlerindeki çocuk ve gençlerin birlikte aynı mekanda aynı rehabilitasyon sürecine dahil olması birtakım sorunları da beraberinde getirmiş, göç nedeniyle İstanbul'a gelip yerleşen bu çocukların ilk kez suça karışmalarının İstanbul'da gerçekleşmesi göçün çocukların suça itilmesine etkisi olduğunu göstermiş, herhangi bir örgün eğitim kurumuna kaydı olmayanların tamamına yakınının ailelerinde sabıkalı bireyler bulunması çocuğun okuldan uzak kalmasının nedenini göstermiş, mahkemelerin koruma kararlarının kati olmadığı, çocuğun kaldığı kuruluşun rehabilitasyon sürecini tamamlaması ve ailenin çocuğun sağlıklı gelişimine uygun koşulları sağlaması halinde çocukların kurum

bakımından alınabildiği görülmüş, çocukların ailelerindeki bireylerin suç geçmişlerinin olmasının suça itilmeye etkisi çalışmamızla uyumluluk göstermiştir. Çocukların kendi eşyalarına bir başka çocuk tarafından zarar geldiği ya da eşyaları kendilerinden izinsiz olarak bir başka çocuk tarafından alındığında pek çok zaman çocuğun empati kurmasını sağlamada diğer yaptırımlardan daha etkili olduğu yorumlanmıştır.

Şenocak (2005)'in "Korunmaya Muhtaç Çocuklar: İstanbul Yetiştirme Yurtları Üzerine Bir Alan Araştırması"nda vasıtasız bilgi toplama kaynaklarından olan anket ve biçimsel mülakat; vasıtalı bilgi kaynaklarından ise konuyla ilgili resmi kayıtlar ve istatistiklerden yararlanılan yöntemle 156 korunmaya muhtaç çocuk katılımı sonucunda yetiştirme yurtları merkezli olarak yürütülen korunmaya muhtaç çocukların bakım hizmetinin, bu kurumların eksiklikleri tamamlanarak devam edilmesinin uygun olacağı kanaati taşınmakta ve ülkenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ve merkezi devletin imkanları dikkate alınarak, temeli gönüllülük esasına dayanan bu hizmetin daha kapsamlı ve etkin sağlanmasında, mutlaka başta yerel yönetimler olmak üzere gönüllü kuruluşların, diğer bir ifadeyle toplumun sorumluluk üstlenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Yine, araştırma sonuçlarına göre, bu yurtlarda kalan çocuklar manevi ve fiziki şiddete maruz kalmakta ve şüphesiz daha da önemlisi, yetiştirme yurtları çocukları hayata hazırlamada yetersiz kalmaktadır. Çocukların önemli bir bölümü, yetiştirme yurdu ile ilişkilerinin kesildiği gün, hayata hazır bireyler olacağına inanmamaktadır. Çocuklar mevcut yurt ortamının kendilerinin beceri ve yeteneklerini geliştirecek nitelikte olmadığını düşünmektedir. Öte yandan, yetiştirme yurtlarındaki yaşam koşulları ve hizmet kalitesi yetersizliği doğrulanmamış yani maddi koşullar nispeten yeterli görülmüştür. Üstelik, yetiştirme yurtları, bazı eksikleri bulunsa dahi, korunmaya muhtaç çocukların yarısı tarafından kendileri için en iyi bakım yöntemi olarak nitelendirilmiştir. Nitekim, yetiştirme yurtlarında yeterli şefkat ve ilgi gören çocuk sayısı oldukça azdır. Üstelik, aileye uyum gösteremeyen, davranışları ve eğilimleri nedeniyle kurum bakımına yatkın çocuklara kurum bakımı daha faydalı olabilir.

Sarıaltın (2017)'in "Kurum Bakımındaki Çocuklara İlişkin Sistemin Sosyal Refah Çalışanları Gözüyle Değerlendirilmesi" araştırmasında nitel yöntemle 15 sosyal refah çalışanı katılımı sonucunda koruma altındaki çocukların psiko-sosyal, bilişsel ve kültürel yönlerden çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bakım elemanlarının çocuklarla çalışma yaparken profesyonellik gösteremeyebildikleri, çocuklara yaklaşımlarının, iletişim şekillerinin uygun olmayabildiği, kişisel merakları nedeniyle çocuklara ikincil hatta üçüncül bir travma yaşatabildikleri görülmektedir. Bakım elemanlarının eğitim seviyelerinin, çocuklarla ilişki kurma yeteneklerinin, çocuklara yaklaşımlarının, yönergeleri doğru anlama ve uygulama becerilerinin iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği, aksi takdirde bir travma yaşayarak kuruluşa gelen çocukların ikincil bir travmaya maruz kalma riskinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kapasite üstü hizmet vermenin önüne geçebilmek için çocukların yaşları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak daha az sayıda çocuğun bir arada barınabileceği ancak toplamda daha fazla kuruluş açılmasının, bu kuruluşların da daha merkezi yerlerde konuşlandırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Yazıcı (2013)'nin "Türkiye'de Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler: Kurum Bakım Hizmetinden Yararlanmış Bireyler Üzerine Bir Araştırma"sında nitel araştırma yönteminde "İzmir Yetiştirme Yurtlarından Ayrılanlar Dayanışma Derneği Üyesi" 20 üye katılımı sonucunda kurum bakımında kalan çocuklara her şeyin hazır verilmesinin, çocukların dış ortama uyum ve beceri kabiliyetlerini geliştirmediğini öne sürmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, kurum bakımındaki çocuklar adına başkalarının karar vermesi nedeniyle çocukların özgüvenlerinin gelişmediğini ifade etmektedir. Kurum bakımının çocukları hayata hazırlama adına, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

SONUÇ

Literatür incelendiğinde araştırmanın sonucu alan çalışmalarına faydalı metodoloji içermektedir. Bu araştırmanın sonucu:

- Çocuklara kurum bakımının etkisi normal aile ortamına benzer ancak akran etkileşimi mevcuttan dolayı fazla olduğu için bu çalışmada belirtilen literatürde kurum bakımındaki çocuklara olumsuz etkilere sebep olduğu görülmüştür.
- Kurum ortamının personel, bakım, donanım, olumlu sosyal çevre eksikleri çocuklarda ruhsal sorunlara neden olan olağan durumlar olduğu görülmüştür.
- Kurum ortamının personel, bakım, donanım, olumlu sosyal çevre eksikleri çocuklarda gelişim sorunlarına neden olmaktadır.
- Aile ortamındaki sevgiden yoksun kaldıkları için kurum bakımındaki çocuklar erken yaşlarda ruh sağlığı problemleri yaşayacaklardır.

ÖNERİLER

Alan araştırmacılarına öneriler:

- Kurumlarda çocuklara sevgi, saygı, hoşgörülü davranılmalıdır.
- Bakım altındaki çocuklarda görülen ruh sağlığı sorunlarının RAM, rehberlik seviyesi, psikiyatri erken müdahaleleri ile anlık ve gelecekteki etkisi azaltılmalıdır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Makale 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar (ICES-2018) 9-11 Nisan 2018 İstanbul adlı kongrede sunuldu ve Altınbaş Üniversitesi tarafından desteklendi.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, CANSIZ, M. (2014). NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI, EĞİTİMDE BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ, 1. Baskı yeri: Ankara, Pegem Akademi, s. 363.

ALDEMİR, V. (2011). ÇOCUK KORUMA KANUNUNUN SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMUNDA UYGULANMASINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

BAL, H. (2013). NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ. 1. Baskı yeri: Isparta, Fakülte Kitabevi Yayınları, s: 180.

BROWNE, K. VE GIACHRITSIS-HAMILTON, C. VE JONHNSON, R. VE OSTERGREN, M. (2006). OVERUSE OF INSTITUTIONAL CARE FOR CHILDREN IN EUROPE. BMJ, Volume, 332, 25 February 2006, bmj.com, p. 485, 486, 487.

ÇİFÇİ, GÖKÇEARSLAN, E. (2009). TÜRKİYE'DE VE DÜNYA'DA KORUNMAYA İHTİYACI OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK HİZMETLERİN TARİHSEL GELİŞİMİ. Aile ve Toplum Yıl: 11 Cilt:5 Sayı:19 Ekim-Kasım-Aralık, ISSN:1303-0256, s. 64.

ÇOBAN, İ. A. VE ÖZBESLER, C. (2009). TÜRKİYE'DE AİLEYE YÖNELİK SOSYAL POLİTİKA VE HİZMETLER. Aile Ve Toplum, Yıl:11, Cilt:5, Sayı: 18, Temmuz-Ağustos-Eylül, s. 39, 40.

ÇOCUK KORUMA KANUNU (2005).

<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiupuLUqLjWAhUEIxoKHS5BAS4QFggIIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww>

.mevzuat.gov.tr%2FMevzuatMetin%2F1.5.5395.pdf&usg=AFQjCNGibOKFwXs1gB2A1d0skDMnsMY Seg 22.09.2017, 10:56.

DEMİRCAN, Z. (2009). SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU KEMERBURGAZ – AĞAÇLI KORUMA, BAKIM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ'NDE KAYITLI BULUNAN KANUNLA İHTİLAFA DÜŞMÜŞ ÇOCUKLARIN SOSYADEMOGRAFIK VE KRİMİNOLOJİK BAKIMDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. Yüksek Lisans Tezi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

DENİZ, Ü. VE ÖNDER, R. Ö. ÖZER, E. VE ÖZER, D. VE ÖZTÜRK, H. (2015). BEBEK VE ÇOCUK BAKIMI, ANNE ÇOCUK SAĞLIĞI VE İLK YARDIM. 4. Baskı yeri: Ankara, Nobel Yayınevi, s. 100.

DOĞRU, YILDIRIM, S. VE SALTALI, DURMUŞOĞLU, N. VE BUDAK, O. VE ER, KONUK, R. (2015). ÇOCUK HAKLARI VE KORUMA. 3. Baskı yeri: Ankara, Eğiten Kitap, s. 242, 243.

HOWES, C. (2013). ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM VE BAKIM ORTAMLARINDA SOSYALLEŞME ÇALIŞMALARINI İÇİN BİR MODEL, ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM VE BAKIMINDA AKRAN İLİŞKİLERİ. (A. Tüfekçi, Çev.) Baskı Yeri: Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, s. 21, 22.

KARAKAŞ, B. VE ÇEVİK, C. Ö. (2016). ÇOCUK REFAHI: ÇOCUK HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME. Gazi Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18/3, 887-906, s. 903.

KARASAR, N. (2009). BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. 20. Basım yeri: Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, s: 77.

ROSENTHAL, M. VE GATT, L. (2013). KÜÇÜK ÇOCUKLARIN SOSYAL İLİŞKİLERİNİ DESTEKLEMEDE ERKEN, ÇOCUKLUK BAKICILARININ EĞİTİMİ, ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM VE BAKIMINDA AKRAN İLİŞKİLER. 1. Baskı yeri: Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 114.

ROSSETTI – FERREIRA, C. M. VE MORAES, DE Z. VE OLIVEIRA, DE R. VE CARVALHO, DE C. I. M. VE AMORIM, S. K. (2013). BREZİLYA GÜNDÜZ BAKIM MERKEZLERİNDE AKRAN İLİŞKİLERİ, ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM VE BAKIMINDA AKRAN İLİŞKİLERİ. 1. Baskı yeri: Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 76, 77, 78.

SARGIN, N. (2015). ÇOCUKLARDA RUH SAĞLIĞI. Basım yeri: Konya, Eğitim Yayınevi, s. 11, 14, 21, 22, 25, 27, 45, 47, 137.

SARIALTIN, M. D. (2017). KURUM BAKIMINDAKİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN SİSTEMİN SOSYAL REFAH ÇALIŞANLARI GÖZÜYLE DEĞERLENDİRİLMESİ. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ŞENOCAK, H. (2005). KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLAR: İSTANBUL YETİŞTİRME YURLARI ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

ŞENOCAK, H. (2006). KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARA SAĞLANAN BAKIM YÖNTEMLERİ. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 51, s. 224.

WEBB, B. N. (2017). ÇOCUKLARLA SOSYAL HİZMET UYGULAMASI. (A. Ege Çev.) 1. Baskı yeri: Ankara, Nika Yayınevi, s: 40, 41, 42.

WOLFF, S. (2009). PROBLEM ÇOCUKLAR VE TEDAVİ. Baskı yeri: İstanbul, Say Yayıncılık, s. 42, 43, 44, 98, 108, 370.

YAVUZER, H. (2016). ÇOCUK PSİKOLOJİSİ. 39. Baskı yeri: İstanbul, Remzi Kitabevi, s. 227, 228.

YAZICI, E. (2013). KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER: KURUM BAKIM HİZMETİNDEN YARARLANMIŞ BİREYLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

YILDIRIM, Ş. (2017). 2000'Lİ YILLARDA ÇOCUK KORUMA SİSTEMİ İÇİNDE BAKIM HİZMETLERİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ. MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:15, Sayı:1, Mart. s. 102.

VA'D VE VA'İD EKSENİNDE İLAHİ ADALET

Arş. Gör. Hamdi AKBAŞ¹
Arş. Gör. Ömer SADIKER²

Özet

Adalet kavramı insanların üzerinde tartıştıkları önemli konulardan biridir. Bu kavram genellikle ilahi düzlemde Allah'ın adaleti ve Allah'ın adaletinin hangi boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği şeklinde ele alınmış ve yargı - hesaplaşma ile birlikte Allah'ın varlığını ve ahiret hayatının imkânını çağrıştıran unsurlardan biri olmuştur. Bu çerçevede insanı yaşamı boyunca ahlaklı ve erdemli kılmayı amaçlayan ilahi mesaj / Kur'an da sürekli olarak zulüm, haksızlık ve büyükmeye karşı Allah'ın intikamını, gazabını, cezasını ve adaletini gündeme getirmiştir. Birçok ayet hak ve adaletin mutlaklığına öylesine vurgu yapmıştır ki bizzat Allah'ın ahirette hiçbir haksızlığa mahal vermeyecek şekilde adaletle hükmedeceği ve onun bu va'dinin kesin olduğunu ifade etmektedir. Nitekim bu ayetler bağlamında Allah'ın asla hiç kimseye zulmetmeyeceği konusundaki sözü O'nun va'dinden başka bir şey olmayıp bu konuda herhangi bir değişikliğin olmayacağı da söylenmektedir. İslam âlimleri Allah'ın olumsuz hiçbir sıfatının bulunmadığı gibi yarattıklarına kötülük yapma veya adaletsiz davranma anlamına gelebilecek her türlü fiilden münezzeh olduğu fikrinde ittifak etmişlerdir. Nitekim zulüm; bilgisizlik ve eksiklik ihtiyaçtan kaynaklanan bir fiil olup Allah bu tür sıfatlardan da uzaktır. Bununla birlikte Allah'ın zulme kadir olması, insanları dinî bakımdan sorumlu tutması, onların günah işlemesine iradesinin taalluk etmesi, insanlara ait iyi ve kötü fiilleri yaratması, insanları saptırması ve ahirette kâfir çocuklarına azap edip etmeyeceği gibi konular da farklı kelâm ekollerine mensup âlimlerin görüşlerince Allah'a zulüm isnat etme anlamına gelip gelmediği bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Allah, Va'd, Va'id, Adalet, Zulüm.

GOD'S JUSTICE IN THE AXIS OF VA'D AND VA'ID

Abstract

The concept of justice is one of the important issues people are discussing. This concept is generally considered as the divine justice of God and the extent to which the justice of God should be assessed, and with judgment and reckoning it is one of the elements that evoke the existence of God and the life of the Hereafter. In this context, the divine message / Qur'an, which aims to make man moral and virtuous throughout his life, has always brought the revenge of God, his wrath, his punishment and his justice against persecution, injustice and grandeur. Many verses emphasize the absoluteness of right and justice, which means that God will judge justice in a way that will not cause any injustice in the Hereafter, and that his promise is definite. As a matter of fact, in the context of these verses, it is said that there will be no change in this matter, except that the promise that God will never persecute anyone is nothing but his promise. Islamic scholars have allied on the idea that God has no negative object, nor that any act of doing evil or injustice that he creates is impossible in any way. Indeed, persecution; ignorance and deficiency are caused by need, and God is far from these kinds of fat. However, the fact that God is cruel of God is to hold people accountable for religious affairs to make them commit sin to the work of sin, to create good and bad deeds of people, to make people aware of them and to infidelity in the Hereafter, whether or not they will punish the children, the issues are discussed in the context of the opinion of the scholars of the different schools of kalam, in the sense of referring to the persecution of God.

Keywords: God, Va'd, Va'id, Justice, Persecution

¹ Özgün Araştırma / Original Article

Sorumlu yazar/Corresponding Author, Çukurova Üniversitesi, Adana, hamdiakbas83@hotmail.com, ORCID ID: [0000-0002-1362-8118](https://orcid.org/0000-0002-1362-8118)

² Çukurova Üniversitesi, Adana, 01sadiker@gmail.com, ORCID ID: [0000-0001-7937-1901](https://orcid.org/0000-0001-7937-1901)

GİRİŞ

İslam literatüründe va'd kavramı ileride gerçekleştirilecek bir şeye dair söz vermek, müjdelemek, tehdit etmek ve cezalandırmak gibi hem iyilik hem de kötülük anlamında kullanılmakta³ ve birisine gelecekte dokunacak bir faydanın veya ondan uzaklaştırılacak bir zararın önceden haber verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.⁴ Va'id kavramı ise tehdit etmek anlamına gelmekte olup nitelik belirtilmeden kullanıldığında kötülük ve ceza manalarında⁵ birinin başına ileride herhangi bir zararın gelebileceğini veya onun gelecek bir faydadan mahrum kalabileceğini bildiren her türlü haber anlamındadır.⁶ Kelamî olarak va'd, Allah'ın emir ve yasaklarına uyan kimseyi mükâfatlandırması iken va'îd de Allah'ın emir ve yasaklarına uymayan ve bazı günahları işleyen kimseleri ebedi bir ceza ile uyarması / tehdit etmesidir.⁷

Adalet kavramı ise haksızlık ve haddi aşma gibi anlamlara gelen cevri kelimesinin de zıddı olarak davranış ve hükümde doğru olmak, hakka göre hüküm vermek, eşit olmak, eşit kılmak gibi manalara gelmektedir.⁸ Bu kavramın hem fiil hem de fail anlamında kullanımı olmakla birlikte “Başkasına ait hakkı tam olarak ona vermek ve ondan alınması gerekenleri de kendisinden tam olarak almak” şeklinde fiil anlamında tanımlanırken fail manasında ise “adlin gerektirdiği bütün işleri hakkıyla yapan” şeklinde tanımı yapılmıştır.⁹

Adalet, yargı ve hesaplaşma; ahiret hayatının önemli unsurlarından olmakla birlikte bu kavramlar ilahi dinlerin Tanrı'nın varlığına işaret eden en önemli argümanlarından. Hıristiyanların kutsal kitabı İncil'de bu dünyada Hz. İsa'ya inanıp iyi işler yapan insanların ebedi hayatta mükâfat görecekleri, kötülük işleyenlerin ise azaba uğrayacakları bildirilmektedir.¹⁰ Ancak Hıristiyan ve mistik akımlar gibi bazı dini çevrelerin Allah'ın merhametini öne çıkararak adalet, yargı ve hesaplaşmayı basite indirgeme çabaları, zayıflığı ve ahlaksızlığı da beraberinde getirmiştir. Tevrat ve Kur'an'da ise sürekli olarak zulüm, haksızlık ve büyülenmeye karşı Allah'ın intikamı, cezası ve adaleti vurgulanmıştır.¹¹

Yahudiliğe yöneltilen eleştirilere cevap verebilmek adına iman esaslarını yeni bir görüşle ele alan Saadia Gaoni (Sa'id b. Yusuf el-Feyyumi), ortaya attığı inanç esasları içinde öteki dünyada yeniden dirilme ve mükâfat ile cezanın hak olduğunu ifade etmiştir.¹² Kur'an ise cezalandırıcı, azap verici ve intikamcı bir “yasal düzenlemeler kitabı” olmamakla birlikte o suçun cezasız kalmasını da savunmaz.¹³ Kur'an'da ortaya konan Allah tasavvuru, Hıristiyanlığın adaleti dışlayacak tarzda odaklandığı merhameti de kapsayacak şekilde “adaletin Allah'ı” olmuştur.¹⁴

1. Kur'an'da İlahi Adalet

Kur'an'da birçok ayet, Allah'ın insanların fillerinin mükâfatını veya cezasını ahirette adaletle vereceğini ve asla onlara zulmedilmeyeceğini haber vermektedir. Yine Kur'an'da adalet sıfatından yoksun olan kişinin dilsiz, aciz ve hiçbir işe yaramayan bir köleye benzetilerek böyle birinin, adalet faziletini kazanmış ve doğru yolu bulmuş olanla bir tutulamayacağı bildirilmiş,¹⁵ adaletin bir kemal sıfatı olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda adalet, başkalarının geliştiği güzel istek ve telkinlerinden etkilenmeyen istikrarlı bir doğruluk ve ahlak kanununa itaatla gerçekleşen ruhi denge ve ahlaki kemaldır.¹⁶

³ Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredat Elfazü'l-Kur'an*, tah. Saffân Adnan Davudî, Darü'l-Kalem, Dımeşk 2009, s. 875; İbn Manzur, *Lisanü'l Arab*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1971, c. II, s. 839.

⁴ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, Mektebetü'l-Vehbe, Kahire 1996, s. 134-135.

⁵ İbn Manzur, *Lisanü'l Arab*, II, 839.

⁶ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, 135.

⁷ Kutlu, “va'd ve vaid” mad., *DİA*, İstanbul 2012, c. XLII, s. 414.

⁸ İbn Manzur, *Lisanü'l Arab*, VI, 514.

⁹ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, 131-132.

¹⁰ Matta 25/46.

¹¹ Mezmurlar 1/5; Enbiya 21/29, Şura 42/21.

¹² Kutluay, Yaşar, *İslam ve Yahudi Mezhepleri*, Anka Yay., İstanbul 2001, s. 182.

¹³ Genel, Fatma, “Adalet Teriminin Tekâmülü Ve Kazandığı Anlamlar”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 10.2 (2012), SS.121-128, s. 127.

¹⁴ Özsoy, Ömer – Güler, İlhami, *Konularına Göre Kur'an (Sistemik Kur'an Fihristi)*, Fecr Yay., Ankara 2016, s. 250.

¹⁵ Bkz. Nahl 16/76.

¹⁶ Çağrıncı, Mustafa, “Adalet” mad., *DİA*, İstanbul 1988, c. I, s. 341-342.

Kur'an'a göre adaletin ölçüsü yahut dayanağı hakkaniyet olduğundan hidayete hak sayesinde ulaşılabilmesi gibi adalet de hakka uymakla sağlanır.¹⁷ Birçok ayette hak ve adaletin mutlaklığı öylesine vurgulanmıştır ki bizzat Allah'ın ahirette hiçbir haksızlığa mahal vermeyecek şekilde adaletle hükmedeceği ve onun bu va'dinin kesin olduğu ifade edilmiştir: "Kıyamet günü için adalet terazileri kuracağız. Öyle ki hiçbir kimseye zerre kadar zulmedilmeyecek. Yapılan iş bir hardal tanesi ağırlığına da olsa, onu getirip ortaya koyacağız. Hesap görücü olarak biz yeteriz."¹⁸, "Kimin iyi davranışları ağır gelirse onlar kurtuluşa erecektir. Kimin de iyi davranışları hafif kalırsa onlar kendi nefislerini hüsrana uğratacaklar ve cehennemde ebedi kalacaklardır."¹⁹

Kur'an'da Allah'ın adaletinden bahsedilirken O'nun adil olmasının yanında kullarına ve diğer yarattıklarına zulmetmediği ve zulmetmeyeceği ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede "Şüphesiz Allah insanlara hiçbir şekilde zulmetmez; fakat insanlar kendilerine zulmederler"²⁰, "Allah zerre kadar bile olsa zulmetmez..."²¹; "Ahirette insanlar kıl kadar da olsa zulme uğratılmaz"²², "Allah kullarına hiçbir şekilde zulmedici değildir"²³ ve "Benim katımda söz değiştirilmez ve ben kullara zulmedici değilim"²⁴ ayetlerinde olduğu gibi Kur'an'da zulüm kavramı, adaleti tesis edecek olan zat-ı ilahiyeden nefyedilmektedir.²⁵ Nitekim bu ayetler doğrultusunda Allah'ın kimseye zerre kadar zulmetmeyeceği, yapılan iyilikleri eksiltmeyeceği, günah işlemeyen kullarına azap etmeyeceği, bir amaç veya hikmet olmadan kimseye elem vermeyeceği ve hiçbir kulunu günah işlemeye ve kötülük yapmaya zorlamayacağı söylenmektedir.²⁶ Dolayısıyla Allah'ın asla hiçbir kimseye zulmetmeyeceği konusundaki sözü O'nun va'dinden başka bir şey olmayıp bu konuda herhangi bir değişikliğin olmayacağı da söylenebilir.

2. Kelam Ekollerinde İlahi Adalet

İslam âlimleri, Allah'ın olumsuz hiçbir sıfatının bulunmadığı gibi yarattıklarına kötülük yapma veya adaletsiz davranma anlamına gelebilecek her türlü fiilden münezzehe olduğu fikrinde ittifak etmişlerdir. Nitekim onlara göre zulüm; bilgisizlik ve eksiklik ihtiyaçtan kaynaklanan bir fiil olup Allah bu tür sıfatlardan uzaktır.²⁷

Bununla birlikte Allah'ın zulme kadir olması, insanları dinî bakımdan sorumlu tutması, onların günah işlemesine iradesinin taalluk etmesi, insanlara ait iyi ve kötü fiilleri yaratması, insanları saptırması ve ahirette kâfir çocuklarına azap edip etmeyeceği gibi konular da farklı kelâm ekollerine mensup âlimlerin görüşlerince Allah'a zulüm isnat etme anlamına gelip gelmediği hususu tartışılmıştır.²⁸ Ayrıca Allah'ın dinine inanmayan veya emirlerine karşı gelenlere dünyada ve ahirette vereceği ceza da O'nun adaleti ve fiillerindeki hikmetle bağlantılı olarak ele alınmış ve inananla inananın, itaat edenle etmeyen bir veya eşit tutulmamasının ilâhî adalet ve hikmetin gereği olduğu kabul edilmiştir.²⁹ Dolayısıyla Müslümanlar, Kur'an'daki

¹⁷ Bkz. A'raf 7/159.

¹⁸ Enbiya 21/47:

"وَتَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَىٰ بِمَا حَاسِبِينَ"

¹⁹ Müminun 23/102-103:

"مَنْ تَقَلَّتْ مَوَازِينُهُ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُظْلَمُونَ (۱۰۲) وَمَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ فَأُولَٰئِكَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنفُسَهُمْ فِي جَهَنَّمَ خَالِدِينَ"

Ayrıca Bkz. Yunus 10/ 54-55; Zümer 39/69.

²⁰ Yunus10/44:

"إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ النَّاسَ شَيْئًا وَلَكِنَّ النَّاسَ أَنفُسُهُمْ يَظْلِمُونَ"

²¹ Nisa 4/40:

"إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ"

²² Nisa 4/77:

"لِمَنْ أَعْتَىٰ وَلَا تُظْلَمُونَ فَتِيلًا"

²³ Enfal 8/51:

"وَأَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِظَالِمٍ لِّلْعَبِيدِ"

²⁴ Kaf 50/29:

"مَا يُبَدِّلُ الْقَوْلَ لَدِيَّ وَمَا أَنَا بِظَالِمٍ لِّلْعَبِيدِ"

²⁵ Abdülbaki, M. Fuat, *Mu'cemü'l-Müfehres li-Elfazi'l-Kur'ani'l-Kerim*, Darü'l-Kütübi'l-Mısriyye, Kahire 1364, s. 436.

²⁶ Salimî, Ebu's-Şekür, *et-Temhid fi Beyanı't-Tevhid*, tah. Ömer Türkmen, TDV. Yay., Ankara 2017, s. 25.

²⁷ Mâtürîdî, Ebu'l-Mansur, *Kitabu't-Tevhid*, tah. Bekir Topaloğlu- Muhammed Aruçi, İrsad Yay., İstanbul 2001, s. 345-346; Kâdî Abdülcabbâr, *Fadlu'l-İ'tizâl ve Tabakâtu'l-Mu'tezile*, Nşr. Fuad Seyyid, Darü't-Tunusiyye, Tunus 1974, s. 140.

²⁸ Yavuz, Yusuf Şevki, "Zulüm" mad., *DİA*, İstanbul 2013, c. XLIV, s. 510.

²⁹ Sinanoğlu, Mustafa, "ta'dil ve tecvir" mad., *DİA*, İstanbul 2010, c. XXXIX, s. 367.

va'd ve va'id beyanlarından hareketle Allah'ın inananlara yaptığı va'dler nedeniyle kendilerini cennet ehli, küfür ve şirke düşenlere yöneltilen ebedî azap tehdidi sebebiyle de kâfirleri cehennem ehli olarak görmüşlerdir.³⁰

2.1. Mu'tezile'de İlahi Adalet

Kelâm tarihinde kendisini “Ehlü'l-Adl ve el-Adliyye” olarak adlandırılan Mu'tezile'nin beş esasından biri “adalet”tir. Nitekim adalet Allah'ın iyi fiilleri işlemesi ve kötü fiillerden uzak durması ile gerçekleşir. Allah'ın adil oluşu O'nun bütün fiillerinin güzel oluşu, zulüm ve çirkin fiilleri kesinlikle yapmaması şeklinde tanımlanır. Zira bu, Allah'ın her türlü çirkin işten maslahatı da terk etmeden bütün fiillerinde hikmet, adalet ve isabet sahibi olması anlamına gelmektedir. Mu'tezile'ye göre adaleti gereği Allah, bir kimseye ayrıca lütuf, rahmet gibi fazladan artı şeyler vermez. Kâfire ne vermiş ise mümine de onu vermiştir. Zira mümine fazladan vereceği şey adalet anlayışını yok eder, zaten Allah kullar için aslah olan şeyi yapmak da durumundadır. Aksi takdirde Allah'a kötü fiiller nedeniyle zulüm ve haksızlık isnat edilebilir ki bu da O'nun için mümkün değildir.³¹

Allah insana bir şeyi yapıp yapmama kudretini vermiş olduğundan insan, hürriyetini kullanarak istediğini yapar. Kul sorumlu tutulduğu şeyi kendisinden istenildiği şekilde yerine getirirse Allah onu mutlaka ödüllendirir. Allah, kâfiri küfre zorlamaz, müşriklerin çocuklarını babalarının işledikleri nedeniyle cezalandırmaz,. Aksi takdirde Allah'ın cezalandırması zulüm olur. Oysaki Allah adil olup kullarına hiç bir şekilde zulmetmez.³² Ancak Allah'ın buyruklarına uymuş ve işlediği büyük günahlardan tevbe ettikten sonra ölenler ahirette sevabı hak eder, tevbe etmeden öldüyse kâfire göre daha hafif bir azapla cezalandırılmak üzere cehennemde ebedi olarak kalırlar.³³ Ayrıca onlara göre günahların affına vesile olacak olan şefaathem adalet hem de va'd ve va'id ilkesiyle bağdaşmamaktadır. Çünkü şefaathem adaletle uyuşmayan bir uygulama olup aynı zamanda va'd ve va'id ilkesine aykırı bir işlemdir. Dolayısıyla ahirette hiç kimse bir başkasına şefaathem etme yetkisine sahip değildir.³⁴

Mutezili bir düşünür olan Murdar, Allah'ın fail-i muhtar olması nedeniyle haksızlık yapabileceğini, o zaman da zalim bir Allah'ın ortaya çıkacağını, ancak O'nun haksızlık yapmayacağına dair delillerin bulunması nedeniyle haksız hiçbir şey yapmayacağını dile getirmiştir.³⁵

Ebu'l-Huzeyl el-Allaf da Allah'ın zulme, zorbalığa, yalana, zorbalık yapmaya, zulmetmeye ve yalan söylemeye kadir olduğunu, ancak hikmet ve rahmetinden dolayı bunu yapamayacağını ve bunlardan birini yapmasının da muhal olduğunu ifade etmiştir.³⁶

İbrahim en-Nazzam ise Allah'ın insanlar için mümkün olan en iyi şeyi yapacağını, ancak cennetin nimetleri ile cehennem azabını arttırmayacağını ve cehennem eşliğinde duran bir çocuğu oraya itemeyeceğini söylemektedir.³⁷ Bu bağlamda o, Allah'ın haksızlık yapmayacağı, çünkü kötülük ve yalanan sadece eksikliği olan cisimlerde ortaya çıktığı ve Allah için bu durumun söz konusu olamayacağı, dolayısıyla Allah'ın adil olduğu ve zulüm yapamayacağı kanaatinde-dir.³⁸

Ayrıca Ebu Bekr el-Esamm da Allah'ın soyut anlamda değil de gerçekte zulüm işlemeyeceğini savunurken³⁹ Muhammed b. Şebib Allah'ın zulmetmeye, zorbalık yapmaya ve yalan söylemeye kadir olduğunu, fakat zulüm ve yalanan ancak kendisinde eksiklik bulunan kimseden meydana gelebileceğini, fakat Allah için bir eksikliğin söz konusu olamayacağını beyan etmiştir.⁴⁰

³⁰ Kutlu, “va'd ve va'id”, XLII, 414.

³¹ Kadı Abdulcabbar, el-Muğni fi Ebvabi't-Tevhid ve'l-Adl, Neşr. İbrahim Medkur-Taha Hüseyin, Kahire 1962, c. VI, s. 48; Oral, Osman, “Kelâm İlminde İlahi Adalet”, *Kelâm Araştırmaları Dergisi*, 11:1 (2013), SS.443-458, s. 446.

³² Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse Giriş*, çev. İlyas Çelebi, Türkiye Yazma eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul 2016, s. 131-132; *Muhtasar fi Usuli'd-Din*, Darü'l-Hilal, Kahire 1971, s. 237.

³³ Şehristani, Ebu'l-Feth, *el-Milel ve'n-Nihal*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1971, c. I, s. 39.

³⁴ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse Giriş*, s. 34.

³⁵ Tritton, Arthur Stanley, *İslam Kelamı*, çev. Mehmet Dağ, AÜF. Yay., Ankara 1983, s. 120.

³⁶ Eş'arı, Ebu'l-Hasan, *Makalatü'l-İslamiyyin ve İhtilafu'l-Musallin*, tah. Ahmed Cad, Darü'l-Hâdis, Kahire 2008, s. 313.

³⁷ Bağdadî, Abdulkadir, *Usuli'd-Din*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 2002, s. 264.

³⁸ Tritton, *İslam Kelamı*, 93.

³⁹ Tritton, *İslam Kelamı*, 127.

⁴⁰ Eş'arı, *Makalatü'l-İslamiyyin*, 313.

Kadı Abdulcabbar da Tanrı'nın adaletsiz olabileceğini düşünmenin mümkün olduğunu, ancak O'nun gerçekte öyle davranmış olmasının caiz olmadığını düşünür. Ona göre Tanrı'nın adaletsiz davranması hem aklen hem de ahlaken mümkün değildir.⁴¹ Nitekim Kadı Abdulcabbar kötülüğün ortaya çıkışını cehalet ve ihtiyaç şeklinde iki nedene bağlar. Tanrı, mutlak anlamda yetkin olduğundan hiçbir şeye gereksinim duymaz. Tanrı zatı gereği âlim olduğundan neyin kötü olduğunu bildiği gibi ona gereksinim duymadığını da bilir. Dolayısıyla kötülüğü irade etmez. Tanrı'nın bir an için veya özel anlamda bir kötülüğü irade ettiği veya yaptığı varsayıldığında, her bir kötü eylemi irade etme veya yapma ihtimali doğacaktır. Örneğin insanlara bildirdiği haberlerde yalan söylemiş olma, kötü olanı emredip iyi olanı yasaklama, ödül va'di ve azap tehdidinden vazgeçme, iyilik yapanları cezalandırma ve kötülük yapanları ödüllendirme ihtimalini gündeme getirecektir ki Tanrı, bütün bunlardan münezzehtir.⁴²

Kadı Abdulcabbar, Allah'ın va'd ve va'idinden döneceğini söyleyen kimselerin Allah'ın adaletini anlamadığını söyleyerek Allah'ın va'd ve va'idi gereği dünyada iyilik yapanları ödüllendirme, günah işleyenleri cezalandırmak zorunda olduğunu savunmaktadır. Zira Allah'ın sözünden dönmemesi ve yalancı çıkmaması O'nun adli kapsamında olup söylediklerini mutlaka yapması, va'd ve va'idinden asla dönmemesi gerekir.⁴³ Bu bağlamda Kadı Abdulcabbar, tevhid ve adalet prensibi çerçevesinde Allah'ın itaatkâra sevap va'd etmediğini ve asilere de ceza tehdidinde bulunmadığını söyleyenler ile Allah'ın lütfu gereği va'idinden vazgeçebileceğini iddia edenlerin Allah'a kötü fiil izafe etmeleri nedeniyle kâfir olduklarını da dile getirmektedir.⁴⁴

Yine o, Allah'a zulüm isnadında bulunanın küfre girdiğini söyleyerek Allah'ın zulüm sahibi olması durumunda zulme ait olan zem / kötüleme ve istihfaf / hafife alma gibi hükümlerin O'na raci olacağını dile getirmektedir. Nitekim o, Allah'ın bunlardan ve hatta sadece zulüm değil aynı zamanda yalan ve abes gibi bütün çirkin fiillerden münezzehtir olduğu kanaatindedir.⁴⁵

Netice itibarıyla Mutezilî düşüncede adalet, mutlak anlamda Tanrı'nın kemalini ve O'nun fiillerinin ahlakiliğini ifade eder. Zira adalet, başkalarının gelişigüzel istek ve telkinlerinden etkilenmeyen istikrarlı bir doğruluk ve ahlak kanununa itaatla gerçekleşen ruhi denge ve ahlaki kemaldır. Mutezilî sistemde ahlakın ana esası olan adalet, teori ile pratiğin, akide ile ahlakın ayrılmaz ilişkisine temel oluşturur. Dolayısıyla Mutezile adalet ilkesini düşünce sisteminin merkezine yerleştirmiş ve bu ilkeyle Tanrı'nın mutlak anlamda kemalini, kötülüğün ve zulmün hiçbir biçimde O'ndan ortaya çıkmayacağını ortaya koymayı amaçlamıştır.⁴⁶

2.2. Ehli Sünnet'e Göre İlahi Adalet

Allah'ın va'd ve va'id bağlamında insanlara bildirdiği haberlerde yalan olma veya haberlerde belirtilen mükâfat veya cezadan vazgeçme durumu, Ehli Sünnet içerisinde Eş'arî ve Mâtürîdî başta olmak üzere onların takipçileri tarafından da va'd ve va'id, sevap ve ikab, büyük günah gibi başlıklar altında ele alınmıştır.

Ehl-i Sünnet, Allah'ın adaletinin, Malik ve Rab olarak tasarrufunda ve istediği gibi iradesine göre karar vermesinde yatmakta olduğunu iddia eder. Gerçekte adalet, eşyayı gerektiği yere koymayı ihtiva eder ve bu, O'nun, kendi irade ve ilmene göre Rab olması hasebiyle etkinliğine delalet eder. Bunun aksi adaletsizliktir; O'nun kararlarında haksızlık yapması, fiillerinde adaletsiz davranması tasavvur olunamaz.

Eş'arî'ye göre Allah, yarattığının sahibidir. O, dilediğini yapar ve dilediği şekilde hükmeder. O, bütün yaratıkları cennete gönderse adaletsizlik yapmış sayılamaz veya onların hepsini cehenneme gönderse zulüm yapmış sayılamaz. Zira zulüm, eşyayı gerektiği yerin dışına koymak veya yanlış yere koymaktır. Fakat O, bizzat kâmil olduğu için O'nun zulmetmesi tasavvur edilemeyeceği gibi, O'na adaletsizlik de nispet edilemez. Allah kullarına sevap ve ceza ile karşılık vermeye, kerem ve lütufta bulunmaya muktedir olup sevap, nimetler ve lütfu onun fazlı ve ihsanı; azap ve ceza ise O'nun adaletinin sonucudur. Nitekim O yaptıklarından da

⁴¹ Kadı Abdulcabbar, *el-Muğni*, XIV, 15, 61, 67, 78.

⁴² Kadı Abdulcabbar, *Şerh u Usuli'l-Hamse*, 302, 459-463; *_el-Muğni*, VII, 177 ; VII, 196, 202-203.

⁴³ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, 123.

⁴⁴ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, 125.

⁴⁵ Kadı Abdulcabbar, *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, 349.

⁴⁶ Ay, Mahmut, Kelamda Adalet, Kudret ve Hikmet Bağlamında Tanrı Tasavvurları, *Eski Yeni: Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*, 2015, sayı: 31, s. 25-50, s. 30-31.

sorumlu değildir.⁴⁷ Ayrıca başkasının mülkünde tasarrufta bulunmak suretiyle bir fiil gerçekleştirmenin zulüm olarak anlandırılmasına istinaden bütün mülkün sahibinin Allah olmasının, O'nun kendi mülkü üzerinde zulüm işleyemeyeceğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.⁴⁸

Eş'arî düşünce, mükâfatın ne kesin bir hak ne de kesin bir karşılık olmadığını söyleyerek onun Allah'ın lütfu ve adaleti gereği gerçekleşeceğini, çünkü cezanın zorunlu olmadığını iddia etmiştir. Nitekim Allah'ın söz verdiği mükâfat ve gerçekleştireceğini haber verdiği ceza konusunda O'nun sözünün hak olduğu ve va'dinî yerine getireceği ifade edilir. Çünkü her şeyi yaratan Allah için bir şeyi zorunlu tutmak mümkün değildir.⁴⁹

Maturidî ise bir şeyin bir konumda hikmet, diğer bir konumda sefeh, yine bir konumda adalet, diğerinde zulüm olabileceğine ve Allah'a bilgisizlik veya zulüm ve sefeh gibi olumsuz vasıfların asla ârız olmayacağına dikkat çekmektedir.⁵⁰ Ona göre Allah'ın fiillerindeki bu iki zıt kavramın ayırt edilmesinde beşerî cehaletin söz konusu olması nedeniyle ferdin kendi düşüncesine göre bir şeyin hikmet veya sefeh, adalet veya zulüm olduğuna hükmetmesi her zaman isabetli olmayabilir.⁵¹ Nitekim Allah, doğruluk ile adaleti insan aklına güzel ve değerli, zulüm, haksızlık ve yalanı ise çirkin, sıradan ve değersiz olarak göstermiştir. Bu niteliklerin nasıllığını tespit etmede akıl ilahî emir ve yasağı, bunun doğal bir sonucu olarak da mükâfat ve cezayı zorunlu kılar.⁵² Nitekim ulûhiyet makamının adaleti de kişinin yaptığı kötülüğü misliyle cezalandırmaya mukabil işlediği iyiliğin sevabını arttırmakla gerçekleşir. Çünkü övgüye sahip bulunan Allah, iyiliğe on katıyla kötülüğe ise misliyle karşılık vereceğini haber vermiştir.⁵³

Allah'ın, Hz Peygambere Kur'an'ı emir ve yasaklarını, va'd ve va'îdinî açıklamak için indirdiğini söyleyen Ömer en-Nesefî (ö. 537/1142),⁵⁴ de cennetliklerin bazen cehennem, cehennemliklerin de bazen cennete gidebileceğini, ancak değişimin saadet ve şekavet bağlamında dünyada iken kulun tercihiyle gerçekleşebileceğini, Allah'ın haber verdiği saadet ve şekavet üzerinde herhangi bir değişimin olmayacağını vurgulamaktadır.⁵⁵

Netice itibarıyla Ehli Sünnet kelimcilerinin çoğu adalet ve zulmün bir arada bulunmasının imkânsızlığına istinaden adalet sıfatıyla nitelenen Allah'ın, gücü dâhilinde olmasına rağmen iradesiyle zulmü terk ettiği iddiasının aklen muhal olacağını söylemişler ve Allah hakkında zulmün muhal olduğunu savunmuşlardır.⁵⁶ Nitekim Kur'an ayetleri bağlamında Allah'ın rahmetinin her şeyi kuşattığı ifade edildiğinden⁵⁷ Ehl-i Sünnet'in O'nun va'dlerinden vazgeçmeyip şirk dışındaki diğer tüm günahlardan tevbe edilmesi durumunda bu günahların karşılığı olan va'idlerinin Allah tarafından bağışlanabileceği düşüncesi hâkim olmuştur.⁵⁸

SONUÇ

Va'd ve va'îd ekseninde Allah'ın adaleti konusu O'nun merhametli, bağışlayıcı ve tüm mülklerin sahibi olmasına rağmen adil olup zulmetmemesi gibi isimleri çerçevesinde anlam kazanmaya başlamış ve sonuçta konuyla ilgili görüşler her bir ekolün teolojik anlayışına göre şekillenmiştir. Bu bağlamda va'd ve va'îd anlayışı İslam toplumunda ahlakî gevşekliğe de zemin hazırlayabilecek bir teoriye karşı Tanrı'nın ahlakî ciddiyetinin bir tezahürü olarak kendini göstermiştir.

Mutezile ve Ehli Sünnet'in yaklaşımları karşılaştırıldığında birinci tavır; Allah'ın tüm fiillerinde muhatapları olan insanlar arasında farklı muamelesinin imkânsızlığına vurgu yapmış

⁴⁷ Şehristanî, *el-Milel ve'n-Nihal*, I, 88.

⁴⁸ Tehânevî, Muhammed Hamid, *Keşşâfû Istulâhâti'l-Fünun ve'l-Ulum*, yrs., trs., s. 1152-1153.

⁴⁹ Cüveynî, İmamü'l-Haremeyn, *Kitabu'l-İrşad*, Mektebetü'l-Haneci, Mısır 1950, s. 381.

⁵⁰ Maturidî, *Kitabu't-Tevhid*, 345.

⁵¹ Maturidî, *Kitabu't-Tevhid*, 345-346.

⁵² Maturidî, *Kitabu't-Tevhid*, 345-346.

⁵³ Maturidî, *Kitabu't-Tevhid*, 339.

⁵⁴ Nesefî, Ömer, *Metnu'l-Akaid*, Fazilet Neşriyat, İstanbul trs., s. 9.

⁵⁵ Nesefî, *Metnu'l-Akaid*, 8.

⁵⁶ İbn Furek, Muhammed b. Hasan, *Mücerredü'l-Makalat*, tah. Ahmed Abdurrahim Sayih, el-Mektebetü's-Sekafi'd-Diniyye, Kahire 2005, s. 150.

⁵⁷ A'raf 7/156:

"...وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ..."

"...Rahmetim ise her şeyi kuşatmıştır..."

⁵⁸ Bkz. Eş'arî, Ebu'l-Hasan, *el-İbane an-Usuli'd-Diyane*, Mektebetü Dari'l-Beyan, Mısır 1990, s. 163.

ve O'nun adil olma vasfını merkeze yerleştirmiştir. İkinci tavır ise Allah'ın merhamet, af ve bağışlamasını önceleyerek özellikle müminler için va'id hususunda değişmelerin olabileceğini benimsemiştir.

Her ne kadar bazı kelâmî meseleler bu bağlamda tartışılrsa da Cenâbı Hakk'ın zulümden münezzehe olduğu ve fiillerinden dolayı O'na zulüm isnat edilemeyeceği inancı naslarla sabittir. Bu sebeple ilâhî fiiller hakkında değerlendirme yapılırken Allah'ın fiillerinin yarattıklarının fiilleriyle mukayese edilmesi oldukça sıkıntılı sonuçlar doğuracaktır.

Bu meydana bütün varlık ve olayları kuşatan mutlak ve mükemmel bilgiye sahip olmayan insanın bir yönden zulüm ve şer gibi gördüğü fiillerin başka yönlerden bir hikmete dayanması da mümkündür. Allah hakîm olduğundan O'na ait bütün fiillerin hikmet çerçevesi içinde ele alınması, O'nun yarattıklarına karşı adil olup zulmetmediğinin ve zulmetmeyeceğinin anlaşılmasında daha isabetli bir yaklaşım olacaktır. Nitekim Kur'an'da yer alan "Eğer Allah dilerse...", "Allah'ın dilediği kimseler..." şeklindeki ifadeler de Allah'a fiillerinde herhangi bir zorunluluk nispet etmeyi imkânsızlaştıran ifadelerdir. Belki de Allah Teâla va'd ve va'id konusunda sözlerinden caymayacağını ifade etse bile bu O'nun için bir zorunluluk değil tercihte bulunulmasına imkân tanıyan bir durumdur.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu makale "Va'd ve Vaid Bağlamında Allah Kelamında Değişmezlik" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve "1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences" sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Abdulkaki, M. Fuat (1364), *Mu'cemü'l-Müfehres li-Elfazi'l-Kur'anî'l-Kerim*, Darü'l-Kütübi'l-Mısriyye, Kahire.
- Ay, Mahmut, (2015), Kelamda Adalet, Kudret ve Hikmet Bağlamında Tanrı Tasavvurları, *Eski Yeni: Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*, sayı: 31, s. 25-50.
- Bağdadî, Abdulkadir (2002), *Usuli'd-Din*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.
- Cüveynî, İmamü'l-Haremeyn (1950), *Kitabu'l-İrşad*, Mektebetü'l-Haneci, Mısır.
- Çağrı, Mustafa (1988) "Adalet" mad., *DİA*, İstanbul.
- Eş'arî, Ebu'l-Hasan (1990), *el-İbane an-Usuli'd-Diyane*, Mektebetü Dari'l-Beyan, Mısır.
-, (2008), *Makalatü'l-İslamiyyin ve İhtilafu'l-Musallin*, tah. Ahmed Cad, Darü'l-Hâdis, Kahire.
- Genel, Fatma (2012), "Adalet Teriminin Tekâmülü Ve Kazandığı Anlamlar", *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 10.2 SS.121-128.
- İbn Furek, Muhammed b. Hasan, (2005), *Mücerredü'l-Makalat*, tah. Ahmed Abdurrahim Sayih, el-Mektebetü's-Sekafi'd-Diniyye, Kahire.
- İbn Manzur, (1971), *Lisanü'l Arab*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.
- Kadı Abdulcabbar (1962), *el-Muğni fi Ebvabi't-Tevhid ve'l-Adl*, Neşr. İbrahim Medkur-Taha Hüseyin, Kahire.
-, (1974), *Fadlu'l-İ'tizâl ve Tabakâtu'l-Mu'tezile*, Nşr. Fuad Seyyid, Darü't-Tunusiyye, Tunus.
-, (2016), *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse Giriş*, çev. İlyas Çelebi, Türkiye Yazma eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul.

-, (1971), *Muhtasar fî Usuli'd-Din*, Darü'l-Hilal, Kahire.
-, (1996), *Şerhu'l-Usuli'l-Hamse*, Mektebetü'l-Vehbe, Kahire.
- Kutlu, Sönmez (2012), “va'd ve vaid” mad., *DİA*, İstanbul.
- Kutluay, Yaşar (2001), *İslam ve Yahudi Mezhepleri*, Anka Yay., İstanbul.
- Matta 25/46.
- Mâturîdî, Ebu'l-Mansur (2001), *Kitabu't-Tevhid*, tah. Bekir Topaloğlu- Muhammed Aruçi, İrşad Yay., İstanbul.
- Mezmurlar 1/5.
- Nesefî, Ömer(trs.), *Metnu'l-Akaid*, Fazilet Neşriyat, İstanbul.
- Oral, Osman (2013), “Kelam İlminde İlahi Adalet”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 11:1, SS.443-458.
- Özsoy, Ömer – Güler, İlhami (2016), *Konularına Göre Kur'an (Sistematik Kur'an Fihristi)*, Fecr Yay., Ankara.
- Râgıb el-İsfahanî (2009), *el-Müfredat Elfazü'l-Kur'an*, tah. Saffan Adnan Davudî, Darü'l-Kalem, Dimeşk.
- Salimî, Ebu'ş-Şekür (2017), *et-Temhid fi Beyanı't-Tevhid*, tah. Ömer Türkmen, TDV. Yay., Ankara.
- Sinanoğlu, Mustafa (2010), “ta'dil ve tecvir” mad., *DİA*, İstanbul.
- Şehrîstânî, Ebu'l-Feth (1971), *el-Milel ve'n-Nihal*, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.
- Tehânevî, Muhammed Hamid (trs.) *Keşşâfû Istılâhâti'l-Fünun ve'l-Ulum*. yrs.,
- Tritton, Arthur Stanley (1983), *İslam Kelamı*, çev. Mehmet Dağ, AÜİF. Yay., Ankara.
- Yavuz, Yusuf Şevki (2013), “Zulüm” mad., *DİA*, İstanbul.

KAMPÜSLERDE YAYA VE BİSİKLET YOLLARINA UYGUN SÜRDÜRÜLEBİLİR DONATI TASARIM KRİTERLERİ

Doç. Dr. Banu Çiçek KURDOĞLU¹
Doç. Dr. Elif BAYRAMOĞLU²
Arş. Gör. Sultan Sevinç KURT KONAKOĞLU³

Özet

Bu çalışmada küçük kent modelleri olan kampüsler ele alınmıştır. Kampüsler ulaşımın yoğun olarak, gençlerin hem rekreatif hem de fonksiyonel olarak bisiklet kullanım olanağının sağlanabildiği sosyal yaşam alanlarıdır. Çalışma kapsamında sürdürülebilir kampüs yaklaşımı paralelinde Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde "KTÜ BAP FYL-2016-5504 Yerleşkelerde Yeşilyol Planlamaları KTÜ örneği" isimli proje kapsamında belirlenen yeşilyol güzergâhları için disiplinler arası (peyzaj mimarlığı, iç mimarlık ve orman endüstri öğretim üyeleri ve öğrencilerinin) atölye çalışması düzenlenerek ortaya konulan süreç anlatılmıştır. Bu amaçla atölye çalışması sonucu ortaya çıkan sonuç ürünleri sürdürülebilir, çok işlevli, uygulanabilir bir yaşayan kampüs olma kriterleri doğrultusunda 88 uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda belirlenen kriterlerin (kimlikli, estetik, sürdürülebilir, işlevsel, uygulanabilirlikte ve en iyi) birbirleri ile ve seçilen en iyi proje olma niteliği arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Değerlendirmelere göre 19 no'lu proje %20,5 oranında en iyi, 8 no'lu proje %36,4 oranında hem sürdürülebilir hem de %21,6 oranında işlevsel ve aynı zamanda %25 oranında kimlikli, 7 numaralı proje ise %17 oranında estetik bulunmuştur. Bu doğrultuda kampüsler için farkındalık yaratarak yaşayan kentler için de donatı takımları öneri ve değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kentler, Enerji Etkin Peyzaj Donatıları, Peyzaj Donatı Elemanları

SUSTAINABLE LANDSCAPE EQUIPMENT DESIGN CRITERIA FOR PEDESTRIAN AND BICYCLE ROUTES IN CAMPUSES

Abstract

In this study, the campuses with small city models were considered. Campuses are social spaces where transportation is heavily concentrated and young people are able to use bicycles both recreationally and functionally. In parallel with the sustainable campus approach, workshops were organized among the disciplines (landscape architecture, interior architecture and forest industry faculty members and students) for the greenery routes determined within the scope of the project titled "KTÜ BAP FYL-2016-5504 Greenway Planning in Campuses for Karadeniz Technical University" the resulting products have been put forward. In this report, the designed bicycle furniture that emerged at the end of the workshop were evaluated with 88 expert opinions in line with the criteria for being a sustainable, multifunctional, practical living campus. As a result of the expert opinions, the relations between the criteria (identity, aesthetics, sustainability, functional, applicability and best) and the quality of being selected as the best selected project have been tested. According to the evaluations, 19 projects were the best with %20,5 projects with %36,4 sustainability, %21,6 functional, %25 identity and 7 project with %17 aesthetics. In this direction, suggestions and evaluations of furniture teams have been realized for cities living by creating awareness for campuses.

Keywords: Sustainable Cities, Energy-efficient Landscape Equipment, Landscaping Components

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, banukurdoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4683-8581

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, elifsol@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6757-7766

³ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE, sultansevinckurt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5383-0954

GİRİŞ

Ulaşım modern kent oluşumu içerisinde kullanıcının her türlü yaşamsal ve sosyal faaliyetlerini gerçekleştirebilmesine olanak sağlayan temel ihtiyaçları arasında yer alır (Çiftçi, 2006: 127). Sürdürülebilir ulaşım kavramı kentlerin sınırlarının gelişmesi, insanların taleplerindeki artış ve fonksiyonel çevreye erişimin sağlanabilmesi için gelecek nesilleri bu olanaklardan mahrum etmeden karşılanması için gündeme gelmiştir (Black, 2002: 179; Eryiğit, 2012: 293). Sürdürülebilirlik kavramı ilk defa 1972 yılında Stockholm’de yapılan Dünya Çevre Konferansı’nın raporunda kullanılmıştır. 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu’nca hazırlanan Brundtland Raporu’nda ise kavramın ilk kez tanımı yapılmıştır (Eryiğit, 2012: 293). Günümüzde dünyada hızlı kentleşmeye bağlı plansız ve programsız bir şekilde gelişen kentlerde ulaşım sorunları gündeme gelmiştir. Özellikle 1950’lerden sonra kentsel gelişime bağlı motorlu araç kullanımındaki artış sorunların başında gelmiştir. Artan yapılaşma, kent merkezlerinden dışa doğru genişleme planlama yönündeki karar çalışmalarını hızlandırmıştır. Bununla birlikte soruna yönelik birçok çözüm önerisi olarak yeni yollar, köprüler ve tüneller inşa edilerek geliştirilmiş ancak başarılı sonuçlar alınmamıştır (Frumkin, 2001: 201; Kocaman vd. 2011: 47; Elbeyli, 2012: 99). Bu duruma çözüm olarak motorlu araçlara alternatif çok da yaygın olmayan bir ulaşım aracı olan bisiklet kullanımı gündeme getirilmiştir. Bisiklet kullanımının insanlar üzerinde birçok olumlu etkisi olmasına karşın özellikle ülkemizde tercih edilen bir araç değildir. Aslında iklim, topoğrafya ve coğrafi konum gibi birçok ülkeye oranla daha avantajlıdır. Ancak motorlu taşıt kullanımı amacıyla geliştirilen altyapı olanağının bisiklet kullanımına uygun ve güvenli olmaması, bisiklet kullanımına yönelik planlama ve tasarımların yetersiz olması nedeniyle insanlar tarafından tercih edilmemektedir (Krizek vd. 2007: 197; Çeyiz vd. 2015: 203). Dünya’da ise bisiklet kullanımına dair politikalar yasal ve kurumsal düzenlemeler getirilerek fiziki açıdan desteklenmiş, yaya ve bisiklet yolları yaygınlaştırılmıştır. Dünya ülkeleri içerisinde Hollanda, Danimarka ve Almanya bisiklet kullanımında ön sıralarda yer almaktadır (Eryiğit, 2012: 293). Çevre ve insan dostlu ulaşım aracı olarak görülen bisikletin faydalarını şu şekilde özetleyebiliriz;

Sağlık açısından gün içerisinde ulaşım olanağı sağlamasının yanı sıra fiziksel aktivite yapma olanağı da kılar. Kalp-damar hastalıklarının ve obozitenin azalmasında, kanser ve diyabetin azalmasında, fiziksel performansı iyileştirici etkisi tespit edilmiştir (Engbers vd. 2010: 89). İngiltere’de yapılan bir çalışmaya göre erkeklerin %61’i, kadınların %71’inin fiziksel aktivite olanağı bulamaması ve sağlıklarının olumsuz yönde etkilenmesi sonucu yetkililer insanları bisiklet kullanmaya yönlendirmişlerdir (Uttley vd. 2014: 132; Aydın, 2016: 273). Ayrıca bisiklet kullanımının stresi azaltıcı ruhsal kazanımları da bulunmaktadır.

Sosyal açıdan bakıldığında bisiklet kullanımının boş zamanları geçirmek için eğlence amaçlı kullanım olanağı da bulunmaktadır. Bisiklet kullanıcısı tamamen kendisinin keşfettiği bir yolda doğayı keşfederek veya caddeleri, insanları keşfederek seyahat edebilir. Bu amaçla bisiklet kullanımı macera etkinliği olarak da tanımlanabilir (Aydın, 2016: 273). Son zamanlarda günü birlik kullanımlarla kamplı yapılan etkinlikler artan bir turizm hareketi haline gelmiştir (Lumsdon, 2000: 361).

Bisiklet kullanıcısının herhangi bir zaman planlama olmadan kendi istediği anda yolculuk etme olanağı vardır. Bisikletliler güzergâhını kendileri belirler, motorlu araçlara oranla beklemeden, düşük maliyetler yolculuk edebilirler. Düşük ilk yatırım maliyetine ek olarak bakım ve onarım masrafları ile de ekonomiktir (Mert vd. 2010: 223).

Çevre ve hava kirliliğini azaltarak ekolojik kontrol sağlar. Motorlu araç kullanımından kaynaklı hava kirliliğini azaltır. Ayrıca hava kalitesinin arttırarak solunum yolu ile gerçekleşen hastalıkları da önlemiş olur (Eryiğit, 2012: 293).

Kent yaşamında bu kadar etkili olan bisiklet kullanımı yaygınlaştırılarak geliştirilmelidir. Bu kapsamda çalışmada kent modeli olarak küçük ölçekte değerlendirilebileceğimiz kampüsler ele

alınmıştır. Kampüsler hızla gelişebilen, küreselleşmeye, teknolojik gelişmelere kolay adapte olabilen küçük birer laboratuvar görevi üstlenir. Ayrıca, kampüs kullanıcısı olan öğrencilerin ve akademisyenlerin kültür düzeyinin yüksek ve kente oranla homojen olması uygulamayı daha da kolaylaştırır (Yücel Işıldar, 2012: 86; Kurdoğlu vd. 2016: 11; Gömeli, 2018: 149).

Kent modelleri olarak nitelendirdiğimiz kampüslerdeki donatılar bulunduğu çevre ile uyum içinde kent kimliği açısından önemli elemanlardır (Güremen, 2011: 254). Bulunduğu ortamın kimliğini yansıtarak ölçü, biçim, renk ve doku gibi fiziksel özellikler açısından da ortama uyumlu olmalıdır (Bayraktar vd. 2008: 105). Mekân kalitesini arttırmak adına doğal dengeler korunmalıdır. Benzer şekilde sosyal, psikolojik ve biyolojik açıdan da kullanıcıya huzur sağlayarak mekân kalitesi artırılmalıdır (Suher vd. 1996: 57). Bulunduğu mekâna uygun olarak tasarlanan donatı takımları aynı zamanda işlevsel, kimlikli, estetik, sürdürülebilir ve uygulanabilir özellikte olmalıdır. İşlevsel açıdan bir kent mobilyası kullanıcısına uygun olarak bileşenlerinin neler olduğu, bu bileşenlerin sistemin hangi parçasını oluşturduğu ve sistemi ayakta tutan işlevlerin neler olduğu belirlenmelidir (Ertaş, 2007: 197). İşlevsel donatıların bir bütünün parçası olan her bir parçası ayrı ayrı görevini yerine getirmelidir (Aksu, 2012: 373). Estetik açıdan ise donatı takımları insanlara bir haz ve heyecan yaratarak o mekânın yaşanabilirliğini arttırmalıdır. Donatılar sadece işlevsel ve fonksiyonel amaçlı değil aynı zamanda estetik kaygı taşıyan çizgi ve biçimlerden oluşmalı, bulunduğu ortama kimlik kazandırmalıdır (Kumbaracıbaşı, 1991: 65). Bu amaçla kullanıcı tarafından kolaylıkla algılanması için tasarım ilkeleri doğrultusunda tasarlanmalı ve sanatsal yaklaşım göz ardı edilmemelidir. Ayrıca uzun yıllar sağlam, dayanıklı ve kent kimliğine dayanan bir sistemin parçası olarak sürekli olmalıdır (Akyol, 2006: 125).

Bu çalışmada küçük kent modeli olarak belirtilen kampüs örneği ele alınarak kampüslerde bisiklet kullanıcılarına yönelik donatı elemanları tasarlanmıştır. Sürdürülebilir kampüs yaklaşımı paralelinde Karadeniz Teknik Üniversitesi için “KTÜ BAP FYL-2016-5504 Yerleşkelerde Yeşilyol Planlamaları KTÜ örneği” isimli proje kapsamında yeşilyol güzergâhları belirlenmiştir. Belirlenen yeşilyol güzergâhları için disiplinler arası (peyzaj mimarlığı, iç mimarlık ve orman endüstri öğretim üyeleri ve öğrencilerinin) bir atölye çalışması yapılarak sonuç ürünleri ortaya konulmuştur (Bayramoğlu vd. 2018: 152; Gömeli, 2018: 149). Atölye çalışması sonunda ortaya çıkan tasarlanmış bisiklet donatı takımları belirli kriterler (kimlikli, estetik, sürdürülebilir, işlevsel, uygulanabilir ve en iyi olma) doğrultusunda uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Tasarlanan donatı takımları çağdaş, sürdürülebilir, estetik ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte, tüm kampüs kullanıcılarına yönelik (öğrenciler, akademisyenler, lojman sakinleri, bisiklet kulübü, idari personel) ulaşım ve rekreasyon amacına uygun tasarlanmıştır.

MATERYAL VE METOT

Çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesi yerleşkesinde “KTÜ BAP FYL-2016-5504 Yerleşkelerde Yeşilyol Planlamaları KTÜ örneği” isimli proje kapsamında belirlenen bisiklet yolu güzergâhı için üretilmiş donatılar üzerinde gerçekleştirilen anket çalışması sonuçlarını kapsamaktadır. KTÜ yerleşkesi Trabzon kent merkezine 10 dk uzaklıktadır. Yerleşke farklı topoğrafik yapısı, doğa güzelliği ve bitki çeşitliliği ile kullanıcıya farklı etkinlikleri yapmak için kullanımının olanaklılığı sağlamaktadır. KTÜ yerleşkesi konumu ve topoğrafyası itibarıyla bisiklet kullanıma oldukça uygundur. Bisiklet kullanıcısına hem ulaşım imkânı sağlamakta hem de eşsiz manzarasıyla rekreatif etkinlik olanağı sunmaktadır.

Proje kapsamında yerleşke içerisinde 3 bisiklet rotası belirlenmiştir (Şekil 1). Bu rotalardan ilki, kampüsün C kapısından sahil yoluna paralel, deniz manzarasına sahip, farklı topoğrafyada tepe ve çukurlarda kütüphaneye kadar uzanmaktadır. Bu rota belirlenirken kullanıcı olarak öğrenci odaklı hem eğlence hem de bisikletleriyle etkinlik yapabilecekleri

alanlara göre değerlendirilmiştir. İkinci rota, kampüs ana yol güzergâhı boyunca ana arterde bisiklet kullanıcılarına yönelik ulaşım amacıyla, üçüncü rota ise kampüs eğitim binalarının arkasından yurtlara ulaşımın sağlanması amacıyla belirlenmiştir (Kurdoğlu vd. 2016: 10).



Şekil 1. KTÜ Yerleşkesi rotaları (Kurdoğlu vd. 2016: 10)

Çalışma kapsamında 6-7 Mayıs ve 13-14 Mayıs tarihlerinde 4 gün süreli peyzaj mimarlığı, iç mimarlık ve orman endüstri öğretim üyeleri ve öğrencilerinin katıldığı disiplinler arası atölye çalışması düzenlenmiştir (Şekil 2). Atölye çalışmalarının ilk iki gününde öğrenciler grup liderleri ile birlikte geliştirmeyi düşündükleri donatı takımlarına ait senaryo ve fikir projeleri üretmişlerdir. Bu aşamada çalışma alanına ait bilgi toplama, analiz etme, kullanıcıyı tanımlama, sorunlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda detaylı çalışmışlardır. Topladıkları bilgilerle kendi amaç ve senaryoları dâhilinde tasarlayacakları ve geliştirecekleri donatı takımına karar vermişlerdir. Diğer günlerde ise konseptlerine uygun belirledikleri rotada tasarım önerilerini geliştirerek görselleştirmişlerdir. Atölye çalışmasının son gününde farklı konsept ve temalarda bisiklet donatı takımları tasarlanarak sonuç ürünleri ortaya çıkmıştır. Atölye çalışması sonucunda her gün sonunda grup temsilcileri sunum yapmış, konuya dair tartışmalar ile donatı takımları eleştiriye açılmıştır (Kurdoğlu vd. 2018: 632; Kurdoğlu vd. 2018).

Bu makale kapsamında atölye çalışması sonunda tasarlanan donatı takımları sürdürülebilir, çok işlevli, uygulanabilir bir yaşayan kampüs olma olgusu içerisinde belirlenen kriterlere (kimlikli, estetik, sürdürülebilir, işlevsel, uygulanabilir ve en iyi olma) göre 88 uzman görüşü alınarak en iyi olan projeler seçilmiştir. Çalışma kapsamında değerlendirme gerçekleştiren uzman grup peyzaj mimarlığı, iç mimarlık, orman endüstri mühendisliği, orman mühendisliği ve KTÜ-BİS kulübü gibi farklı disiplinlerden oluşturulmuştur. Belirlenen kriterler literatürde donatı tasarım ilkelerinde olması gereken özelliklere göre belirlenmiştir. Son kritere göre “en iyi” donatı takımı tüm özelliklerin hepsinin birlikte bulunduğu ürün olarak değerlendirilmiştir. En iyi seçilen donatı takımı hem kimlikli, hem sürdürülebilir, hem estetik hem işlevsel ve hem de uygulanabilir olarak belirlenmiştir.



Şekil 2. 6-7 Mayıs ve 13-14 Mayıs tarihlerinde gerçekleştirilen atölye çalışmaları (Kurdoğlu vd. 2018: 632)

Atölye çalışmaları sonucunda donatı takımları arazi plastığıne uygun, malzeme açısından sürdürülebilir, kullanım açısından çok işlevli ve fonksiyonel, mekânın büyüklüğüne ve yoğunluğuna göre parçalanabilen, enerjiyi etkin kullanan, etkinlik çeşitliliği sağlayabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu kapsamda 88 uzman görüşü alınarak değerlendirmeye alınan donatı takımları Şekil 3'te yer almaktadır (Kurdoğlu vd. 2016: 10).



1. ürün
(bisiklet park yeri,
oturma)



2. ürün
(bisiklet park yeri, kedi
ve köpekler için
barınak)



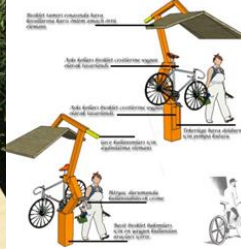
3. ürün
(bisiklet park yeri,
aydınlatma)



4. ürün
(bisiklet park yeri, oturma)



5. ürün
(bisiklet park yeri,
oturma, yemek yeme)



6. ürün
(bisiklet park yeri,
bisiklet tamir yeri)



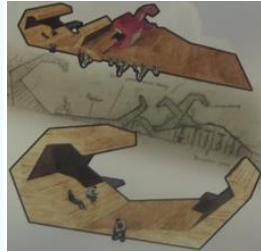
7. ürün
(bisiklet park yeri, oturma,
dinlenme, yemek yeme)



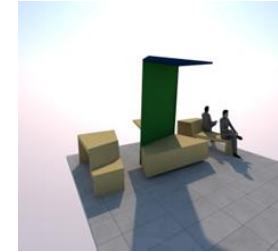
8. ürün
(bisiklet park yeri, oturma,
enerjisini kendi üretebilen
bilgilenme yeri)



9. ürün
(bisiklet park yeri, kedi ve
köpekler için barınak,
bilgilenme, oturma)



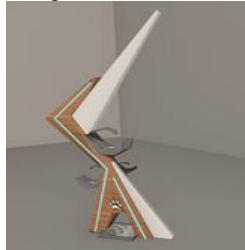
10. ürün
(bisiklet park yeri,
oturma, uzanma)



11. ürün
(bisiklet park yeri, oturma)



12. ürün
(bisiklet park yeri, çöp
kutusu, oturma)



13. ürün
(bisiklet park yeri, kuş
barınağı ve su içme yeri)



14. ürün
(bisiklet park yeri)



15. ürün
(bisiklet park yeri, kedi ve
köpekler için su içme yeri,
bilgilenme)



16. ürün
(bisiklet park yeri, oturma)



17. ürün
(bisiklet park yeri, kedi ve köpekler için su içme yeri)



18. ürün
(bisiklet park yeri, otobüs durağı)



19. ürün
(kuşlar için barınak)

Şekil 3. Değerlendirmeye alınan 19 adet donatı ürünü (Kurdoğlu vd. 2016: 10)

BULGULAR

Anket Çalışmasına Ait Bulgular

Çalışma kapsamında sergiye katılan 88 uzman görüşü alınarak anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Ankete katılan kişilerin demografik durumlarına bakıldığında; %68,2'si kadın, %31,8'i erkektir. %79,5'i 19-24, % 15,9'u 25-34, %4,6'sı 37-53 yaş aralığındadır. Meslek durumları incelendiğinde; %56,8'inin öğrenci, %15,9'unun peyzaj mimarı, %14,8'inin akademisyen, %9,1'inin KTÜBİS (KTÜ Bisiklet Kulübü), %1,1'inin ise yaban hayatı mühendisi, avukat ve orman mühendisi olduğu görülmektedir. Uzman görüşleri sonucunda donatıların kriterler (kimlikli, estetik, sürdürülebilir, işlevsel, uygulanabilir ve en iyi olma) doğrultusunda aldıkları değerler belirlenerek Tablo 1 elde edilmiştir.

Tablo 1. Kriterler doğrultusunda donatı ürünlerinin değerlendirilmesi

Proje No	Sürdürülebilir	Kimlikli	Estetik	İşlevsel	Uygulanabilir	İyi
1	5,7	6,8	10,2	8,0	8,0	9,1
2	1,1	1,1	1,1	2,3	2,3	-
3	2,3	6,8	6,8	-	8,0	4,5
4	4,5	5,7	3,4	4,5	6,8	9,1
5	3,4	1,1	2,3	2,3	3,4	3,4
6	2,3	-	1,1	1,1	2,3	1,1
7	6,8	14,8	17,0	6,8	4,5	12,5
8	36,4	25,0	17,0	21,6	17,0	18,2
9	5,7	3,4	5,7	6,8	3,4	4,5
10	-	-	1,1	2,3	-	-
11	1,1	-	-	4,5	2,3	1,1
12	-	-	1,1	-	1,1	-
13	-	1,1	5,7	2,3	-	1,1
14	2,3	-	2,3	-	1,1	2,3
15	-	3,4	2,3	6,8	1,1	2,3
16	-	-	-	-	-	-
17	2,3	2,3	-	4,5	10,2	3,4
18	4,5	1,1	1,1	2,3	2,3	1,1
19	17,0	19,3	15,9	19,3	20,5	19,3
Hepsi	4,5	8,0	5,7	4,5	5,7	6,8

Değerlendirmelere göre ankete katılan uzmanların %36,48'i 8 numaralı donatı ürününü hem sürdürülebilir, %25'i hem kimlikli, %17'si hem estetik, aynı zamanda %21,6'sı da işlevsel, %20,5'i 19 no'lu projeyi uygulanabilir bulmuşlardır. Bütün kriterleri göz önüne alarak katılımcıların %19,3'ü en iyi proje olarak 19 no'lu projeyi seçmişlerdir.

Anket sonuçlarına göre belirlenen kriterlerin birbiri ile olan ilişkilerine bakılarak en iyi seçilen donatının aynı zamanda hangi kriterle anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bu analizi yapmadan önce en iyi olan donatı ürünü aynı zamanda sürdürülebilir mi, uygulanabilir mi, işlevsel mi, kimlikli mi estetik mi varsayımı ile yola çıkmıştır. Tasarlanmış donatılardan en iyi olanı belirlemede etkili kriterlerin neler olduğu ve kriterlerin birbirleri için anlamlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla donatıların sürdürülebilir, kimlikli, estetik, işlevsel, uygulanabilir, en iyi kriterleri arasında ilişki olup olmadığı Non-Parametrik Korelasyon Analizi gerçekleştirilerek Sperman Korelasyon Katsayılarına göre karşılaştırılmıştır. Sperman korelasyonu sonucuna göre; bütün kriterler arasında $p < 0,01$ önem düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. En iyi olma durumu ile ‘estetik olma’ ve ‘uygulanabilir olma’ arasında korelasyon katsayısı en yüksek anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sürdürülebilir, kimlikli ve işlevsel olma durumları ile ‘en iyi olma’ durumu arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tablo 2). Bütün kriterler birbirini desteklediği için birbiriyle ilişkili çıkması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 2. Kriterler arasındaki ilişki değerleri

İlişkiye Giren Kriterler		Sürdürülebilir	Kimlikli	Estetik	İşlevsel	Uygulanabilir	İyi
Sürdürülebilir	Korelas. Kat.	1,000	,666**	,601**	,624**	,684**	,635**
	Önem Düzeyi	-	,000	,000	,000	,000	,000
	Denek Sayısı	88	88	88	88	88	88
Kimlikli	Korelas. Kat.	,666**	1,000	,586**	,552**	,600**	,612**
	Önem Düzeyi	,000	-	,000	,000	,000	,000
	Denek Sayısı	88	88	88	88	88	88
Estetik	Korelas. Kat.	,601**	,586**	1,000	,493**	,612**	,747**
	Önem Düzeyi	,000	,000	-	,000	,000	,000
	Denek Sayısı	88	88	88	88	88	88
İşlevsel	Korelas. Kat.	,624**	,552**	,493**	1,000	,677**	,575**
	Önem Düzeyi	,000	,000	,000	-	,000	,000
	Denek Sayısı	88	88	88	88	88	88
Uygulanabilir	Korelas. Kat.	,684**	,600**	,612**	,677**	1,000	,759**
	Önem Düzeyi	,000	,000	,000	,000	-	,000
	Denek Sayısı	88	88	88	88	88	88
En İyi	Korelas. Kat.	,635**	,612**	,747**	,575**	,759**	1,000
	Önem Düzeyi	,000	,000	,000	,000	,000	-
	Denek Sayısı	88	88	88	88	88	88

İlişkilere bakıldığında en iyi olarak seçilen ürünün korelasyon katsayısı en fazla uygulanabilir kriterinde çıkmıştır. Sonra estetik, sürdürülebilir, kimlikli ve işlevsel çıkmıştır. Bu sonuçların bulunduğu uzman görüşlerine göre ‘en iyi’ donatı ürünü belirlenirken korelasyon katsayısı değerleri paralelinde sırasıyla uygulanabilir (,759), estetik (,747), sürdürülebilir (,635), kimlikli (,612) ve işlevsel (,575) olma durumları etkili olabilir denilebilir. Benzer şekilde sürdürülebilir bir donatı aynı zamanda uygulanabilir (,684), kimlikli (,666) ve en iyi (,635) seçilebilir denilebilir (Tablo 2).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ulaşım özellik son yıllarda hızlı kentleşme ve teknolojik gelişmelere paralel olarak insanoğlunun en önemli ihtiyaçlarından birisi olarak ortaya çıkmıştır. Ancak henüz kentsel ölçekte ulaşım sorunları düzeltmeye yönelik ulaşım politikası tedbirleri geliştirilememiştir. Bu çalışmada motorlu taşıt kullanımına alternatif olarak bisiklet gibi çevre dostu ulaşım araçlarının kullanımının önemi üzerinde durularak küçük kent modelleri olan kampüsler çalışma alanı olarak alınmıştır. Sürdürülebilir kampüs yaklaşımı paralelinde Karadeniz Teknik Üniversitesi

için “KTÜ BAP FYL-2016-5504 Yerleşkelerde Yeşilyol Planlamaları KTÜ örneği” isimli proje kapsamında disiplinler arası bir atölye çalışması düzenlenerek bisiklet yollarına ait donatı ürünleri tasarlanmıştır. Tasarlanan donatı ürünleri uzman görüşleri sonucunda belirlenen kriterlerin (kimlikli, estetik, sürdürülebilir, işlevsel, uygulanabilir ve en iyi) birbirleri ile ve en iyi olma durumu ile ilişkileri test edilmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan anket değerlendirmesine göre, 88 uzman görüşünün meslek durumları incelendiğinde; %56,8’inin öğrenci, %15,9’unun peyzaj mimarı, %14,8’inin akademisyen, %9,1’inin KTÜBİS (KTÜ Bisiklet Kulübü), %1,1’inin ise yaban hayatı mühendisi, avukat ve orman mühendisi olduğu görülmektedir. Uzmanların donatı ürünlerini değerlendirme kriterlerine göre 8 numaralı proje %36,4 ile en sürdürülebilir, %25 ile en kimlikli, %21,6 ile en işlevsel ve %17 ile de en estetik ürün olarak seçilmiştir. 19 numaralı proje ise %20,5 ile en uygulanabilir ve %19,3 ile de en iyi ürün olma özelliğine sahip olarak belirlenmiştir. Anket sonuçlarına göre en iyi seçilen 19 numaralı ürün aynı zamanda en uygulanabilir olan proje olmuştur. 8 numaralı proje ise sürdürülebilir, kimlikli, estetik ve işlevsel kriterlerinin hepsini birden sağlayan ürün olarak seçilmiştir. Belirlenen kriterlerin hepsi birbirini desteklediği için birbirleriyle ilişkili çıkmıştır.

Sonuç olarak donatı takımları günümüzde her zaman güncel konumunu koruyan nesnelere dir. Bu nedenle çağın gerektirdiği ve değişen kullanıcı gruplarına göre çeşitlenerek sürdürülebilir, geri dönüşümlü malzemelerden üretilmiş, aynı zamanda işlevsel ve estetik olmalıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen workshop çalışması KTÜ kampüsü için özgün kimlikli ve bisiklet kullanıcıları için etkinlik çeşitliliği yaratan donatıların üretildiği bir örnek çalışma niteliğindedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma ‘1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar’ isimli kongrede sözel bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca, çalışmanın anket uygulamaları KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı ABD hazırlanmış ‘Yerleşkelerde Yeşilyol Planlamaları KTÜ Örneği’ adlı yüksek lisans tezi ve aynı adlı KTÜ BAP FYL 2016-5504 kod numaralı proje kapsamında gerçekleştirilen workshop çalışması sergisi sırasında gerçekleştirilmiştir. Yüksek lisans öğrencisi Diğdem GÖMELİ’nin de içinde yer aldığı proje ve workshop ekibine teşekkürü bir borç biliriz.

KAYNAKÇA

AKSU, Ö. V. (2012). KENT MOBİLYALARI TASARIMINDA ÖZGÜN YAKLAŞIMLAR. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2 (6), 373-386.

AKYOL, E (2006). KENT MOBİLYALARI TASARIM VE KULLANIM SÜRECİ. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, İstanbul, 125.

AYDIN, M. (2016). BİSİKLET KULLANIMININ ORTAYA ÇIKARDIĞI POZİTİF DIŞSALLIKLAR. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (3), 273-290.

BAYRAKTAR, N., TEKEL, A., YALÇINER ERCOŞKUN, Ö. (2008). ANKARA ATATÜRK BULVARI ÜZERİNDE YER ALAN KENTSEL DONATI ELEMANLARININ SINIFLANDIRILMASI, DEĞERLENDİRİLMESİ VE KENT KİMLİĞİ İLİŞKİSİ. Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi, 23 (1), 105-118.

BAYRAMOĞLU, E., KURDOĞLU, B. Ç. (2018). SUSTAINABLE FURNITURE DESIGN PROCESS FOR BICYCLE ROAD: A SAMPLE OF KTU. The Journal of Academic Social Science, 65(6):152-163.

BLACK, W. R. (2002). SUSTAINABLE TRANSPORT AND POTENTIAL MOBILITY. *European Journal of Transport and Infrastructure Research*, 2 (3-4), 179-196.

ÇEYİZ, S., KOÇAK, F. (2015). ANKARA İLİNDE BİSİKLET KULLANAN BİREYLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2 (5), 203-221.

ÇİFTÇİ, Ö., (2006). METROPOLİTEN ALANDA BİSİKLET YOLU PLANLAMASI. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı, Ulaştırma Mühendisliği Programı, İstanbul, 127.

ELBEYLİ, Ş., (2012). KENT İÇİ ULAŞIMDA BİSİKLETİN KONUMU VE ŞEHİRLER İÇİN BİSİKLET ULAŞIMI PLANLAMASI: SAKARYA ÖRNEĞİ. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı, Ulaştırma Mühendisliği Programı, İstanbul, 99.

ENGBERS, L. H., HENDRIKSEN, I. J. (2010). CHARACTERISTICS OF A POPULATION OF COMMUTER CYCLISTS IN THE NETHERLANDS: PERCEIVED BARRIERS AND FACILITATORS IN THE PERSONAL, SOCIAL AND PHYSICAL ENVIRONMENT. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7 (5), 89-93. DOI: 10.1186/1479-5868-7-89.

ERTAŞ, D. G. (2007). YAPISAL ÖZELLİKLERİN ENDÜSTRİ ÜRÜNLERİ TASARIMINA ETKİLERİ. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Endüstri Ürünleri Anabilim Dalı, İstanbul, 197.

ERYİĞİT, S. (2012). SÜRDÜRÜLEBİLİR ULAŞIMIN SOSYAL BOYUTUNDA BİSİKLETİN YERİ. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı, Konya, 293.

FRUMKIN, H. (2001). URBAN SPRAWL AND PUBLIC HEALTH. *Public Health Reports*, 117, 201-217.

GÖMELİ, D. (2018). YERLEŞKELERDE YEŞİLYOL PLANLAMALARI KTÜ ÖRNEĞİ. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Trabzon, 149.

GÜREMEN, L. (2011). KENT KİMLİĞİ VE ESTETİĞİ YÖNÜYLE KENTSEL DONATI ELEMANLARININ AMASYA KENTİ ÖZELİNDE ARAŞTIRILMASI. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 254-291.

KOCAMAN, B., ELBEYLİ Ş. (2011). BİSİKLETLE BÜTÜNLEŞİK KENT İÇİ ULAŞIM PLANLAMASI VE YEREL YÖNETİMLERİN UZMANLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ. 9. Ulaştırma Kongresi Sürdürülebilir Ulaştırma, 16-18 Mayıs, İstanbul, 47-58.

KRIZEK, K. J., POINDEXTER, G., BARNES, G., MOGUSH, P. (2007). ANALYSING THE BENEFITS AND COSTS OF BICYCLE FACILITIES VIA ONLINE GUIDELINES. *Planning, Practice & Research*, 22 (2), 197-213.

KUMBARACIBAŞI, C. (1991). KENT, ESTETİK, ANKARA, “2000’Lİ YILLAR İÇİN ANKARA KENTİ’NİN AÇIK VE YEŞİL ALAN SİSTEMİ NE OLMALIDIR?”. Ankara Büyükşehir Belediyesi & Peyzaj Mimarlığı Derneği Sempozyum Bildirileri Ortak Yayını, 29-31 Mayıs, Ankara, 65-67.

KURDOĞLU, B. Ç., BAYRAMOĞLU, E., KURT KONAĞOĞLU, S. S., GÖMELİ, D. (2018). BİSİKLET YOLU GÜZERGAHLARI VE DONATI TASARIMINA YÖNELİK

GERÇEKLEŞTİRİLEN WORKSHOP SÜRECİNİN KTÜ KANUNİ YERLEŞKESİ ÖRNEĞİNDE İRDELENMESİ. 2. Uluslararası Şehir Çevre Sağlık Kongresi, 16-20 Nisan, Nevşehir, 632.

KURDOĞLU, B. Ç., BAYRAMOĞLU, E., GÖMELİ, D. (2018). FİKİRDEN ÜRÜNE EĞLENCELİ BİR SERÜVEN DONATI TASARIMI ATÖLYE ÇALIŞMASI. PLANT Peyzaj ve Süs Bitkiciliği Dergisi, 27, Kabul Edildi Basımda.

KURDOĞLU, B. Ç., ÇELİK, K. T. (2016). YERLEŞKELERDE DONATI BİLGİ SİSTEMİ (YEDBİS) OLUŞTURULMASI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA. Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 17 (1), 11-20.

KURDOĞLU, B. Ç., GÖMELİ, D., DEMİREL, Ö., BAYRAMOĞLU, E., DÜZGÜNEŞ, E., KURT KONAKOĞLU, S. S., ERBAŞ, Y. S., KONAKOĞLU, B., CINDIK AKINCI, Y., DEMİR, S., POUYA, S. (2006). YERLEŞKELERDE YEŞİLYOL PLANLAMALARI KTÜ ÖRNEĞİ. Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projesi, KTÜ BAP FYL-2016-5504, Trabzon, 10.

LUMSDON, L. (2000). TRANSPORT AND TOURISM: CYCLE TOURISM – A MODEL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT?, Journal of Sustainable Tourism, 8 (5), 361-377.

MERT, K., ÖCALIR, E. V. (2010). KONYA'DA BİSİKLET ULAŞIMI: PLANLAMA VE UYGULAMA SÜREÇLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI. METU Journal of the Faculty of Architecture, 27 (1), 223-240. DOI: 10.4305/METU JFA.2010.1.12.

SUHER, H., OCAKÇI, M., KARABAY, H. (1996). İSTANBUL METROPOLİTAN KENT PLANLAMA SÜRECİNDE KENT KİMLİĞİ VE KENT İMGESİ. Habitata Doğru İstanbul 2020 Sempozyumu Bildiriler, 17-19 Nisan, İstanbul, 57-72.

UTTLEY, J., LOVELACE, R. (2014). CYCLING PROMOTION SCHEMES AND LONG-TERM BEHAVIOURAL CHANGE: A CASE STUDY FROM THE UNIVERSITY OF SCHFFIELD. Case Studies on Transport Policy, 4 (2), 132-142.

YÜCEL İŞILDAR, G. (2012). SÜRDÜRÜLEBİLİR KENTLER İÇİN ÜNİVERSİTE YERLEŞKELERİNİN ROLÜ. Yerel Politikalar Akademik Araştırma ve Düşünce Dergisi, 1 (1), 86-96.

BİTKİLERİN KÜLTÜREL ÇAĞRIŞIMLARI

Doç. Dr. Nilgün GÜNEROĞLU¹
Arş. Gör. Elif KAYA ŞAHİN²
Peyzaj Mimarı Elif AKTÜRK³

Özet

Kültür, toplumların geçmişten günümüze birikimlerinden oluşan, gelenek, görenek, inanış, bilim ve sanat etkinlikleri ile şekillenen her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütünüdür. Coğrafik yapı, iklimsel etkenler, dini inanışlar, dil toplumların kendi kültürlerini şekillendirmesine ve bunun sonucunda da dünya üzerinde kültürel farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. İnsanlığın var oluşunda önemli bir yeri olan bitkilerin bu kültürel farklılıklar içinde insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. İnsanlar ve hayvanların temel besin kaynağı olan bitkiler ilaç yapımından, havanın temizlenmesi ve çevrenin iyileştirilmesine kadar önemli yararlar sağlarlar. Bunların yanı sıra kutsal kitaplarda cennet tasvirlerinde bazı bitki türlerinin kullanılması bu bitkilere olan düşünceleri farklı boyutlara taşımıştır. Örneğin; hayat ağacı genellikle toplumlarda yaratılışın kaynağı, yaşam-ölüm, bereket, şifa ve ölümsüzlüğü sembolize etmek kullanılan bir ağaçtır. Bu ağacın maddi varlığından ziyade taşıdığı anlam ve temsil ettiği düşünce önemlidir. Dini olarak yeraltı, yeryüzü ve gökyüzünü içeren üç alemi birbirine bağlar ve cinsi toplumdan topluma değişir. Bitkilerin insanlar için oldukça önemli olan bu değerleri farklı kültür ve coğrafyalarda bir ifade aracı olmuş, sembolik düşüncelerin ve anlamların dile getirilmesinde kullanılmıştır. Bu nedenlerle bu çalışmanın amacı geçmişten günümüze kadar bitkilerin, farklı kültürler ve Türklerde sembol değerler olarak kullanımı ve bu bitkilerin günümüz dünyasında peyzaj uygulamalarındaki işlevselliklerinde bu sembolik değerlerine önem verilip verilmediği araştırılmıştır. Sonuç olarak sembolik değere sahip bitkilerin farklı kültürlerde de olsa hala önemli olduğu ve bugünkü kentlerde yapılan bitkisel tasarımlarında sahip oldukları sembolik değerleri yansıtabilecek şekilde özenle kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler Bitki Türleri, Kültür, İnanış, Sembol, Bitkisel Tasarım

CULTURAL ASSOCIATIONS OF PLANTS

Abstract

Culture is a whole of all material and spiritual characteristics that include the historical experiences of the society and shaped by traditions, customs, beliefs, sciences and artistic activities. Geographical location, climatic factors, religious beliefs and language led the societies to shape their own culture and, as a result, emergence of different cultures around the world. It is observed that plants that are significant in the existence of humankind are an integral part of human life despite these cultural differences. Plants, which are the main source of food for humans and animals, provide significant benefits including drug manufacturing, air purification and improvement of the environment. Furthermore, the use of certain plant species in the descriptions of paradise in holy books extended the views about these plants to different dimensions. For example, the tree of life is often used to symbolize the source of genesis, life and death, fertility, healing and immortality. The meaning of this tree and the concept it represents is of importance. It connects the three religious realms, including the underground, the earth and the sky, and its gender changes among the societies. These values of plants, which are very important for human beings, have been used as means of expression in different cultures and geographical areas and used to express symbolic ideas and meanings. Based on the abovementioned reasons, the present study aimed to investigate the symbolic use of plants in different cultures and Turkish culture in a historical perspective and whether these symbolic values possess any significance in the functionality of these plants in today's landscaping applications. In conclusion, it was observed that symbolic plants are still significant, albeit in different cultures, and are utilized meticulously in modern urban plant designs to reflect the symbolic values they possess.

Keywords: Plant Species, Culture, Belief, Symbol, Plant Design

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, nayhan@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0825-0405

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, kaya_elif@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5740-8854

³ Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, e.l.turkum@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4054-0867

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmeler, modern yaşam ve küreselleşmeye rağmen kültür önemini kaybetmemiş aksine özlenen tekrar yaşatılması istenen değerler topluluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların gelenek-görenekleri, inanışları ile şekillenen kültür dünyanın farklı yerlerinden farklı coğrafik yapılar, iklimsel özelliklere göre değişim göstermektedir. İnsanoğlu sahip olduğu duygular, düşünceler, inanışlar gibi kültürel değerleri korumak ve gelecek nesillere aktarmak ister. Kültür, toplumlara şekil verir, onlarla özdeşleşerek onlara kimlik kazandırır ve onları birbirinden ayırır. Bu nedenle dünya üzerinde birçok farklı kültürle karşılaşmaktadır. Bu kültürel farklılıklar içinde insanlığın var oluşunda önemli bir yeri olan bitkilerin yeri oldukça önemlidir.

Bitkiler insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Geçmişten günümüze temel besin kaynağı olmalarının yanı sıra, ilaç ve eşya yapımında, barınmada, havanın temizlenmesinde ve çevrenin korunmasında oldukça fazla kullanılmaktadırlar. Bu ihtiyaçların yanı sıra bitkilerin sahip oldukları manevi değerler ile insanları etkiledikleri ve bu değerlere göre kutsal sayıldıkları görülmektedir. Kutsal kitaplarda cennet tasvirlerinde bazı bitki türlerinin kullanılması bu bitkilere olan düşünceleri farklı boyutlara taşımaktadır.

Özellikle ağaçlar geçmişten günümüze birçok toplum için sembolik anlam taşıyan birçok inanişe sahiptir. Fiziksel olarak ağaç, tek gövdeli en az 5 metre boylanabilen, yaprak, çiçek, dal, gövde ve meyve gibi elemanlardan oluşan, kökleriyle topraktan beslenen odunsu bir bitkidir (Mamikoğlu, 2007). Sembolik olarak ise ağaçların doğurganlığı, bereketi, yaşam ve ölümü sembolize etmesi, yeraltı, yerüzü ve gökyüzü ile tabir edilen üç alemi birleştirmesi onların kutsal olarak nitelendirilmesini neden olur (Gürsoy, 2012; Ağaç ve Sakarya, 2015). Kışın yapraklarını dökmeleri, ilkbaharda yeniden yeşermeleri kendilerini yenilemeleri ağaçların ruhları olduğu fikrini doğurmuş ve onları ilahlaştırmıştır (Bars, 2014). Bu şekilde ağaçlar farklı kültür ve coğrafyalarda bir ifade aracı olmuş zaman içinde özel nitelikler kazanarak düşüncelerin ve inanışların sembolü olarak kullanılmıştır (Arslan, 2014). İnanışlar ağaçların hayat ağacı, evren ağacı, kozmik ağaç gibi isimlerle anılmasına neden olmuştur. Farklı kültürlerde hayat ağacını temsil eden birçok ağaç olmasına rağmen ağacın türü toplumdan topluma değişmektedir. İnsanların yaşantıları ve buldukları coğrafik konumları hayat ağacı olan ağaç türlerinin farklılaşmasında en önemli etkenlerden biridir.

Bunların yanı sıra ağaçlar sadece canlı bitkisel elemanlar olarak değil resim, heykel gibi sanat dallarında kullanılan elemanlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle peyzaj tasarımlarının canlı materyali olan ağaçlar buldukları coğrafyanın kültürel yapısını yansıtan en önemli öğelerdir. Kentlerin kültürel yapısına şekil veren ağaçlar kentlere kimlik kazandırmakta ve buldukları kentlerle birebir özdeşleşmektedir.

Peyzaj tasarımlarında ağaçların farklı birliktelikleri ile mekan oluşturulabilir. Tekil ağaçlar renk, doku ve form gibi özellikleri ile kullanıldıkları mekanlarda odak oluştururlar. Tarihi değeri olan ağaçlar ise anıt ağaç olarak değerlendirilerek oturma, dinleme gibi etkinliklere olanak sunarlar. Tarihi alanlarda kullanılan ağaçlar kültürel değerle özdeşleşerek birlik ve bütünlük oluşturur. Yol ağaçlandırmalarında da kullanılan ağaçlar kent kimliğinin algılandığı en belirgin alanlardır. Bu alanlarda kullanılan ağaçlar belirgin form ve ölçüleri ile algılanabilirliği en etkili elemanlardır (Pak, 2009). Yol ağaçlandırmalarında kentlerle özdeşleşen buldukları bölgenin çevresel özelliklerine adapte olmuş doğal türler kullanılır. Kent girişlerinde kullanıcıları karşılayarak kentin kültürünü yansıtmada başlangıç oluştururlar. Yol ağaçlandırmaları kadar bu ağaçlandırmalarda kullanılan türler oldukça önemlidir. Bunların yanı sıra ağaçların gruplar halinde kullanılmalarının buldukları mekanlardaki etkisi daha çok artar. Özellikle yüksekte dallanan bitkilerin birarada kullanımı ile alt mekanlar yaratılarak etkili gruplar oluşturulur. Kent parklarında karşımıza çıkan bu kullanımlar kent kültürünün yaşatıldığı en etkili alanlardır. Bu nedenlerle kentsel alanlarda kültürel değeri olan sembolleşmiş ağaç türlerinin kullanımları oldukça önemlidir.

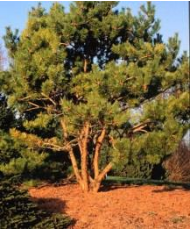

Bu çalışmada geçmişten günümüze bitkilerin özellikle ağaçların farklı kültürel değerleri ve sembolik özellikleri araştırılmıştır. Günümüz dünyasında peyzaj tasarımlarında kültürel değeri ön planda olan

ağaç türlerinin kullanımları ve işlevsel özellikleri incelenmiştir. Özellikler geçmişi uzun yıllar öncesine dayanan Japon, Hint, Türk ve Yunan medeniyetlerinde farklı türde ağaçların sahip oldukları morfolojik ve kültürel özellikleri belirlenmiştir.

Japon Kültürü

Japon bahçesi bitkisel tasarımlarında doğallık ön plandadır. Japon kültüründe öne çıkan kutsal ağaçlar Tablo 1’de verilmiştir. Genellikle herdemyeşil bitkilerin hakim olduğu bahçelerde renkler ender fakat etkili bitki türlerinden seçilerek kullanılır. Herdemyeşil bitkiler bahçenin sürekli yeşil olmasını sağlayarak huzuru çağrıştırır. Yaprğını döken bitkilerde ise çiçek ve yaprak renklerinin yanısıra kaligrafik özellikler aranır. Bu bahçelerin vazgeçilmez ağaç türü çamlardır. Çam ağaçları dayanıklı oldukları için uzun ömürlülüğü sembolize eder. Japon bahçe tasarımlarında *Pinus densiflora* (Japon kırmızı çamı) dişi ve *Pinus thunbergii* (Japon siyah çamı) erkeği temsil etmek için kullanılır (Altınçekiç, 2016). *Ginkgo biloba* (Japon mabet ağacı) çok eski bir geçmişe sahip olduğu için Japonlar için kutsal bir ağaç olarak görülür. Bu bahçelerde her zaman görebileceğimiz erik ve kiraz ağaçları baharın müjdesidir. *Prunus serrulata* 'Kiku Shidare - Sakura' ağaçları japon kültüründe samuraylar ile özdeşleştirilir. Ağacı çiçeklerinin ihtişamlı ve kısa ömürlü oluşu samurayların hayatına benzetilir. *Prunus* sp. türlerinin çiçeklenme zamanı festivallerle kutlanarak hayatın güzelliklerinin yanısıra beklenmedik bir anda ölümün olabileceğini hatırlatılır. *Salix babylonica* da Japon bahçelerinde su kenarlarında kullanılır. Söğüt ağacının bir ruhu olduğuna inanılır ve bu nedenle kutsal sayılırlar.

Tablo 1. Japon kültürel bitkileri ve özellikleri (URL-1, URL-2, URL-3, URL-4, URL-5)

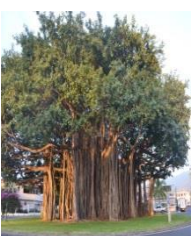
Resim	Tür adı	Türkçe adı	Boy/m	Formu	Renk	Yapraklanma özelliği	Sembolik anlamı
	<i>Pinus densiflora</i>	Japon Kırmızı Çamı	25	Dağınık	Yeşil	Herdemyeşil	Dişi cinsiyeti
	<i>Pinus thunbergii</i>	Japon Siyah Çamı	30	Piramit	Yeşil	Herdemyeşil	Erkek cinsiyeti
	<i>Ginkgo biloba</i>	Mabet Ağacı	20	Konik	Sarı	Yaprak döken	Çok eski zamanları

	<i>Prunus serrulata</i> 'Kiku Shidare- Sakura'	Süs Kirazı	10	Şemsiye	Pembe	Yaprak döken	Samurayların kısa yaşamını
	<i>Salix babylonica</i>	Salkım Söğüt	15	Sarkık	Yeşil	Yaprak döken	Ruhların yaşam yerini

Hint Kültürü

Hindistan bahçelerinde bitkilere saygı gösterilmiş, kutsal değerler yüklenmiş ve tanrılaştırılmıştır. Hint kültürünün başlıca kutsal ağaçları Tablo 2’de verilmiştir. Banyan ağacı olarak bilinen *Ficus bengalensis* orman görünümü tek bir ağaçtır. Ana gövdesi kurduğunda diğer gövdeleri üzerinde çok uzun yaşayabilen bir ağaç olduğu için ölümsüzlüğü sembolize eder. Hindistanın efsanelerinde önemli bir yeri vardır. Bu ağacın altında toplandığı ve önemli kararların alındığı bilinmektedir. Bu nedenle ağacın kesilmesine ve zarar verilmesine izin verilmez. *Ficus religiosa* ağacı Hindistanda mutluluk, şans ve huzuru sembolize eder. Bonsai yapımında kullanılan bu kutsal ağaç saksıda evlerde de yetiştirilebilir. *Aegle marmelos* ağacı ise şifalı bir bitkidir. Meyve, tohum, ağaç kabuğu, yaprağı ve kökleri tedavi edici özellikleri ile alternatif tıpta kullanılmaktadır. Bel ağacı, üçlü yapıdaki yaprakları ve bu parçanın herbirinin bir tanrıyı sembolize etmesi nedeni ile Hindistanda tapınakların çevresinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Hindistanlılar oldukça önemli olan tanrı Şiva’nın da bu ağacın altında yaşadığı inancı bu ağacı kutsallaştırmıştır (Ergun vd., 2014). *Couroupita guianensis* gülle benzeren büyük ağır meyvelerinden dolayı gülle ağacı olarak bilinir. Gülle ağacının yaprak, çiçek, meyve ve dalları birçok hasatlığın tedavisinde kullanılmaktadır, bu nedenle tıbbi değeri oldukça fazladır (Gousia vd., 2013). Hindistanda 3000 yıllık bir geçmişi olan bu ağaç Budist geleneğine göre kutsal bir ağaç olarak bilinir ve tapınaklarda oldukça fazla yetiştirilmektedir. Budizm ve Hinduizm inanışlarında ilah Naga’yı betimleyen oldukça gösterişli çiçekleri bulunmaktadır. *Saraca asoca* Hintlilerin en efsanevi ve kutsal ağacıdır. Budizmin kurucu Hint filozofu Gautama Siddhartha’nın (c.563-483 B.C.) bu ağacın altında doğduğuna inanılır (Pradhan vd. 2009). Birçok hastalığın tedavisinde kullanılan ağaç özellikle kadın hastalıkları ve gençleştirici etkileri ile ön plana çıkmaktadır (Nyen vd., 2017).

Tablo 2. Hint kültürel bitkileri ve özellikleri (URL-6, URL-7, URL-8, URL-9, URL-10)






Resim	Tür adı	Türkçe adı	Boyut/m	Formu	Renk	Yapraklanma özelliği	Sembolik anlamı
	<i>Ficus benghalensis</i>	Banyan ağacı Bengal Kauçuğu	20-30	Yuvarlak	Yeşil	Herdemyeşil	Ölümsüzlüğü

	<i>Ficus religiosa</i>	Kutsal Hintinciri	20	Yuvarlak	Yeşil	Herdemyeşil	Huzur ve mutluluğu
	<i>Aegle marmelos</i>	Bel	15	Dağınık	Beyaz	Yaprak döken	Tanrı'yı
	<i>Couroupita guianensis</i>	Gülle Ağacı	20	Şemsiye	Pembe	Herdemyeşil	Tanrı'yı
	<i>Saraca asoca</i>	Asoka Ağacı	10	Yuvarlak	Kırmızı	Herdemyeşil	Tanrı'yı

Türk Kültürü

Türk bahçeleri İslam dinini kabul edilmesiyle Cennet tasvir edilecek şekilde düşünülmüştür. Türk kültürünün başlıca kutsal ağaçları Tablo 3'de verilmiştir. Doğallığı ve yaşam mekanı olmayı ön planda tutan bahçelerde ağaçlar gruplar halinde değil daha çok soliter olarak kullanılmıştır. Geniş yapraklı ağaçların tercih edildiği bahçelerde informal oluşumlar gözlemlenmektedir. *Platanus sp.* geniş yaprakları, boyu ve tepe tacı kutsal bir ağaç olarak kabul edilir. Uzun ömürlü çınar ağaçlarının geçmiş ile gelecek arasında bir ilişki kurduğuna inanılır (Şahin ve Erol, 2009). Uzun yaşamın ve gücün simgesi olan çınar ağaçlarının Osmanlı devleti için oldukça önemli olduğu bu nedenle cami avluları gibi dini mekanlarda kullanıldığı görülmektedir. Çınar ağaçlarının yanısıra Servi ağaçları da kutsal ağaçlardır. Formlarının göğe yönelmesi tanrıya ulaşmayı sembolize ederken, cami minaresini anımsatması nedeni ile ölümü çağrıştırır ve mezarlıklarda oldukça fazla kullanılır. Türk kültüründeki önemli ağaçlar arasında olan *Betula sp.* bulunduğu mekanlarda insanlara dinlendirici ve iyileştirici etkiler sunar. Beyaz gövdeli huş ağaçlarının iyi ruhların yeryüzüne ulaşmasını sağladığına inanılır. Ayrıca huş ağaçlarının altında yapılan duaların kolayca kabul edildiği inancı yaygındır. Kayın ağaçlarının kabuğunun kolay soyulup şekil alması çadır, sepet, çanta yapımında kullanılmasına olanak sağlamıştır. Dalları ise yay ve ok yapımında değerlendirilmiştir. Kayın ağacının külünün ise ilaç yapımında kullanılması ona kutsal ağaçlar sıralamasında yer vermiştir. Eski dilde kayın kadın demektir bu nedenle bu ağaç kadınla özdeşleştirilmiştir. Kayın ağacı gövdesinde bulunan sütü nedeniyle doğuran ve besleyen anayı sembolize eder. *Pinus* ağaçları ise herdemyeşil olmaları nedeni ile ölümsüzlüğü sembolize eder. Özellikle karaçamlar çocuğu olmayan annelerin çocukları olması için dua ettikleri bir mekan olarak kullanılmıştır (Özarlan, 2003).

Tablo 3. Türk kültürel bitkileri ve özellikleri (URL-11, URL-12, URL-13, URL-14, URL-15)






Resim	Tür adı	Türkçe adı	Boy/m	Formu	Renk	Yapraklanma özelliği	Sembolik anlamı
	<i>Platanus sp.</i>	Çınar Ağacı	30-50	Yuvarlak	Yeşil	Yaprak döken	Uzun ömürlülüğü ve gücü
	<i>Betula sp.</i>	Huş Ağacı	10-15	Oval	Yeşil	Yaprak döken	Duaların yerine ulaşmasını
	<i>Fagus sp.</i>	Kayın Ağacı	20-30	Konik	Yeşil	Yaprak döken	Kadını
	<i>Pinus sp.</i>	Çam Ağacı	15-20	Piramit	Yeşil	Herdemyeşil	Çocuk sahibi olmayı
	<i>Cupressus sp.</i>	Servi Ağacı	15-20	Sütun	Yeşil	Herdemyeşil	Tanıya ulaşmayı ve ölümlü

Yunan Kültürü

Yunan kültüründe ağaçların ruhu olduğuna inanılmış ve tanrılarla özdeşleştirilmiştir. Bu nedenlerle tapınakların etrafında yoğun olarak ağaçlar kullanılmıştır. Tapınakların etrafına dikilen ağaçlar rekreasyonel alanları olarak değerlendirilmiş ve günümüz kentlerinde önemli mekanlardan olan kent parkı olgusu Yunan kültürü ile şekillenmiştir. *Laurus nobilis*, defne ağacı Yunan kültüründe güneş tanrısı Apollo'nun sembolüdür. Zaferin simgesi olan defne herdemyeşil olmasından dolayı ölümsüzlüğü de sembolize eder. Barışı simgeleyen ve tanrıça Athena'nın sembolü olan zeytin, Yunan kültüründe sayısız faydalarından dolayı kutsal bir varlık olarak kabul edilmiştir (Küçükkömürler, 2011). İncir ağaçları ise verimliliğin sembolüdür. Aşk tanrısı Venüs ve tanrı Dionisos için kullanılır. Meşe ağacına Yunan kültüründe Zeus'un kutsal ağacı olarak değer verilmektedir. Ağacın

yapraklarının rüzgarda çıkardığı sesin Zeus'un sesi olduğuna inanılmış ve rahipler bu sesi yorumlamışlardır. Ayrıca dayanıklı ve uzun ömürlü olan meşe ağacı gücün sembolü olarak kullanılmıştır (Smardz, 1979). Tanrıça Venüs'ün işareti olan *Myrtus communis* aşkı sembolize eder. Mersin ağaçları cennet bahçesi tasvirlerinde oldukça ön planda kullanılmaktadır. Yunan kültürünün başlıca kutsal ağaçları ve bu ağaçların özellikleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Yunan kültürel bitkileri ve özellikleri (URL-16, URL-17, URL-18, URL-19, URL-20)

Resim	Tür adı	Türkçe adı	Boy/m	Formu	Renk	Yapraklanma özelliği	Sembolik anlamı
	<i>Laurus nobilis</i>	Defne	8-10	Konik	Yeşil	Herdemyeşil	Zaferi ve ölümsüzlüğü
	<i>Olea sp.</i>	Zeytin	10-12	Yuvarlak	Gri	Herdemyeşil	Barışı
	<i>Quercus sp.</i>	Meşe Ağacı	30	Yuvarlak	Yeşil	Herdemyeşil	Dayanıklılık ve gücü
	<i>Myrtus communis</i>	Mersin Ağacı Murt	3-4	Şemsiye	Beyaz	Herdemyeşil	Cennet bahçelerini
	<i>Ficus sp.</i>	İncir Ağacı	8-10	Dağınık	Yeşil	Yaprak döken	Verimliliği

Sembolik Ağaçların Peyzaj Kullanım Alanları

Günümüzde bitkilerin kentsel alanlarda kullanımına önem verilmektedir. Özellikle buldukları bölgenin ekolojik koşullarında yaşayabilen doğal türlerin kullanımı yapılan peyzaj çalışmalarında dikkat edilen çalışmalar arasındadır. Doğal türlerin kullanımı projenin başlangıç aşamasında kolay temin edilebilmesi açısından maliyeti azalttığı gibi proje sonunda ve ilerleyen süre içindeki ekolojik

koşullara kolay adapte olması ile bakım masraflarını da azaltmaktadır. Bunların yanısıra doğal bitkiler içinde buldukları kültürle şekillenen geçmişten günümüze sembolik anlam taşıyan bazı ağaç türleri bulunmaktadır. Bu türlerin günümüzde de bu sembolik özellikleri ile bilindiği ve peyzaj çalışmalarında kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Japon kültürünün vazgeçilmez ağaçları *Pinus densiflora* ve *Pinus thunbergii* sembolik anlamları ile halen peyzaj düzenlemelerinde özellikle Japon bahçesi tasarımlarında oldukça ön plandadır. *Ginkgo biloba* ve *Prunus serrulata* 'Kiku Shidare – Sakura da etkili sonbahar ve ilkbahar renklemeleri ile yine kentsel tasarımlarda yol ağaçlandırmaları ve nehir kenarlarında yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. *Salix babylonica*'nın kent parklarında su kenarlarında kullanıldığı görülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Japon Ağaçlarının Peyzaj Kullanım Alanları (URL-21, URL-22, URL-23, URL-24)

Hint kültürünün en önemli sembolik ağaçları olan *Ficus bengalensis* ve *Ficus religiosa* geniş tepe taçlarına sahip olmaları nedeni ile genellikle büyük parklarda oturma alanlarında kullanılmaktadır. *Couroupita guianensis*'in meyveleri büyük ve sert kabukludur. Bu nedenle insanları yaralayabileceğinden dolayı genellikle araç yolu kenarlarında kullanıldığı gözlemlenmektedir. Çiçek güzelliği ile tanrıları sembolize eden bu ağaç estetik görüntülerin oluşturulmasını sağlamaktadır. *Aegle marmelos* ve *Saraca asoca* ise şifa özelliği ile çokça tercih edilen ağaç türleridir. Bu ağaçların ise genellikle konut bahçelerinde yarar sağlayan bitkiler olarak halen kullanıldığı gözlemlenmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Hint Ağaçlarının Peyzaj Kullanım Alanları (URL-25, URL-26, URL-27, URL-28)

Türk kültüründe uzun ömürlülüğü sembolize eden *Platanus* sp. soliter olarak kullanılan bir gölge ağacıdır. Genellikle oturma mekanlarında kullanılan çınarlar geçmişin izlerinin yansıtan geleneksel

ağaçlardır. Kayın ağaçları düzgün gövdeleri ve sonbahar renklemeleri ile kentsel tasarımlarda parklarda ve yol ağaçlandırmalarında kullanılmaktadır. *Betula* sp. ise sahip oldukları beyaz gövdeleri ile yapraklarını döktüklerinde dahi etkili peyzajlar oluştururlar. Bu nedenle kentlerde parklarda ve cadde bitkilendirmelerinde değerlendirilirler. Sembolik anlamlarından daha çok günümüz koşulları gereği kuraklığa ve verimsiz topraklara toleranslı olan çam ağaçları ise genellikle gölge ağacı ve yol tasarımlarında kullanılırlar. *Cupressus* sp. geçmişteki gibi mezarlıklarda yoğun olarak bulunmaktadır. Bunların yanısıra kentsel alanlarda güçlü kökleri ve dayanıklılıkları ile rüzgar ve görüntü perdesi olarak değerlendirilirler (Şekil 3).



Şekil 3. Türk Ağaçlarının Peyzaj Kullanım Alanları (URL-29, URL-30, URL-31, URL-32)

Yunan kültüründe zaferin sembolü olan defne ağaçları kentsel alanlarda herdem yeşil olmaları ve budanabilmeleri nedeni ile park ve bahçelerde, yol kenarlarında sınır bitkisi olarak yoğun bir şekilde kullanılmakta ve halen sembolik anlamı ile değer görmektedir. Yine aynı şekilde *Olea* sp. de barışı sembolü olarak günümüz kentlerde özellikle grimsi renginden dolayı peyzaj çalışmalarında özenle kullanılmaktadır. *Myrtus communis* ve *Ficus* sp. meyveleri nedeni ile genellikle konut bahçelerinde bulunmaktadır. Zeus'un ağacı olan meşeler ise dayanıklılıkları ile kentsel alanlarda parklarda yoğun olarak görülmektedir.



Şekil 4. Yunan Ağaçlarının Peyzaj Kullanım Alanları (URL-33, URL-34, URL-35, URL-36)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz dünyasında modern yaşam günden güne kültürel değerlerin önemini azaltmaktadır. Şimdilerde alışık olduğumuz bizlere olağan gelen her türlü doğal öge geçmişte yaşayan topluluklar

için kültürel açıdan oldukça önemli olmuştur. İnançlar mitolojik hikayelere dönüştürülmüş, farklı sanat dalları ile özdeşleştirilmiştir. Özellikle ağaçların ruhları olduğuna inanılmış ve farklı ağaç türleri farklı tanrıları sembolize etmek için kullanılmıştır. Bunların yanısıra ağaçların kök, gövde ve dal yapıları ile farklı alemleri birleştirdikleri, dayanıklı yapıları ile ölümsüzlüğü, meyveleri ile bereketin simgesi olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Dünyada farklı ülkelerde farklı kültürlerle özdeşleşen bu şekilde birçok ağaç türü bulunmaktadır. Bu ağaçların sembolik özellikleri ile kullanımlarının geçmişten günümüze önemini kaybetmediği ve halen kültürler çağrışımları yansıttığı görülmektedir.

Kentler, geçmişten günümüze insanların birarada yaşamasını sağlayan, sosyal, siyasal ve kültürel bir yerleşim alanıdır. Hızlı yapılaşma ve modern hayat zaman içinde kentlerin değişime uğramasına ve birbirlerine benzemesine neden olmaktadır. Kültür ise insanoğlunun vağroluşundan bugüne ürettiği ve sonraki nesillere aktardığı maddi ve manevi özelliklerin tamamına denir. Kent kültürü geçmişin izleri ile şekillenmiş tarihsel olayların ve doğal öğelerin birleşimden oluşur. Bu öğeler kentlere kimlik kazandırarak, kentsel farklılıklarla ayırt edilebilirliği sağlar ve kentlerin sürekliliğini artırır. Kentlere kimlik kazandıran öğeler tarihsel yapılar olduğu gibi doğal çevrelerdir.

Kentlere kimlik kazandıran en önemli elemanlardan biri ağaçlardır. Kentsel tasarımlarda ağaçların kentlerin doğal türlerinden özellikle kentin kültürel yapısı ile özdeşleşen türlerden seçilmesi kentin karakter kazanması açısından önem verilmesi gereken konulardan biridir. Fakat günümüzde kentsel alanlarda kolay temin edilmesi nedenleri ile egzotik türlerin kullanımı oldukça artmaktadır. Oysaki kentsel alanlarda özellikle yol-caddelerde ve parklarda sembolik doğal ağaç türlerinin kullanımları ile kentlerin kimlikleri daha çok güçlenebilir. Bu nedenlerle kentlerde yapılacak bitkisel tasarımlarda öncelikle kentin bulunduğu alanın doğal türlerine ait envanter çalışması yapılmalıdır. Korunması gereken türler belirlenmeli, ilerde yapılacak tasarımlarda bu bitki türlerinin kullanımı artırılmalı ve bu türlerin üretimi desteklenmelidir. Böylece kentlerde kimlik öğesi niteliğindeki bitki dokusunun korunması, kültürel değerlerin gelecek nesillere bırakılması için bitkisel tasarımlarda kültürleri sembolize eden ağaç türlerinin kullanımının artırılması sağlanmalıdır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 1st International Congresses on New Horizons in Education and Social Science (ICES - 2018) sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

AĞAÇ, S. M. S., & SAKARYA, M. (2015). HAYAT AĞACI SEMBOLİZMİ. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 1, 1-14.

ALTINÇEKİÇ, H. S. Ç. (2016). JAPON RUHUNDA BAHÇE YARATMAK. *Kastamonu University Journal of Forestry Faculty*, 16(2).

ARSLAN, S. (2014). TÜRKLERDE AĞAÇ KÜLTÜ VE HAYAT AĞACI. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1.

BARS, M. E. (2014). TÜRK KÜLTÜRÜNDE AĞAÇ KÜLTÜ VE ŞOR KAHRAMANLIK DESTANLARINA YANSIMALARI. *The Journal Of Acedemic Social Science Studies*.

ERGUN, P. (2010). TÜRK KÜLTÜRÜNDE RUHLAR VE ORMAN KÜLTÜ. *Milli Folklor*, 87, 113-121.

ERGUN, M., OSMANOĞLU, A., ÖZBAY, N., & ÇAKİR, A. (2014). BEL (AEGLE MARMELOS (L.) CORR. SERR.) MEYVESİ. *Meyve Bilimi*, 1(2), 15-20.

GOUSIA, S. K., KUMAR, K. A., KUMAR, T. V., & LATHA, J. N. L. (2013). BIOLOGICAL ACTIVITIES AND MEDICINAL PROPERTIES OF COUROUPITA GUIANENSIS. *International Journal of Pharmacy and Pharmaceutical Science Research*, 3(4), 140-143.

GÜRSOY, Ü. (2012). TÜRK KÜLTÜRÜNDE AĞAÇ KÜLTÜ VE DUT AĞACI. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (61).

KÜÇÜKKÖMÜRLER, S. (2011). OLİVE İN CULTURE. *Pakistan Journal of Nutrition*, 10(2), 200-202.

NYEEM, M. A. B., HAQUE, M. S., HAQ, M. O., NURUZZAMAN, M., UDDİN, H., & ISLAM, B. R. (2017), ASHOKA (SARACA İNDİCA) AS WOMEN FRIENDLY PLANT: A REVIEW. *National Journal of Advanced Research*, 3(2); 3-7.

MAMIKOĞLU, N. G. (2007). TÜRKİYE’NİN AĞAÇLARI VE ÇALILARI, NTV yayınları, İstanbul, 727 sayfa.

ÖZARSLAN, M. (2003). TÜRK KÜLTÜRÜNDE AĞAÇ VE ORMAN KÜLTÜ. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(5), 94-102.

PAK, Z. C. (2009). PEYZAJ UNSURLARI OLARAK AĞAÇLARIN KENTSEL MEKAN KİMLİĞİNİN OLUŞUMUNA ETKİSİ (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü)

PRADHAN, P., JOSEPH, L., GUPTA, V., CHULET, R., ARYA, H., VERMA, R., & BAJPAI, A. (2009). SARACA ASOCA (ASHOKA): A REVIEW. *Journal of chemical and pharmaceutical research*, 1(1), 62-71.

SMARDZ, E. K. (1979). THE SACRED TREE İN ANCİENT GREEK RELİGİON, McMaster University, (Doctoral dissertation), Canada, 122 pp.

ŞAHİN, C. K., & EROL, U. E. (2009). TÜRK BAHÇELERİNİN TASARIM ÖZELLİKLERİ. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 107-181.

URL-1, <http://www.hort.uconn.edu/plants/detail.php?pid=322>

URL-2,
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pinus_thunbergii_\(Japanese_Black_Pine\)_\(26532118401\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pinus_thunbergii_(Japanese_Black_Pine)_(26532118401).jpg)

URL-3, <https://plants.ces.ncsu.edu/plants/all/pinus-parviflora/>

URL-4, <https://www.pictokon.net/bilder/09-04-bildermaterial/zierkirschen-kleine-baeume-29-prunus-serrulata-kanzan-als-strassenbaum.html>

URL-5, <http://www.florini.ru/products/iva-vodopad-br-salix-vodopad/>

URL-6, <https://imgur.com/gallery/SYBi5>

URL-7, <https://www.hunker.com/12607566/how-to-germinate-a-ficus-religiosa>

URL-8, <http://sushlaventulip06.blogspot.com.tr/2013/03/stupendous-values-of-bael-tree.html>

URL-9, <http://www.pondpeeps.com/cannonball-tree-couroupita-guianensis/>

URL-10, <https://alchetron.com/Saraca-asoca>

URL-11,
https://www.bomengids.nl/pics/Gewone_plataan__Platanus_hybrida__London_planetree@platanushybrida@1@boomtree@img_1071.jpg

- URL-12, <https://greenleafnurseries.co.nz/product/betula-pendula-039-alba-039-pb28/>
- URL-13, <https://en.wiktionary.org/wiki/Fagus>
- URL-14, <http://dendro.cnre.vt.edu/dendrology/images/Pinus%20nigra/form1.jpg>
- URL-15, <https://selectree.calpoly.edu/tree-detail/cupressus-sempervirens>
- URL-16, <http://www.plantsrescue.com/tag/laurus-nobilis/>
- URL-17, http://www.plantsystematics.org/imgs/jdelaet/r/Oleaceae_Olea_europaea_17079.html
- URL-18, <https://www.intfarming.com/intfa-mese-tohumu-satisi>
- URL-19, <https://selectree.calpoly.edu/tree-detail/myrtus-communis>
- URL-20, <https://tr.pinterest.com/pin/372954412871978230/>
- URL-21, <https://wallpapercave.com/japanese-garden-wallpapers>
- URL-22, <https://gardenerdy.com/ginkgo-tree-facts>
- URL-23, <http://handsonkyoto.com/kyoto-cherry-blossom/>
- URL-24, <https://us-japanesegardens.com/tag/hoichi-kurusu/>
- URL-25, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Starr_010914-0084_Ficus_benghalensis.jpg
- URL-26, <http://www.floraofbangladesh.com/2016/04/ashoth-ficus-religiosa.html>
- URL-27, <https://indonesianplants.blogspot.com/2015/03/cannonball-tree-couroupita-guianensis.html>
- URL-28, <https://www.cnseed.org/aegle-marmelos-seed.html>
- URL-29, <http://www.bursadabugun.com/haber/inkaya-mahallesi-nde-bu-sorun-nasil-cozulecek-ozel-haber-292662.html>
- URL-30, http://www.wikiwand.com/tr/F%C4%B1st%C4%B1k_%C3%A7am%C4
- URL-31, <http://trabzonblog.com/2016/05/trabzonun-merkezi-meydan/>
- URL-32, <https://www.e-fidancim.com/Piramit-Kara-Servi-Tohumu-50-tohum,PR-5639.html>
- URL-33, <https://www.ebay.co.uk/itm/Sweet-Bay-Laurus-Nobilis-5-Seeds-Culinary-Herb-or-Topiary-/202243719261>
- URL-34, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Olea_europaea_group.jpg
- URL-35, <https://www.ebben.nl/en/treeebb/ficarica-ficus-carica/>
- URL-36, <https://davisla.wordpress.com/2015/09/18/quercus-texana/>

KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLAR VE KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARA SAĞLANAN BAKIM YÖNTEMLERİ

Öğr. Gör. Barış TUNCER¹
Öğr. Gör. Tuğba ERDOĞAN²

Özet

Dünyada korunmaya muhtaç çocuklar için düzenlenen koruma ve bakım sistemleri bir değişim sürecinden geçmektedir. Kurum bakımının olumsuz yönlerinin ortaya çıkmasından sonra çocuğun aile yanında bakım ve korunmasının sağlandığı hizmet modellerine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Ülkemizde de bu değişim sürecini etkisiyle korunmaya muhtaç çocuklar için hizmet veren büyük kurumların bazıları kapatılmış, bazılarının da kapasiteleri azaltılmıştır. Ülkemizde çocuğun aile yanında bakım ve korunmasının sağlandığı, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise az sayıda çocuğa koruma ve bakım hizmeti veren hizmet modelleri öncelikli olarak tercih edilmeye başlanmıştır. Kurum bakımı açısından çok sayıda çocuğa hizmet veren büyük kurumların yerini daha az sayıda çocuğun bakım ve korunmasının sağlandığı hizmet modellerine geçilmesi önemli bir gelişmedir. Bu çalışmada ülkemizde korunmaya muhtaç çocuklara bütün hizmet modelleri kısaca tanıtılmış ve koruma ve bakım hizmetlerinin bir değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu çalışma literatür taramasına dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, evlat edindirme ve koruyucu aile uygulaması hizmetlerinden yararlandırılan çocuk sayısının hala çok düşük olduğu ve son yıllarda bu hizmetlerdeki olumlu gelişmelere rağmen istenilen düzeye ulaşamadığı ve toplumun bu hizmet modellerine karşı olumsuz bir tutumunun olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz tutumun değiştirilmesi ve bu uygulamalardan daha çok çocuğun yararlanabilmesi için topluma yönelik eğitim ve rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Bunun yanında ülkemizde çocukların kurum bakımına alınma nedenlerinin başında ekonomik nedenlerin geldiği, çocuğun aile yanında desteklenmesi ile bu durumun engellenebileceği ancak ekonomik desteklerin günümüz koşullarında yetersiz kaldığı ve artırılması gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Korunmaya muhtaç çocuk, Çocuk koruma ve bakım sistemi

PROTECTIVE CHILDREN AND PROTECTIVE CHILDREN PROTECTION PROVIDED TO CHILDREN

Abstract

Protection and care systems for children in need of protection in the world are undergoing an exchange process. After the adverse aspects of the care of the institution have emerged, emphasis has been given to the service models that are provided for the care and protection of the child in the family. In our country, some of the large institutions that provide services for children in need of protection under the influence of this transformation process have been closed down and some have been reduced in their capacities. In cases where it is not possible for our country to provide care and protection for the homeland of the child, service models that provide protection and care services for a small number of children have begun to be preferred in the first place. In terms of institutional care, it is important to replace large institutions that serve a large number of children with service models where fewer children are maintained and protected. In this study, all service models were briefly introduced to children in need of protection in our country and an assessment of protection and care services was given. This is a qualitative study based on literature review. As a result of the research, it is found out that the number of children benefiting from adoption and preventive family practice services is still very low, and despite the positive developments in these services in recent years, the desired level has not been reached and the society has been found to be a negative attitude towards these service models. In order for this negative attitude to be changed and more children to benefit from these practices, collective education and guidance work should be done. Besides, it has been seen that economic reasons are the main causes of the institutionalization of children in our country and that this situation can be prevented with the support of the child in the family, but the economic supports should be insufficient and increased in today's conditions.

Keywords: Children in need of protection, Child protection and care system

Derleme Makale / Review Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Altınbaş Üniversitesi, Türkiye, baris.tuncer@altinbas.edu.tr, ORCID ID: 0000000236692606.

² Altınbaş Üniversitesi, Türkiye, tugba.erdogan@altinbas.edu.tr, ORCID ID: 0000000150303796.

GİRİŞ

Ülkemiz çok hızlı bir toplumsal değişim süreci geçirmekte ve bu durum çeşitli sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir. İşsizlik, yoksulluk, kırsal bölgelerden kente göç, çarpık kentleşme, parçalanmış aile sayısındaki artış, bireysel ve toplumsal şiddet, alkol ve madde bağımlılığı, ruh sağlığı sorunları bu sorunlar arasında yer almaktadır. Yaşanan hızlı toplumsal değişim süreci ve bunun sonucunda ortaya çıkan toplumsal sorunlar, toplum içerisinde en fazla dezavantajlı grupları etkilemektedir. Dezavantajlı gruplar içinde yer alan çocuklar, bu hızlı değişim süreci ve onun ortaya çıkardığı sorunlara karşı savunmasız ve güçsüz durumdadır. Özellikle ailenin parçalanması, ebeveynlerin ruhsal sorunları, alkol ve madde bağımlılığı, yoksulluk gibi sorunlar çocukları olumsuz etkilemekte ve korunmaya muhtaç çocuk sayısı artmaktadır. Suça sürüklenen çocuklar, sokakta yaşayan ve sokakta çalışan çocuklar, alkol ve madde bağımlılığı, çocuk ihmali ve istismarı çocuk refahı alanında yaşanan önemli sosyal sorunlar arasındadır. Korunmaya muhtaç çocuklar sorunu tarihin her döneminde var olan bir sosyal sorundur. Her dönemde toplumlar bu sorunu çözebilmek ve çocuklara gerekli koruma ve bakımı sağlayabilmek için farklı yöntemlere başvurmuşlardır. Tarihsel süreç içerisinde çocukluk kavramı, korunmaya muhtaç çocuklar sorunu ve bu sorun için geliştirilen çözüm yöntemleri bir değişim geçirmiştir. Sosyal politika ve sosyal çalışma disiplinlerindeki yenilik ve gelişmeler korunmaya muhtaç çocuklar sorunu ve bu sorun için geliştirilen çözüm yöntemlerini de dönüştürmüş ve farklı koruma ve bakım sistemleri ortaya konulmuştur. Ülkemizde bu değişim sürecinden etkilenmiş ve çocuk koruma ve bakım hizmetlerinde zamanla farklı bakım modelleri geliştirilmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de korunmaya muhtaç çocuklara sunulan hizmetlerin genel bir görünümü sunulacak, bu hizmetler kısaca tanıtılacak ve bu hizmetlerin genel bir değerlendirmesini yapılacaktır.

Korunmaya Muhtaç Çocuklar

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’nda , korunmaya muhtaç çocuk beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; annesiz veya babasız, anne veya babası veya her ikisi de belli olmayan, anne veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen, anne veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuğu ifade etmektedir (m.3/b).

Her açıdan sağlıklı gelişmesi için gerekli şartların bulunmadığı çocuklar en geniş anlamıyla korunmaya muhtaç çocuklardır. Dar kapsamı ile toplum standartlarına göre tehlikede olan ve durumuna toplumca müdahale edilmesi gereken çocuklar anlaşılmaktadır. Geçmişte daha çok ‘kimsesiz ve yoksul çocuklar’ kavramı tercih edilirken daha sonra kimsesiz ve yoksul olmayan çocukların da korunmaya ihtiyacı olabileceği düşünülerek bu kavram yerini daha kapsamlı olan korunmaya muhtaç çocuk kavramına bırakmıştır (Koşar, 1992, s.43).

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nda; Korunma ihtiyacı olan çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki ve sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal ve istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu ifade etmektedir.

Şenocak’a göre ise korunmaya muhtaç çocukluk belli bir zaman diliminde, içinde bulunduğu toplumun standartları açısından, çocuğun temel bakımında, yetiştirilmesinde, korunmasında ve gözetilmesinde yetersizlik ve aksaklıklar olması ve bu nedenle çocuğun sosyal, fiziksel, ruhsal ve ahlaki açıdan sağlıklı bir erişkin engellenmesi durumudur. Bedensel gelişimi tamamlanmadığından, anne babası olan veya kimsesi olmayan, varlıklı veya varlıksız, suçlu ya da suçsuz, gibi bireysel farklılıkları dikkate alınmadan hukuki açıdan sağ ve tam doğduğu andan başlayarak reşit olduğu zamana kadar her çocuk korunmaya muhtaç çocuk olarak değerlendirilmektedir(Şenocak, 2005; Akt. Doğru & Saltalı, 2015, s. 234).

Çocukları etkileyen toplumsal etmenler savaşlar, yoksulluk ve alt toplum kesiminden gelmiş olma belirtilmiştir (Geçtan 1980; Akt. Sargın 2015, s. 43). Yoksulluk ve alt kesimden gelmiş olmanın yarattığı diğer kısıtlamalar çocukta kusurlu gelişimin önemli nedenlerinden biridir. Orta kesimlerdeki ailelerden gelen çocuklarla kıyaslandığında bu çocukların çeşitli gelişim kusurları gösterdikleri saptanmıştır. Alt toplumsal düzeydeki çocuklarda dil yeterince gelişmemektedir. Ayrım yapma ve kavramlaştırma yetenekleri sınırlı kalmaktadır. Bu çocuklarda düşünsel işlevlerde tutukluk ve yavaşlık, sorun çözmede yetersizlik, umutsuzluk ve isteksizlik gibi güdülenme güçlükleri, yetersiz içsel denetim ve dış denetimlere bağımlılık, değersizlik duygularıyla birlikte kızgınlık ve başarısızlık gözlenmiştir (Geçtan, 1980; Akt. Sargın 2015, s. 43). Korunmaya muhtaç çocuklar, bir sistem olarak diğer birçok sistemle ilişki ve sürekli etkileşim içerisindedirler. Bu ilişki sistematiği, çocukların yakın aile çevresini, yaşadığı sosyal çevrede toplumu, yasaları ve uygulanan politikaları kapsamaktadır. Toplumsal ve ekonomik politikalar, yaşanılan çevrenin kültürel özellikler ve aile yaşamı insan hayatını biçimlendirmekte ve sistemde oluşan bir değişme bir diğer alt sistemi ve bütün sistemi etkilemektedir. Bu nedenlerden, sosyal politikaların değişmesi, ebeveynlerden birini kaybetme, aile üyelerinin işsiz kalması, boşanma gibi sistemdeki herhangi bir değişimde ve olumsuz durumda, çocuk da aynı biçimde etkilenecektir. Ekolojik sistem kuramına göre, “korunması gereken çocuklar” sorununu açıklamak için: Ülkemizdeki korunmaya muhtaç çocuklar problemi, toplumsal değişim, sosyoekonomik değişimler, göç, şehirleşme, işsizlik ve yoksulluk gibi toplumsal değişmeye neden olan yapısal faktörlerle ailelerin durumunun ve özelliklerinin (aile yapısı ve işlevleri vb.) etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Toplumsal değişim, göç, şehirleşme, işsizlik ve yoksulluk vb. etkenler hem ailelerini etkilerken hem de onlardan etkilenen durumlar olmuştur (Yolcuoğlu, 2009, s. 45). Görüldüğü gibi insan yaşamını etkileyen bazı negatif değişimler çocukları korunma ortamlarına maruz bırakmaktadır.

Korunmaya muhtaç çocukların sağlıklı gelişim süreçlerini engelleyen birçok sorun bulunmaktadır. Ekolojik sistem yaklaşımında; insan ve içinde yaşadığı çevre ile etkileşimi, ailesi ve akrabalarını kapsayan ‘mikrosistem’; çocuk için aktif olarak etken olmayıp ancak çocuğun yaşantısı ve gelişimi üzerinde etkili olan kitle iletişim aracı, komşu, akran, sosyal hizmet, okul vb. eğitim kurumu, sağlık, sosyal güvenliğe ilişkin kurum vb. bütün bu sistemlerin kendi içindeki bağlantısını oluşturan ‘mezzosistem’; kurumların üst düzeyde sosyoekonomik politikaları ile ülkenin ve toplumun inanç arasınada değer ve ideolojilerini içeren ‘makro sistem’ çocukların gelişimini pozitif veya negatif şekilde etkilemektedir. Merkezde bulunan çocuk için, ekosistemin farklı görünüşleri, ailesi ve akrabaları ile birlikte uyumlu çalıştığında sistem dengededir, böylelikle çocukta gelişim süreci normaldir. Çocukla ekosistem arasındaki uyumsuzluk olduğunda ise çocuğun sağlıklı gelişimi için bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır (Yolcuoğlu, 2009, s. 44, 45).

Her sosyal devlet yapısında oluşturulan muhtaç çocuklara kurum bakımı sistemi bulunmaktadır (Carolee, 2013; Wolff, 2009). Çocuk olgusuna yaklaşım ve çocuk refahı politikalarındaki gelişen ilerlemeler çocuk koruma sistemlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yolcuoğlu, 2009, s. 48). Bu iki ülke örneğinde çocuğa, anneye, babaya, aileye hizmetin amacı Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için belirlenen okul öncesi eğitimin genel amaç ve ilkeleriyle benzerdir.

Türkiye’de Çocuk Korumanın Tarihsel Gelişimi

0-18 yaş arası bireylere yasal olarak çocuk denilir. Geniş kapsamda toplumsal, felsefi, ahlaki ve hukuksal boyutları olan çocuk hakları kavramı temelde felsefi yaklaşımla; refah hakları, korumacı hakları, yetişkin hakları, ana-babalara karşı haklar ve hukuksal anlamda çocuk hakları olmak üzere iki yaklaşımla ele alınabilir. Tarihsel dönemde, 1924 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Atatürk’ün de imzaladığı Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile başlayan süreç II. Dünya Savaşı ile kesintiye uğramış, uluslararası alanda yapılan çocuk hakları çalışmaları, savaşın sonrasında kurulan Birleşmiş Milletler (BM) örgütünün önderliğinde devam

etmiştir. 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ile 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi hemen her ülke tarafından kabul edilmiş 20. yy çocuk siyasetini yansıtan önemli belgelerdir. “Tüm asgari bir özen gösterilmelidir” ilkesini temel alan “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” ni, 1959 yılında BM Genel Kurulu kabul etmiştir. 1979 yılında ilan edilen “Dünya Çocuk Yılı”nda başlayan çalışmalar, 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda onaylanarak, 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren 1994 yılında TBMM tarafından onaylanarak iç hukuk kurallarına dönüştürülen Çocuk Hakları Sözleşmesi uluslararası alandaki çok önemli belgelerden bir başkasıdır (Müftü, 1997; Akt. Yolcuoğlu, 2009, s. 45, 46; Canarslan, 2012, s. 436). Sözleşmenin temeli olarak; çocuğun yaşama, gelişme ve korunması hakkı, çocuğun öncelikli yararının gözetilmesi, çocuğun görüşünün alınması, ilkelerinin sadece sözde kalması değil uygulanması gerekmektedir. Sözleşme, çocuğun yaşama, korunma ve gelişimi açısından aileyi, birincil kurum olarak belirtmiştir. Sözleşmenin 5. maddesi, anne-baba sorumlulukları ve çocuğun ailesinden ayrılmadan, aile içerisinde desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Ailenin ihtiyaçlarının karşılanması, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmek, onların haklarını yok saymadan iyi birer ana-baba olarak kabullenmek ve kapasitelerini artırmak, mümkün olduğu kadar çocukları ailelerinden ayırmamak, ÇHS gereğince devletin görevlerindedir (Yolcuoğlu 2009, s. 46).

Çocuk Koruma Kanunu (2005)’in amacı: korunmaya muhtaç olan ya da suça sürüklenen çocukların korunması, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınması konularında usûl ve esasları belirlemektedir. Kanunda korunmaya muhtaç çocuklar hakkında alınacak tedbirler, suça sürüklenen çocuklar hakkında uygulanacak güvenlik tedbirlerinin usûl ve esasları, çocuk mahkemelerinin kuruluş, görev ve yetkileri hükümlerle belirtilmiştir. Tanım olarak “korunma ihtiyacı olan çocuk”, Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu belirtir. “Suça sürüklenen çocuk”, kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu belirtmektedir. Kurum ise kanun kapsamındaki çocuğun bakılıp gözetildiği, hakkında verilen tedbir kararlarının yerine getirildiği resmî veya özel kurumlardır. “Sosyal çalışma görevlisi” psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikoloji, sosyoloji, çocuk gelişimi, öğretmenlik, aile ve tüketici bilimleri ve sosyal hizmet alanlarında eğitim veren kurumlardan mezun olmuş elemanları belirtir (Erişim1).

Her toplumda ailesinin yanında türkü nedenlerle bakılamayan çocukların korunması, yetiştirilmesi konusu toplumun bir görevi olarak benimsenmiş ve bu amaçla devlet tarafından gerek yasalarla ve gerekse hizmetlerle birtakım önlemler alınmıştır (İçağasıoğlu, 2001; Akt. Canarslan, 2012, s. 437).

Korunma ihtiyacı olan çocuklara sunulan hizmetler temelde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; çocukların toplum içinde kendi ailesi veya başka bir ailenin yanında yaşamını devam ettirmesini sağlayan hizmet modelleri ve kurum bakımı hizmet modelleridir (Yıldırım.2007, s. 99).

Türkiye’de Çocuk Koruma ve Bakım Sistemleri

Ülkemizde çocukların korunması ile ilgili kurumların önde geleni Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüdür. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü sosyal hizmetler ve yardım uygulamalarıyla ‘korunmaya muhtaç çocuklara’ korunma ve bakım hizmetleri sunmaktadır. Bu koruma ve bakım hizmetleri aile destek hizmetleriyle çocukların aile yanında bakımı şeklinde olabileceği gibi, koruyucu aile uygulaması ve evlat edindirme uygulamaları aracılığıyla da sunulabilmektedir. Bazen de korunmaya muhtaç çocuklar kurum bakımına alınmakta çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, çocuk evlerinde bakım ve koruma hizmeti verilmektedir (Yazıcı, 2012, s. 500-501). Bu çalışmada dolaylı olarak da olsa çocuk koruma ve bakım hizmeti veren kurumlar da değerlendirmeye alınmıştır. Bunun nedeni

Türkiye’de çocuklara yönelik bakım ve koruma hizmeti veren tüm kurumların ve hizmet modellerinin genel bir görünümünü sunmak ve değerlendirmesini yapmaktır.

I. Kurum Bakımı Sağlayan Hizmet Modelleri

1. Çocuk Yuvaları

0-12 yaş arasındaki korunmaya muhtaç çocukların, bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar edinebilmelerini sağlamakla görevli ve yükümlü sosyal hizmet kurumlarıdır. Gerekli görülen hallerde 12 yaşını tamamlamış olan korunmaya muhtaç kız çocukları da çocuk yuvalarında kalabilmektedir (Pashı, 2015, s. 79).

Çocuk yuvalarında; çocukların dinlenebilmeleri, televizyon izleyebilmeleri ve ders çalışabilmeleri için farklı bölümler de bulunmaktadır. Düzenlemelerde bu yuvaların, çocukların evi olduğu gerçeği dikkate alınarak bölümler rahat, donanımlı, yaşlarına uygun olarak yapılmaktadır. Ev ortamına benzer bir biçimde, oturma odaları, salonlar, banyolar, yatak odaları, mümkün olduğu kadar düzenli ve kaliteli hizmet prensibiyle yapılmaktadır. Ayrıca oyun bahçeleri, yeşil alanlar, kum havuzları, basket ve futbol sahaları da bulunmaktadır (Yıldırım & Yıldırım, 2008, s. 210).

2. Sevgi Evi

Sevgi evleri; koğuş tipi kurum bakımının yerine daha küçük birimler içerisinde, aile ortamına benzeyen bir yapı ve ilişki sistemi içinde 10-12 çocuğun kalabildiği, site içerisinde müstakil binalardan oluşan bir bakım projesidir. Ev ortamı biçiminde düzenlenen, görevlendirilen az sayıda personel ile sürekli ve değişmeyen bir bakım ve hizmetin sunulması amaçlanmaktadır. Böylelikle çocuklara temel güven duygusunun kazandırılması ve çocuklarda temel güven hedeflenmektedir. Sevgi evleri hizmeti; Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bakım Hizmetleri Daire Başkanlığının koordine ettiği devamlı yürütülen hizmettir (Erbay, 2015, s. 65).

2004 yılında ‘Sevgi Evleri’ projesi başlatılmıştır. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişiminin sağlıklı bir aile yanında olabileceği gerçeğinden hareket edilerek, SHÇEK tarafından korunmaya muhtaç çocukların önce Koruyucu Aile, Evlat Edindirme, Aynı Nakdi Yardım hizmetlerinden yararlandırılması amaçlanmaktadır. ‘Sevgi Evleri Projesi’ ile çocukların toplu yaşamın getirdiği olumsuzlukları yaşamadan yetişebilecekleri kuruluşların yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar büyük bir hızla devam etmektedir (Yıldırım & Yıldırım, 2008, s. 211).

3. Yetiştirme Yurtları

13-18 yaş arasındaki korunma ihtiyacı olan çocukları koruma, çocuklara bakma ve çocukların bir iş veya meslek sahibi olmaları ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlamayla görevli ve yükümlü olan sosyal hizmet kurumlarıdır (Pashı, 2015, s. 78).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı olan 0-12 yaş arasındaki çocuklara hizmet veren kuruluşlar ‘çocuk yuvası’, 13- 18 yaş arasındaki çocuklara hizmet veren bakım kurumları olarak ‘yetiştirme yurdu’ olarak isimlendirilmektedir (Erbay, 2015, s. 64).

Bu yurtlar, çocukların ve gençlerin barınma, giyim ve beslenme ihtiyaçlarını, reşit olana kadar karşılar. Bu durum, korunma kararına neden olan koşulların ortadan kalkması durumunda, kurum yetkililerinin teklifiyle mahkeme tarafından çocuk reşit olmadan önce kaldırılabilir, reşit olduktan sonra da çocuğun rızasının alınması koşuluyla devam edebilir. Buna göre korunma kararı 18 yaşını bitirmiş olan korunmaya muhtaç çocuklar içerisinde, ortaöğretime devam edenler için 20 yaşına kadar, yüksek öğrenime devam edenler için ise 25 yaşına kadar uzatılabilmektedir. Ayrıca, öğrenimini sürdürmeyen 18 yaşını tamamlamış çocuklara iş ve meslek edindirmelerinin sağlanması ve kendisine yeter hale gelebilmesi için 20 yaşına kadar koruma kararı uzatılabilmektedir. Buna ek olarak da kız çocukları içinde evlenenlere çeyiz

ihtiyaçlarını karşılamak üzere, en yüksek devlet memuru aylığının bir buçuk katı miktarda evlenmelerine yardım edilebilmektedir (Seyyar & Genç, 2010, s. 849).

4. Kadın Konukevi

Kadın konukevleri; fiziksel, cinsel, duygusal ve/veya ekonomik şiddete maruz kalan veya böyle bir riski olan kadınlara, çocukları ile beraber şiddetten uzak, kendilerini güven olabilecekleri, ihtiyaçları hizmetleri belirlenen zaman dilimlerinde sağlayan yatılı sosyal hizmet kurumlarıdır (Erbay, 2015, s. 63).

Eşinden veya akrabalarından ağır baskı görmesi nedeniyle evinde yaşamını devam ettirmesi mümkün olmayan kadınların barındıkları ve sosyal hizmetler çerçevesinde geçici olarak korundukları yatılı ve ücretsiz evdir. Ülkemizde sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunları olan kadınlar için açılmış olan sosyal hizmet merkezidir ve bu merkezde barınma süresi azami üç aydır. Bu süre içinde sağlık, sosyal ve ekonomik kökenli sorunlara çözüm bulunmaya çalışılır eşiyile ve ailesiyle sorunları olan kadınların sorunlarının çözülmesine, sorunların çözülmemesi halinde hukuki sorunların çözülmesine yardımcı olunmaktadır. Bunun yanı sıra, kadınların kendi kendilerine yeterli hale gelebilmeleri için iş ve meslek sahibi olabilmeleri amacıyla gerekli çalışmalar yapılır (Seyyar & Genç, 2010, s. 399).

Kadın konukevlerinde; aile içi şiddete uğrayan kadınların rehabilitasyonu ve sorunlarının çözümü için mesleki faaliyetler yürütülmektedir. Bu çalışmalar şunlardır:

- Şiddete maruz kalan kadınlarda şiddet sonucunda ortaya çıkan umutsuzluk, değersizlik, suçluluk, utanç ve korku gibi duygularıyla baş edebilme,
- Özgüvenin özsaygının yeniden yapılandırılması,
- Yeni yaşam alternatiflerini sağlıklı bir biçimde saptayabilmeleri için psikolojik destek, danışmanlık, hukuksal rehberlik yapılması,
- Kendilerine yeter hale gelebilecekleri bir işe ve meslek kazanmaları için gerekli çalışmaların yapılması,
- Aile veya eşle bir araya gelme durumunun tercih edilmesi halinde ailenin şiddetten arınmış bir ortam olması ve çocukların şiddetten uzak, sağlıklı bir aile ortamında yetişebilmeleri için sağlıklı aile ilişkilerinin geliştirilmesi
- İzleme faaliyetlerinin devam ettirilmesi (Akbaş, 2015, s. 51).

Kadın konukevleri; eşler arasındaki anlaşmazlık nedeniyle evini terk eden veya eşleri tarafından terk edilen, bu nedenle yardım gereksinimi olan kadınlara hizmet vermektedir. Bunun yanında, fiziki, cinsel, duygusal ve ekonomik şiddete maruz kalanlar; boşanma ve eşin ölümü nedeniyle ekonomik ve sosyal zorluklar yaşayanlar; istenmedikleri evliliklere mecbur bırakılan kadınlar; evlilik dışı gebe kalan veya çocuk sahibi olan ve bu yüzden ailesi tarafından istenmeyen kadınlar da konukevi hizmetinden yararlanmaktadır. Uyuşturucu madde, alkol bağımlısı olup, tedavi olmuş ve alışkanlıklarından kurtulmuş olanlar, cezaevinden yeni çıkan, yardım ve desteğe gereksinim duyan kadınlar ile kontrolleri dışında ortaya çıkan çevre şartları sebebiyle ekonomik ve sosyal yoksunluk içinde olan kadınlarda kadın konukevlerinde kalabilmektedirler (Yıldırım & Yıldırım, 2008, s. 246).

5. Gözlem Evleri

Gezici sosyal hizmet ekipleri veya kamu, özel kurumlar veya kişilerce belirlenmiş ya da bildirilmiş sokakta yaşayan ve çalışan çocukların ön incelemelerini yapan ve giyim, beslenme, sağlık, temizlik ihtiyaçlarını karşılayan, gerekirse kısa süreli barınma hizmeti veren, aileler ile bağlantının kurulduğu, çocukların durum ve özelliklerine uygun kuruluşlarla işbirliğinin yapıldığı ve çocukların özelliklerine ve durumlarına göre uygun kurumlara havale işlemlerini yapan ilk müdahale merkezleridir (Paslı, 2015, s. 78).

6. Çocuk Evleri

Şehrin sosyal, kültürel ve fiziksel yapısı çocuğu yetiştirme için elverişli olan bölgelerinde, tercih olarak şehir merkezinde, okul ve hastane çevresindeki yerlerde bağışlanmış özellikle lojman olarak kullanılmış apartman dairesi veya müstakil dairelerde 0-18 yaş grubu 6-8 çocuğa bir ev ortamı oluşturularak korunma ve bakım hizmeti veren sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Paslı, 2015, s. 79).

Küçük gruplardan oluşacak şekilde çocukların bağımsız ortamlarda kendi dairelerinde hayatlarını devam ettirdikleri, bakım hizmeti aldıkları sosyal hizmet modelidir. Sosyal hizmet mevzuatına göre 0-18 yaş dilimi arasında hakkında korunma ve bakım tedbiri kararı bulunan korunmaya muhtaç çocukların kaldığı, çocukların hayatlarını rahat bir şekilde devam ettirebilecekleri, şehir merkezlerinde 5 veya 8 kişilik olarak düzenlenmiş ev ortamlı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Şeker, 2015, s. 16-17).

Toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı hızlı değişmektedir (son yıllarda yaşanan gelir dağılımındaki dengesizlik işsizlik oranının artması, köyden kente göçle beraber sosyal ve ekonomik sorunlardaki artış) ve buna bağlı olarak korunma ihtiyacı olan çocuk sayısındaki artmaktadır, korunma ihtiyacı olan çocuklara verilen kurum bakımı modelinin yeniden yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda uygulanmaya başlanan ve yüksek öncelikte çocuğun yararına yönelik çocuk evleri ile ilin sosyal ve fiziksel yapısı dikkate alınarak çocuk yetiştirmek için elverişli bölgelerinde özellikle ilin merkezindeki okullar ve hastaneler çevresinde bağışlanmış lojman kullanımında apartman dairesi ya da müstakil daireler içinde 0-18 yaş arası 6-8 çocuğa ev ortamı oluşturularak koruma ile bakıma alınan bu çocukların bedensel ve psiko-sosyal gelişimlerinde, eğitimlerinde ve meslek edinerek topluma yarar sağlayan birey olmaları için yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (Erbay, 2015, s. 65).

7. Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri

Suçta yönelen çocuk davranış bozukluklarını ortadan kaldırmak için rehabilitasyon süreci bitinceye kadar geçici bir süre ile bakım ve koruma sağlayan yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Bu süreç içerisinde aile, yakın çevre ve toplum ile ilişkilerinin düzenlenmesi için çalışmalar yapılmaktadır. 7-18 yaş arası çocuklara için ayrı ayrı yapılandırılmış sosyal hizmet birimleridir (Paslı, 2015, s. 77).

8. Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri

Duygusal, cinsel ve/veya fiziksel istismara uğrayan çocuklara olumsuz hayat deneyimlerinin sonucu olan travma ve/veya davranış bozukluklarını gidermek için rehabilitasyon süreci tamamlanana kadar geçici süre bakım ve koruma sağlayan, bu süreçte aile, yakın çevre ve toplum ile ilişkilerinin düzenlenmesi için çalışmaların yapıldığı, kız ve erkek çocuklar için ayrı ayrı yapılandırılmış yatılı sosyal hizmet kurumlarıdır. Bu merkezler mesleki çalışma yapılan ve üniversite veya devlet hastanelerinin psikiyatri servislerinden destek alınarak çocukların rehabilitasyonunun amaçlandığı birimlerdir. Bu kuruluşlarda rehabilitasyon sürecini tamamlayan çocuklar ailelerine (ailesi tarafından istismar edilmemişse) teslim edilir veya diğer sosyal hizmet kurumlarına yerleştirilir (Paslı, 2015, s. 78).

Duygusal, cinsel ve/veya fiziksel istismara uğrayan çocukların, olumsuz yaşam deneyimleri nedeniyle ortaya çıkan travma ve/veya davranış bozukluklarını gidermeye yönelik hakkında güvenlik tedbiri kararı alınmış çocukların 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereği bakımı, eğitimi, rehabilitasyonu ve toplumla yeniden bütünleşebilmelerini sağlamak amacıyla, çocuk ve yetiştirme yurtlarından farklı, bakım ve barınma birimlerinin yapılandırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bunun için yeni bir hizmet modeli olarak, çeşitli illerde istismara maruz kalan çocuklar için Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri kurulmuştur (Erbay, 2015, s. 70).

9. Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri

0-6 yaş grubu, 7-12 yaş grubu, 13-18 yaş grubu zihinsel engelli çocuklar için yatılı ve/veya gündüzlü bakım, rehabilitasyon ve danışmanlık sağlayan kurumlardır. Özel sektör bünyesinde verilen hizmetler ücrete tabidir (Paslı, 2015, s. 78).

Bakım ve rehabilitasyona ihtiyacı olan bireylerin sürekli-geçici bakımı ve/veya sosyal hayata yeniden kazandırılabilmesi için hizmet veren özel veya kamuya ait yatılı sosyal hizmet kuruluşudur. Bedensel, zihinsel ve ruhsal engelleri sebebiyle normal yaşama uyum sağlayamayan bireylerin işlevsel kayıplarını gidermek ve toplum içinde kendilerine yeterli hala gelmelerini sağlayacak beceriler kazandırmak veya bu becerileri kazanamayanlara sürekli bakım hizmeti veren sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Seyyar & Genç, 2010, s. 90).

10. Çocuk ve Gençlik Merkezleri/Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezleri

Çocuk ve gençlik merkezleri; eşler arası anlaşmazlık, ihmal, hastalık, kötü alışkanlık, yoksulluk, terk gibi sebeplerle sokağa düşen bu yüzden sosyal tehlikelere maruz kalan veya sokakta çalıştırılan 7-18 yaş arasındaki çocuk ve gençleri geçici süre ile rehabilite etmek ve topluma yeniden kazandırmak için hizmet veren yatılı ve gündüzlü sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Paslı, 2015, s. 78). Bu merkezlerde çocuklara ve ailelere rehberlik, eğitim, rehabilitasyon hizmetleri verilmekte, okula gitmeyen çocuklar okula başlatılmakta, iş ve meslek edindirme programları uygulanmakta, çocuklar ailesinin yanına döndürülmekte, nüfusa kayıtlı olmayan çocukların kayıt işlemleri yapılmakta, beslenme, temizlik ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hizmetler sunulmaktadır (Yıldırım, 2007, s. 91).

Ebeveyn ihmali, eşler arası anlaşmazlık, aile içi şiddet, yoksulluk, hastalık ve terk gibi farklı sebeplerden dolayı sosyal tehlikelere maruz kalan çocuklar için kurulan yatılı veya gündüzlü sosyal hizmet kuruluşudur. Ülkemizde bu merkezlere geçici olarak yerleştirilen çocuklara psiko-sosyal rehabilitasyon ve topluma yeniden kazandırmaya yönelik hizmetler verilmektedir. Türkiye’de ‘Çocuk Misafirhanesi’ ismiyle ilk çocuk merkezi, 1990 yılında İstanbul’da hizmete açılmıştır. Sokakta kalan, çocuklar için ilk çalışmalar burada yapılmıştır. Burada eğitim sürecinden geçen çocuklar, daha sonra ailelerine verilmekte veya kimsesi olmayan çocuklar yetiştirme yurtlarına yerleştirilmektedir (Genç & Seyyar, 2010, s. 149).

Bu hizmet modeli; sokakta çalıştırılan, sokakta 24 saatini geçiren ve her türlü istismara açık olan, madde bağımlısı çocukların sokaktan kurtarılarak örgün ve mesleki eğitime yönlendirilmesini, madde bağımlılıklarının tedavi edilmesini, barınma, beslenme, giyim, sağlık, eğitim vb. tüm gereksinimlerinin karşılanmasını, toplumla yeniden bütünleştirilmesini içeren çok sektörlü bir yaklaşımdır. Bunun yanında çocukların sokağa düşmelerini önleyecek önlemler de barındırmaktadır (Erbay, 2015, s. 71).

11. Çocuk Destek Merkezleri

Suç kapsamında mağdur veya sürüklenen, sokakta yaşayan çocuklar için, akıl ve bilim rehberliğinde uluslararası standartlara uygun olarak ülkemizin şartlarında verilen destek hizmetleridir. Belirtilen çocuklar için bu merkezler çocuğun özellikleri dikkate alınarak değişik adlarla (Çocuk ve Gençlik Merkezleri, Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri ve Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri) isimlendirilmiş, bu çocukların korunma anlayışında muhtaç ve mağdur durumlarına vurgu yapan; 19.02.2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 6518 Sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunda “Çocuk Destek Merkezi” adında isimlendirilmiştir. Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği 29.03.2015 Tarih ve 29310 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bu çocuklara özgü Çocuk Destek Merkezleri Bakanlık tarafından kurulmaktadır. Destek merkezlerinde çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak, fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini belirleyerek olası müdahaleleri yapmak, aile ve

yakın çevrelerine dönmeleri veya diğer sosyal hizmet modellerine hazır olmaları için hizmet verilmektedir. Çocuk Destek Merkezlerinde çocukların rehabilitasyonunu gerçekleştirmek sonuncul amaç olup, bu süreçte çocuğun hayatını normal olarak devam ettirebilecek şekilde rehabilite edilmesi ve toplumla bütünleşmesi hedeflenmektedir. Verilen rehabilitasyon hizmetinin nitelikli ve özellikli oluşu süreçte ayrıntılı ve çözüme odaklı bir anlayışta hizmet gerektirmektedir. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak çocukların istenmeyen davranışlara yönelmesine neden olan, koşulların belirlenmesi ve buna göre bir tedavi planının oluşturulması gerekmektedir (Erişim 2).

II. Çocukların Bir Aile Yanında Bakımını Sağlayan Hizmet Modelleri

1. Evlat Edinme

Çocuğun yüksek yararının gözetilerek yasal olarak evlat edinilmek için olan uygun bir çocuk ile evlat edinme uygun olan aile ve kişi arasında hukuki bağ ile çocuk-ebeveyn ilişkisinin kurulmasıdır. Ülkemizde evlat edinme süreci; Türk Medeni Kanununun 305'den 320'ye kadar maddeleri, çocukların korunması ve Ülkelerarası Evlat Edinme Konusunda İşbirliğine Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun, Küçüklerin Evlat Edinilmesinde Aracılık Faaliyetlerinin Yürütülmesine İlişkin Tüzük kapsamında yürütülmektedir (Erbay, 2015, s. 66).

Bir çocukla yapılan incelemeler sonucunda durumu evlat edinme için uygun olduğu belirlenen bir kişi ve ailesi ile hukuki bağlar oluşturularak çocuk ebeveyn etkileşiminde ilişki kurulmasıdır. Aile ortamında, yetişme imkanı olmayan çocukları bu imkanı sağlayan ve çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal güvenliğini koruyan önemli bir uygulamadır. Amaç biyolojik olmayan ailesi tarafından çocuğa sürekli bir aile, aileye ise çocuk hasretini giderme imkanı sağlamaktır (Şenocak, 2005, Akt. Doğru & Saltalı, 2015, s. 249).

2. Koruyucu Aile Uygulaması

Farklı sebeplerle öz ailesi yanında bakımları bir süre için sağlanamayan çocukların kısa veya uzun süreli, anne-baba özelliklerini taşıyan ücretli veya gönüllü statüdeki uygun aile veya kişilerin yanında bakımlarının devlet denetiminde sağlandığı hizmet modelidir. (Erbay,2015, s. 66). Koruyucu aile bakımı, çocuğa öz ailesi tarafından bakılmadığı, çocuğun evlatlık olarak verilmesinin mümkün olmadığı veya uygun görülmediği hallerde bir aile yanına yerleştirilerek geçici veya sürekli olarak bakımının sağlanması uygulamasıdır (Üstüner, vd. 2005; Akt. Doğru & Saltalı,2015, s. 243).

Koruyucu aile hizmeti uygulamasında amaç, çocuk için karmaşık ve sorunlu olan bir dönemde özenli davranılarak çocuğun bu dönemi zarar görmeden atlatmasına ve normal hayatını sürdürmesine yardımcı olmaktır. Koruyucu aile yanına yerleştirilen çocuklar; öz ailesi bulunan, öz ailesi tarafından bir süre için bakımı sağlanamayan, çeşitli nedenlerle evlat edinilme şansı olmayan, kız veya erkek, sağlıklı veya engelli, tek veya kardeş olup, koruyucu aile yanına yerleştirilmesi uygun olduğu sosyal çalışmacı tarafından belirlenen çocuklardır. Bu yasal çerçevede, haklarında korunma kararı alınmış çocuklar, öz ailesinden izin alınması gerekmeden uygun kuruluşlara veya koruyucu aile yanına yerleştirilebilir (Erbay, 2015, s. 66).

Koruyucu aile yanına en fazla 3 çocuk aynı anda yerleştirilebilmektedir. Koruyucu aile yanına yerleştirmede çocuk açısından en önemli etken çocuğun yaşıdır. Kesin bir yaş olmamakla beraber 13 yaşından küçük çocuklar koruyucu aile uygulaması için daha uygun bulunmaktadır (Bıyıklı, 1983; Şenocak, 2005; Akt. Doğru & Saltalı, 2015, s. 244).

3. Aile Yanında Destek ve Aileye Dönüş Uygulaması

Korunma kararı alınmadan ekonomik zorluklar içinde olan ve yapılan yardımla ailesi yanında bakımının sağlanabileceği korunmaya ihtiyacı olan çocuklar ile hakkında korunma kararı olup

kurum içinde bakılan çocuklardan ailesi yanında bakılabilecek olanlar bu hizmetten faydalandırılmaktadır (Erbay, 2015, s. 69).

Temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve yaşamlarını en düşük seviyede dahi devam ettirmekte zorlanan kişi ve ailelere ‘Ayni Nakdi Yardım Yönetmeliği’ hükümleri çerçevesinde sosyal yardım hizmetleri yapılmaktadır. Sosyal Yardım; Yoksulluk içinde olup temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve yaşamlarını en düşük düzeyde dahi sürdürmekte zorluk çeken kişilere ve ailelere kaynakların yeterliliği ölçüsünde yapılan ayni ve nakdi yardımları içermektedir (Doğru & Saltalı, 2015, s. 237).

Kurum bakımına alınan çocukların korunma altına alınma sebeplerinin başında, ailelerin ekonomik sorunları gelmektedir. Sosyal yardımların en önemli işlevi; kurumun öncelikli hedef grubu olan korunmaya muhtaç çocukların, kurum bakımına alınmasında ana nedenin ekonomik yetersizlik olması durumunda, bu çocukların korunma altına veya kuruma alınmadan sosyal yardımla desteklenerek ailenin dağılmasına engel olmak ve ailenin birlikte hayatlarını sürdürmelerine imkan tanımaktır. Bu hizmet muhtaç olmaları sebebiyle korunma kararı alınarak kurum hizmetlerinden faydalanmak isteyen çocukların korunması, bakımı ve yetiştirilmesine yönelik hizmetlerin mümkün olduğu kadar kendi aileleri içinde verilmesi amaçlanarak oluşturulmuştur (Erbay, 2015, s. 69).

4. Aileye Aile İçinde Yardım Uygulaması

Çeşitli sebeplerle, kurum bakımına alınması gerekli olduğu düşünülen çocukların veya ailesi yanından alınmadan destek verilmesi gereken çocukların, aile ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde yeniden düzenlenmesine yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri verilmesi bu sayede ailede var olan sorunların çözülmesine yardım edilerek çocuğun ailesi içinde yaşamını devam ettirmesi amacıyla meslek elemanlarının niteliklerinin artırılması amacıyla yapılan eğitim çalışmalarını kapsamaktadır (Erbay, 2015, s. 70).

Tablo 1: Hizmet Verilen Çocuk Sayısı 2017 Verileri

YIL : 2017 Aralık	Kuruluş Sayısı	Bakılan Çocuk Sayısı
Çocuk Evleri Sitesi	108	6.208
Çocuk Evleri	1.195	6.341
Çocuk Destek Merkezi	65	1.640
TOPLAM	1.368	14.189

ÇOCUĞA YÖNELİK HİZMETLER	Çocuk Sayıları
Kuruluş Bakımı Altında Bulunan	14.189
Koruma Altına Alınmadan Aile Yanında Destek Verilen	104.729
Aileye Döndürülen Çocuk (2005-2017)	11.342
Toplam Evlat Edindirilen	16.171
Koruyucu Aile Yanında Bakımı Sağlanan	5.642
Koruyucu Aile Sayısı	4.654
Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde Ücretsiz Bakılan	2.400

(Erişim 3).

SONUÇ

Yaşanan hızlı toplumsal değişim süreci, çarpık kentleşme, kırsal bölgelerden kente göç, işsizlik, geleneksel aileden çekirdek aileye geçiş, yoksulluk bazı ailelerin bu değişime uyum sağlayamamasına, parçalanmış aile sayısının ve korunmaya muhtaç çocuk sayısının artmasına

neden olmaktadır. Hızlı toplumsal değişimin bazı aileler üzerindeki etkisi yıkıcı olmakta ve aileler parçalanmaktadır. Aile parçalanmaları, önemli toplumsal sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Genel olarak toplumda, özel olarak ailede yaşanan sosyal sorunlar, çocukları ve onların gelişim sürecini olumsuz etkilemektedir. Çocuğun her yönüyle bir bütün olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gerekli ortamı ve koşulları sağlamak öncelikle ailenin görevi ve sorumluluğudur. Ancak yaşanan hızlı değişim ve onun yarattığı sorunlar nedeniyle aile bu işlevini yerine getirmekte başarısız olmaktadır. Bu değişim sürecinin, aileler üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Ailelerin desteklenmesi ve güçlendirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi korunmaya muhtaç çocuklar sorunu ve diğer toplumsal sorunların ortaya çıkmasını önlemek için önemlidir. Bu konuda sürekli, sistemli ve bütüncül sosyal politikaların geliştirilmesi ve uygulamaya konulmasına ihtiyaç vardır. Aile ve çocuk refahı alanında sosyal politikaların geliştirilmesi sürecinde ilgili tüm kurum ve kuruluşların görüşlerinin alınması ve diğer ülke örneklerinin incelenip değerlendirilmesi, ülkemize özgü çocuk koruma ve bakım modellerinin geliştirilmesi için yararlı olacaktır.

Ülkemizde sosyal politika, sosyal hizmetler alanında ve sosyal çalışma disipliniinde yaşanan sorunlar, aileyi ve buna bağlı olarak da çocukları olumsuz etkilemektedir. Sosyal hizmetler alanında istihdam edilen sosyal çalışmacı ve diğer personel sayısının yetersiz olması, bu personelin gerekli mesleki yeterliliğe ve tecrübeye sahip olmaması, bu alanda hizmet veren kurum ve kuruluşlar arasındaki eşgüdüm eksikliği, yapılan çalışmalarda konu ile ilgili diğer disiplinlerle gerekli işbirliğinin olmaması aile ve çocuk refahı alanında ki sorunlarda etkili ve kalıcı çözümler üretilmesine engel olmaktadır. Çocuklara hizmet veren sosyal hizmet kuruluşlarındaki personel sayısı artırılmalı ve bu kurumlara yapılan atamalarda çocuk refahı alanında lisansüstü eğitim almış uzman kişilerin istihdam edilmesine öncelik verilmelidir. Çocuk refahı alanında çalışan personeller içinde sosyal çalışmacıların önemli bir yeri vardır. Ancak ülkemizde çocuk refahı alanında çalışan sosyal çalışmacı sayısı yetersizdir ve bu personelin mesleki yeterliliği ve deneyimi konusunda önemli sorunlar bulunmaktadır. Ülkemizde uzun yıllar Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü bu konuda lisans ve lisansüstü eğitim veren tek kurum olarak kalmıştır. Ülkemiz nüfusu dikkate alındığında, tek bir üniversitenin sosyal çalışmacı ve sosyal çalışma alanında akademisyen ihtiyacını karşılayamadığı açıktır. 2000' li yıllarda ise peş peşe sosyal hizmet bölümleri açılmıştır. Ancak alanda yetişmiş akademisyen yetersizliğinden dolayı bu bölümlerde çok farklı alanlardan gelen akademisyenler istihdam edilmiş ve uzmanlık alanı sosyal çalışma olmayan akademisyenlerin sosyal çalışma eğitimi vermesi ve sosyal çalışmacı yetiştirmesi gibi bir durum ortaya çıkmıştır. Bünyesinde sosyal çalışma alanında uzman tek bir akademisyen bile olmayan sosyal hizmet bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümler sosyal çalışma alanında lisans ve lisansüstü eğitim vermektedir. Ülkemizde ki sosyal çalışmacı açığının bu şekilde kapatılmaya çalışılması, sosyal çalışma alanında niceliğin artmasına fakat niteliğin hızla düşmesine sebep olmuştur. Çocuk refahı alanında en önemli çalışanlardan biri olan ve çocuk hakkında önemli kararları ve çocuğa gerekli hizmetleri verecek olan sosyal çalışmacıların bir bölümünün bu konuda mesleki yeterliliğe sahip olup olmadığı tartışmalı bir durumdur. Ülkemizde sosyal çalışma bölümlerinin açılması ve eğitim vermesi konusunda acil bir reforma ihtiyaç vardır. Yeni bölüm açılmasının bazı şartlara bağlanması, bölümde ders verecek akademisyenlerden en az ikisinin sosyal çalışma kökenli olması, bu şartları sağlamayan bölümlerin kapatılması, daha az sayıda daha nitelikli öğrenci yetiştirmeye ağırlık verilmesi vb. düzenlemeler çocuk refahı alanında çalışacak personelin mesleki yeterliliğinin artırılmasında çok önemlidir. Çocuk koruma ve bakım hizmetlerinde çalışacak ara eleman yetiştirilmesi konusunda meslek yüksek okulları bünyesinde eğitim veren Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri programlarının sayısının artırılması ve bu program öğrencilerinin bu çocuk refahı alanında hizmet veren kurumlarda staj ve yerinde uygulama yapmaları için düzenlemeler yapılmalıdır. Bu kurumlara yapılacak ara eleman

atamalarında bu program mezunlarına öncelik verilmelidir. Çocuk refahı alanı sosyal hizmetler içerisinde özel bir çalışma alanıdır ve bu alanda çalışacak sosyal çalışmacıların ve diğer personelin çocuk refahı konusunda uzmanlaşmış olmaları çocuklara verilecek hizmetlerin kalitesinin ve niteliğinin artırılmasını sağlayacaktır.

Korunmaya muhtaç çocukların bakım ve korunmasında öncelikli olarak tercih edilmesi gereken evlat edindirme ve koruyucu aile uygulamaları ülkemizde başarısızdır. Toplumun bu uygulamalara karşı tutumu olumsuzdur ve bu uygulamalardan yararlandırılan çocuk sayısı çok düşüktür. Toplumun bu hizmetlere bakış açısını değiştirmek ve bu hizmetlerden yararlanan çocuk sayısını artırmak için gerekli eğitim ve rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Ülkemizde korunmaya muhtaç çocuk sayısı ve çocuk sahibi olmak isteyen aile, kişi sayısı bu kadar fazlayken evlat edindirilen çocuk sayısının bu kadar düşük olmasının nedenleri araştırılmalıdır. Ülkemizde son yıllardaki artışa rağmen evlat edindirme ve koruyucu aile uygulamasından yararlanan çocuk sayısı hala düşüktür. Korunmaya muhtaç çocuk sayısı ile kıyaslandığında özellikle evlat edinilen çocuk sayısı çok azdır. Toplumun evlat edindirme ve koruyucu aile bakımı konularında bilgilendirilmesi ve bu uygulamalara karşı olumlu bir tutum geliştirmesi için gerekli rehberlik ve eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

Çocuk refahı ile ilgili sorunlar, aile refahı sorunları ile yakından ilişkilidir. Çocuk refahı alanında yaşanan sorunların büyük bir kısmı aileden kaynaklanmakta ve ailelere yönelik hizmetler doğrudan ve dolaylı olarak çocukları da etkilemektedir. Ailelere yönelik koruyucu ve güçlendirici sosyal politikalar, çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturacak ve çocukların ailelerinden ayrılmaları, korunmaya muhtaç hale gelmeleri gibi istenmeyen durumlar engellenebilecektir. Kurum bakımının olumsuz etkilerinin görülmesinin ardından tüm dünyada olduğu gibi öncelik çocukların mümkün olduğu kadar ailelerinden ayrılmadan bakım ve korunmalarının sağlanmasına verilmiştir. Çocuğun aile yanında desteklenmesi uygulamasında, Türkiye’de çocukların korunmaya muhtaç hale gelmesinde en önemli nedenin yoksulluk, ekonomik nedenler olduğu göz önüne alınarak yapılan maddi yardımların günümüz koşullarına göre artırılması gerekmektedir. Maddi yardımların yanı sıra aileye çocuk gelişimi ve eğitimi, aile içi sorunların çözümü için gerekli psikolojik desteğin sağlanması ve bu konuda gerekli eğitim ve rehberlik çalışmalarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç vardır.

Ülkemizde son dönemlerde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın kurulmasıyla birlikte, aile ve çocuk refahı alanında olumlu gelişmeler kaydedilmesine rağmen, aileleri çeşitli zarar ve risklerden koruyacak ve güçlendirecek, aile parçalanmalarını önleyecek politikalara ihtiyaç vardır. Aile ile ilgili bütün koruyucu ve güçlendirici çalışmalar çocuk refahı alanında da olumlu gelişmeleri beraberinde getirecek ve çocukların her yönüyle bir bütün olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesi için uygun ortamı hazırlayacaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Makale, 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar (ICES-2018) 9-11 Nisan 2018 İstanbul - 1st International Congresses on New Horizons in Education and Social Science (ICES - 2018) 9 to 11 April 2018 İstanbul adlı kongrede sunuldu ve Altınbaş Üniversitesi tarafından desteklendi.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, E. (2015). AİLE VE KADINA YÖNELİK SOSYAL HİZMET KURULUŞLARI. Sosyal Hizmet Kuruluşları, SARAY Matbacılık, Eskişehir, s.38-59.

AKTAŞ, CANSIZ, M. (2014). NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 1. Baskı yeri: Ankara, Pegem Akademi, s. 363.

BAL, H. (2013). NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ. 1. Baskı yeri: Isparta, Fakülte Kitabevi Yayınları, s: 180.

CANARSLAN, H. (2012). ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ, PARADİGMA KİTABEVİ YAYINLARI. 2. Baskı, Eylül, Ankara, s. 436.

CAROLEE, H. (2013). ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM VE BAKIM ORTAMLARINDA SOSYALLEŞME ÇALIŞMALARINI İÇİN BİR MODEL. Erken Çocukluk Eğitim Ve Bakımında Akran İlişkileri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

DOĞRU, YILDIRIM, S., SALTALI, DURMUŞOĞLU, N. (2015). KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLAR. Eğitim Kitap, Ankara, s. 233-254.

ERBAY, E. (2015). SAĞLIK KURUM VE KURULUŞLARI. Sosyal Hizmet Kuruluşları, Eskişehir, s.118-148.

ERİŞİM

1. <https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiup uLUqLjWAhUEIxoKHS5BAS4QFggI1MAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mevzuat.gov.tr%2FMevzuatMetin%2F1.5.5395.pdf&usq=AFQjCNGibOKFwXs1gB2A1d0skDMnsMYSeg> 22.09.2017, 10:56.

ERİŞİM 2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/uygulamalar/cocuk-destek-merkezleri> 15.05.2018, 16:04.

ERİŞİM 3. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2899369dc318044059c3/2017.pdf> 15.05.2018, 15:07.

KARASAR, N. (2009). BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. 20. Basım yeri: Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, s: 77.

KOŞAR, N. (1992), SOSYAL HİZMETLERDE AİLE VE ÇOCUK REFAHI ALANI. MN Ofset, 2. Baskı, Kasım.

NSAMENANG, B. ÇEV. OLGAN REFİKA, (2013). KAMERUN'DA KARMA YAŞ GRUPLARININ ÖNEMİ. Erken Çocukluk Eğitim Ve Bakımında Akran İlişkileri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, s: 61.

PASLI, F. (2015). ÇOCUKLAR VE GENÇLERE YÖNELİK SOSYAL HİZMET KURULUŞLARI. Sosyal Hizmet Kuruluşları, Eskişehir, s.62-85.

ROSENTHAL, M., GATT, L. ÇEV. DENİZ, Ü., (2013). KÜÇÜK ÇOCUKLARIN SOSYAL İLİŞKİLERİNİ DESTEKLEMEDE ERKEN ÇOCUKLUK BAKICILARININ EĞİTİMİ, Erken Çocukluk Eğitim Ve Bakımında Akran İlişkileri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, s. 113.

SARGIN, N., (2015). ÇOCUKLARDA RUH SAĞLIĞI. Eğitim Yayınevi, Konya, s. 43.

SEYYAR, A., GENÇ, Y. (2010). SOSYAL HİZMET TERİMLERİ. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

ŞEKER, A. (2015). SOSYAL ÇALIŞMA VE SOSYAL HİZMETLER CEP SÖZLÜĞÜ. SABEV Yayınları, Ankara.

WOLFF, S. (2009). PROBLEM ÇOCUKLAR VE TEDAVİ. Say Yayıncılık, İstanbul.

YAZICI, E. (2012). KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLAR VE ÇOCUK EVLERİ. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.18, s. 500-524.

YILDIRIM, K. (2007). SOSYAL HİZMET. Sakarya Yayıncılık, İstanbul.

YILDIRIM, N., YILDIRIM, K. (2008). SOSYAL HİZMETE GİRİŞ. Sakarya Yayıncılık, İstanbul.

YILDIRIM, Ş. (2017). 2000'Lİ YILLARDA ÇOCUK KORUMA SİSTEMİ İÇİNDE BAKIM HİZMETLERİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (1), 87-110.

YOLCUOĞLU, GALİP, İ. (2009). TÜRKİYE'DE ÇOCUK KORUMA SİSTEMİNİN GENEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ. Aile ve Toplum, Yıl.11, S.18, s.43-57.

YOLCUOĞLU, GALİP, İ. (2013). EBEVEYN BAKIMINDAN YOKSUN ÇOCUKLAR VE SOSYAL HİZMET. Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları, Ankara, 155-169.

KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI GELİŞTİRİLEN ‘IŞIK NASIL YAYILIR?’ ETKİNLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU¹
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU²

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı son 15 yılda eğitimde reform kabul edilebilecek değişimler gerçekleştirmiştir. Bu değişimlerin temelindeki gerekçelerden birisi, bilim felsefesi olarak eğitimde öğretmen merkezli anlayışa sahip Newton paradigma yerine Kuantum paradigmasının esas alınmasıdır. Bu paradigma, çoklu ve bütüncül bir anlayışla sorgulayıcı zihniyete sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla yeni fen öğretimi programı da baz alındığında, bir öğretmenin Kuantum Öğrenme Modeli (KÖM)’ne göre hazırlayacağı etkinlikleri uygulaması öğrencilerin edindikleri bilgilerin sorgulanmasına ve kalıcılığına katkı sağlayacaktır. Alan yazın incelendiğinde; yaşandan kesitler sunan fen konularının öğretiminde KÖM’ün istenilir düzeyde kullanılmadığı görülmüştür. Fakat bu alandaki en büyük öğrenme gücü öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen yaşam biçimlerine bakışları ve sezgileriyle uyum sağlamayan fen konu ve kavramlarıdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada, fen bilimleri 5. sınıf Işığın Yayılması konusu ile ilgili KÖM kapsamında geliştirilen bir etkinliğin tanıtılarak uygulayıcılara sunulması ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Durum çalışması yöntemi kapsamında, ilk olarak literatür taraması gerçekleştirilerek kuantum öğrenme konusundaki araştırma ve çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra belirlenen konuda kuantum öğrenme döngüsü esas alınarak bir etkinlik geliştirilmiştir. Son olarak bu etkinlik üç öğretmenle paylaşılarak onlarla konu hakkında yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mülakat verilerinden, KÖM ile yapılan öğretimin öğrencilerin derse olan ilgisini ve başarılarına olumlu etki sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Yapılan bu çalışma bir rehber niteliğinde olup, konuyla ilgili etkinlik geliştirmekle uğraşan öğretmen ve araştırmacılara yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kuantum Öğrenme Modeli, Fen Etkinliği, Fen Bilimleri Öğretmeni, Işık.

TEACHER'S VIEWS ABOUT "HOW DOES LIGHT PROPAGATION?" ACTIVITY DEVELOPED BASED ON QUANTUM LEARNING MODEL**Abstract**

In the last 15 years, Ministry of National Education has made changes in education that can be accepted as reforms. One of the reasons for these changes is that the philosophy of science is based on the quantum paradigm, instead of the Newton paradigm with teacher-centered understanding in education. The quantum paradigm is aimed at raising individuals who have a questioning mind with a multidimensional understanding. Therefore, when the new science curricula considered, applying a teacher's activities according to Quantum Learning Model (QLM) will contribute to the questioning and persistence of the information that the students get. When the literature examined; it has been seen that QLM is not used at desired level in the teaching of science subjects that present sections from life. However, the greatest learning difficulty in this area is the science subjects and concepts that are incompatible with students' perceptions and perceptions of their daily lives. The aim of this study is to introduce the effect of an activity about the light propagation subject at 5th grade based on QLM and to present it to the practitioners and take the views of the teachers. Within the context of the case study method, the literature on quantum learning has been examined through literature review. Then, an activity was developed based on the quantum learning cycle in the determination of the subject. Finally, this activity was shared with three teachers and semi-structured interviews were held on them. From the interview data, it has been concluded that teaching with QLM will have a positive effect on the interest and success of the students. This study is a guide and it is believed that it will be a guide for teachers and researchers dealing with developing related activities.

Keywords: Quantum Learning Model, Science Activity, Science Teacher, Light.

¹ Özgün Araştırma / Original Article

Sorumlu yazar/Corresponding Author, Amasya Üniversitesi, Türkiye, orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-2542-0998

² Amasya Üniversitesi, Türkiye, sevilayr2000@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2852-7061

GİRİŞ

Son yıllardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin öncelikli amacı, öğrencilere bilgileri sunmak yerine, bilgiyi anlama, kullanma ve bilgiler arasındaki bağlantıları keşfederek üretime olanak sağlayan bilgilere ulaşma becerilerini kazanmada hangi yöntemlerin nasıl kullanıldığını öğretmektir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek olan öğretim etkinliklerinde yeni yöntem ve teknikler ortaya çıkmaktadır. İlgili literatürde, öğrencilere aktarılan bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında, öğretmenin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri sınıf içi öğretim faaliyetlerinde kullanması önerilmektedir. Bu önerilen yaklaşımlardan biride Kuantum Öğrenme Modeli (KÖM)'dir. Siyah cisim ışıması deneyleri ile ortaya çıkan ve enerji paketi anlamına gelen "kuantum" kavramı Max Planck tarafından 1900 yılında gündeme getirilerek kuantum teorisi ortaya çıkmıştır (Zengin, 1990). Birçok yeni kuramın sentezlenmiş şekli olarak ortaya çıkarılan Kuantum Öğrenmenin temeli, Bulgar eğitimci Dr. Georgi Lazanov tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen Suggestopedia çalışmalarına dayanır. DePorter ve Hernacki (1992)'göre, kuantum öğrenme anlayışı 1980'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde Bobbi DePorter tarafından kuantumun enerjinin "ışığa çeviren etkileşim" olarak tanımlanmasından yola çıkılarak geliştirilmiş olup suggestopedia, hızlandırılmış öğrenme teknikleri, sağ-sol beyin kuramı, NLP, üçlü beyin kuramı, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme biçimleri, çoklu zekâ kuramı, metaforik öğrenme, holistik eğitim, deneyimsel öğrenme, benzetim, duygusal zekâ gibi birçok yöntem ve tekniğin anahtar kavramlarını kapsar.

KÖM araştırma ve çalışmaların etkili olduğu, etkin uygulamaları, eğlenceli öğrenme-öğretme ortamı, iletişim kurma becerileri ve üst düzey bilişsel becerilerinin kazanımı gibi önemli öğelere sahip bir modeldir (Usta, 2006). Kuantum öğrenme modelinde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler; yaşam boyu öğrenme ve akademik beceriler olmak üzere iki grupta toplanır. Mükemmelliğin 8 anahtarı, yaratıcı problem çözme becerileri ve iletişim becerileri, yaşam boyu öğrenme becerilerini; kuantum okuma, kuantum yazma, kuantum hafıza ve etkili not oluşturma teknikleri de akademik becerileri oluşturmaktadır (Demir, 2006). Tüm yaş gruplarına ve her stilde öğrenme gerçekleştirenlere uygun olduğu belirtilen KÖM'e göre, öğrenme birbirini tamamlayıcı ve takip eden altı aşamalı bir döngüden oluşmaktadır. Bu döngü EEL Dr. C olarak kısaltılmıştır ve Yakalama (**E**nroll), İlişkilendirme (**E**xperience), Etiketleme (**L**abel), Gösterme (**D**emonstrate), Tekrarlama (**R**eview) ve Kutlama (**C**elebrate) aşamalarından oluşur. Bu aşamalar kısaca açıklanacak (Ayvaz Tuncel, 2015, Çakır, 2014; Girit, 2011) olursa;

Yakalama: Öğrencilerin mevcut bilgilerinin harekete geçirilmesi ile onlarda araştırma merakının güdüldüğü aşamadır.

İlişkilendirme: Öğrencilerin deneyim ve mevcut bilgilerini kullanarak beyinlerinin öğrenme için etkileştiği aşamadır. Benzeşimler, grup çalışmaları ve zihin haritaları gibi etkinlikler bu aşamada yapılabilir.

Etiketleme: Öğrenme stratejilerinin ve düşünme becerilerinin kullanıldığı bu aşamada öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yeni bilgiler kurulur. Hafıza teknikleri, bilgilendirici poster ve grafikler bu aşamada kullanılabilir.

Gösterme: Öğrencilerin değişik fikirler üretmesi, ilgili konuya dönük farklı perspektiften bakabilmesi dolayısıyla konu ile ilgili kendilerinin ne bildiklerini anlamalarının sağlandığı aşamadır. Öğrencilere, öğrendiklerini diğer durumlara uygulamaya fırsat tanıyan ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri ek aktiviteler verilir.

Tekrarlama: Sinir bağlarının güçlendirilmesi ile kazanılan bilgi ve becerilerin akılda daha kalıcı olmasının sağlandığı aşamadır.

Kutlama: Döngünün bu son aşamasında, gösterilen çaba ve başarı kutlanarak onurlandırılır. Burada öğrencilerin keyif alabilecekleri birçok kazanımı karşılayan yarışmalar yapılabilir.

Burada sunulan öğrenme-öğretme sürecindeki her aşama, parça ile bütün arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak sınıf düzeyi, hedef kitle ve konu içeriğinden bağımsız öğrenenlerin her derste meraklı ve ilgili olmalarına olanak tanır. Ayrıca, bu döngü çerçevesinde gerçekleştirilecek olan etkinlikler hem yaşam boyu öğrenme becerilerini hem de akademik becerileri içermelidir (Demir, 2006; DePorter, Reardon & Nourie, 1999).

Kuantum öğrenme, bireyin kendini bir bütün olarak fark etmesi gerektiğini vurgular. Dolayısıyla bu durum birey için yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasını öngörmektedir. Bu öğrenme becerileri ise; yaratıcı problem çözme, bu bağlamda, bireyin problemi algılamasını, hipotez kurup test etmesini, çok yönlü düşünmesini ve çözümler üretmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, bir öğretmenin KÖM'e göre hazırlayacağı etkinlikleri uygularken belirtilen bu durumları dikkate alması öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin kalıcılığına katkı sağlayacaktır. Yaşamla bir bütün içerisinde olan fennin öğretiminde ise kuantum modelinin kullanımının istenilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Hâlbuki bu alandaki en önemli öğrenme gücü öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen yaşam biçimlerine bakışları, algıları ve sezgileriyle uyum sağlamayan fen konu ve kavramlarıdır. Bu doğrultuda, gerçekleştirilen bu çalışmada, fen bilimleri 5. sınıf Işığın Yayılması konusu ile ilgili KÖM'e uygun geliştirilen bir etkinliğin tanıtılarak uygulayıcılara sunulması ve geliştirilen etkinlik hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Özel durum çalışması yaklaşımı kapsamında, ilk olarak ilgili literatür taraması gerçekleştirilerek kuantum öğrenme konusundaki araştırma ve çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra belirlenen konuda kuantum öğrenme döngüsü esas alınarak bir etkinlik geliştirilmiştir. Son olarak bu etkinlik dört öğretmenle paylaşılarak onlarla konu hakkında yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin biri kadın diğerleri ise erkek olup tüm öğretmenlerin mesleki deneyimi yirmi yılın üzerindedir. Veriler bir sonraki bölümde, geliştirilen etkinlik bir ders planı formatında, geliştirilen etkinliğe yönelik öğretmen görüşleri ise hepsinin ortak görüşleri soru cevap formatında sunulmuştur.

BULGULAR

Bu kısımda 5. sınıf fen bilimleri dersi 'Işığın Yayılması' konusu ile ilgili KÖM yönelik hazırlanmış ders planı formatında bir etkinlik ve bu etkinliğe yönelik öğretmen görüşleri sırasıyla sunulmuştur.

Örnek Etkinlik

Sınıf: 5

Ünite: Işığın Yayılması (5. Ünite)

Konu: Işığın Yayılması

Kazanımlar: (1.1. MEB, 2017 programı kazanımı diğerleri araştırma kapsamında eklenen kazanımlar)

5.5.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir.

1.2. Bir kaynaktan çıkan ışığın doğrular boyunca yayıldığını fark eder.

1.3. Bir kaynaktan çıkan ışığın bir engelle karşılaşmadığı sürece her yönde yayılabileceğini belirtir.

1.4. Bir ışığın iki nokta arasında izlediği yolu ışınlar çizerek gösterir.

1.Aşama (yakalama):

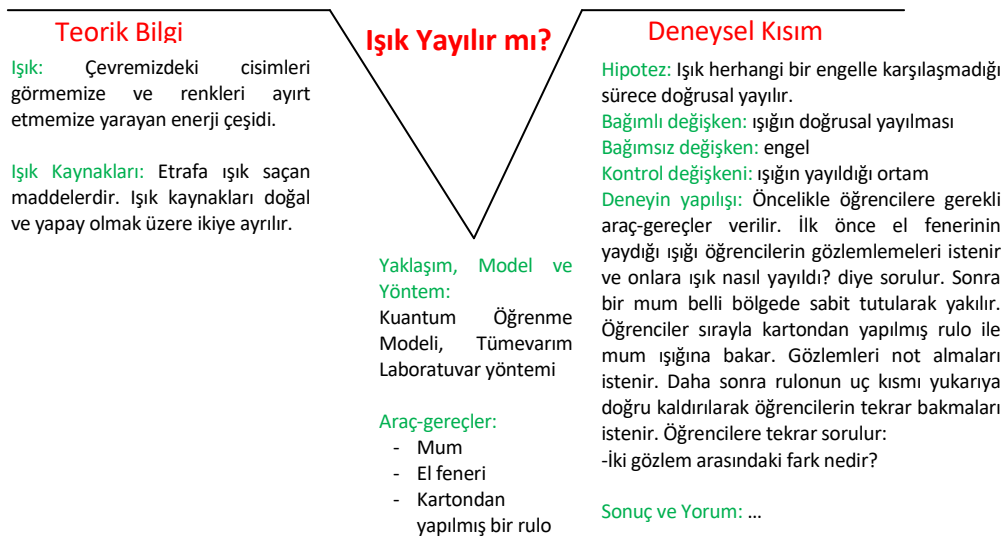
Fen bilgisi öğretmeni olan Ayşegül öğretmen derse gelirken yanında bir adet mum, bir el feneri ve kartondan yapılmış rulo getirir. İlk olarak öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek bir hikâye anlatarak derse giriş yapar. Örneğin; Mehmet bir akşam tam ödevlerini yapacakken evde elektrikler kesilir. Etraf karanlık olmuştur. Mehmet annesine seslenerek, ödevlerini daha bitirmedeğini ışık olmadan nasıl yapacağını sorar. Annesi oğlunun ödevlerini geciktirmemesi için hemen bir mum getirir ve yakar. Mehmet ödevlerini mum ışığında yaparken; annesinin yaktığı mumum sadece kitabını değil odanın diğer kısımlarını az da olsa aydınlatmış fark eder. Ayrıca Mehmet başka bir yöne baktığında ise, mumun ışığını göremediğini de fark eder. Bu durumun nedenini annesine sorduğunda, annesi ona yarın okulda öğretmenine sormasını söyler". Ayşegül öğretmen hikâyeden yola çıkarak öğrencilerine bu durumun neden kaynaklandığını sorar. Öğrencilerden olası cevapları alır. Öğrencilerden gelen muhtemel cevaplar: Mum ışığının önünde hiçbir şey olmadığı için her yeri aydınlatır, Mumun yanan kısmı ateş olduğu için her yeri aydınlatır ve Işık boşlukta yayıldığı için her yerde yayılabilir, vb. gibi.

2. Aşama (ilişkilendirme):

Ayşegül öğretmen bu aşamada, öğrencilerden ışık hakkında mevcut bilgileri yoklamak adına 4. sınıfta 'Aydınlatma ve Ses Teknolojileri' konusunda öğrendiklerinden yola çıkarak bildiklerini ve hatırladıklarını defterlerine yazmalarını ister, sonra yapmayı planladığı etkinlik için öğrencilere gerekli araç-gereçleri verir.

Araç ve Gereçler: mum, el feneri, kartondan yapılmış rulo

Deneyin yapılışı: İlk olarak öğrencilerden karanlık bir ortamda el fenerini yakarak el fenerinin ortamı nasıl aydınlatmış gözlemlenmeleri ve gözlem sonuçlarını not almaları istenir. Sonra masanın ortasına bir mum yakarak rulonun bir ucundan öğrencilerin mum ışığına bakmaları istenir. Daha sonra da rulonun uç kısmı havaya doğru döndürülür ve öğrencilerden mum ışığına tekrar bakmaları istenir. Gerçekleştirilen deney etkinliğine ait Vee diagramı aşağıda görülmektedir.



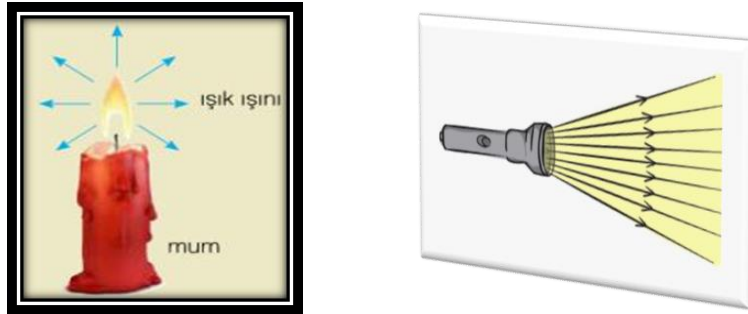
Gözlem sonrasında öğrencilere şu sorular yöneltilir.

- Rulo ile ilk baktığınızda mum ışığını nasıl gözlemlediniz?
 - Rulo ile ikinci kez baktığınızda mum ışığını nasıl gözlemlediniz?
- Öğrencilerin verdiği cevaplara yönelik dönüt verilerek eksik yerler tamamlanır.

3.Aşama (Etiketleme):

Bu aşamada öğrencilere ışığın yansımaları ile ilgili görsellerle desteklenmiş bir video izlettirilir. Video sonrasında öğrencilere; 'Sizlerin de gördüğü gibi çevremizde birçok ışık kaynağı vardır. Eğer ışık kaynakları olmasaydı çevremizi aydınlatmakta mümkün olmazdı. Örneğin, dünyamızı ısıtan Güneş, en büyük ışık kaynağımızdır.... Bir ışık kaynağından çıkan ışık ışınları, uygun ortamlarda bir doğru boyunca yayılırlar. Cisimler ışık sayesinde aydınlanırlar ve gözle görünür duruma gelirler. Işık ışınları birleşerek ışın demetini oluştururlar. Maddeler arasında bazı ışıklar kendiliğinden ışık saçarken bazıları dışarıdan aldıkları ışığı yansıtırlar. Örneğin Güneş kendiliğinden doğal bir ışık kaynağı iken, Ay Güneş'ten aldığı ışığı yansıtır. Dışarıdan gelen ışığı perdelerimiz kapalıyken göremeyiz. Işık bir duvardan diğer tarafa geçemez bazı maddeler ışığı geçirir, bazı maddeler ışığı geçiremez. Işığı geçiren maddelere saydam maddeler denir. Örneğin cam, su, pet şişe gibi maddeler ışığı geçirirler ve saydam madde olarak adlandırılırlar. Işığı geçiremeyen maddeler saydam olmayan maddelerdir. Örneğin duvar, tahta, perde gibi maddeler ışığı geçirmezler ve saydam olmayan maddeler olarak adlandırılırlar. Yarı saydam olan maddeler ise ışığı çok az geçirirler ve bu maddelerin diğer tarafındakileri görmekte zorluk çekeriz. Örneğin yağlı kâğıt, buzlu cam yarı saydam maddelere örnek olarak verilebilir.'

Gerekli bilgiler sunulup tartışıldıktan sonra öğrencilerden ışığın yayılması ile ilgili poster yapmaları istenir. Yaptıkları posterleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.



Şekil 1. Işığın yayılması ile ilgili posterler (Url-1,2, 2018)

4.Aşama (Gösterme):

Öğrencilerden bu aşamada ışık kavramıyla günlük hayatta nerelerde karşılaştıkları sorulur. Beyin fırtınası yaptırılır. Öğretmen belirtilenlerden yanlış olabilecek kısımları düzeltir. Öğrencilerden gelen muhtemel cevaplar: Otomobil farları, aydınlatılması gereken tüm ortamlarda, güneşli günlerde ... Ayrıca, öğrencilerden ışığın yayılması ile ilgili şiir yazmaları istenir. Yazdıkları şiirleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

Ne Güzeldir Işık

Ne güzeldir ışık ve ışıklı bir ortam	Işık yayılır doğrular boyunca
Onunla her yeri aydınlanır her zaman	Görmemizi sağlar yaşam boyunca
Bir engelle karşılaşmadığı sürece	Onu görmek istiyorsak izleyelim
Doğrusal yayılır durmadan	Işığın izlediği yolu öğrenelim.

5.Aşama (Tekrarlama):

Öğretmen ışığın yayılması ile ilgili öğrencilerin öğrendiklerini hızlı bir şekilde not almalarını ister. Daha sonra grup liderlerinden öğrendikleri konuyu özetlemelerini ister. Öğrencilerden günlük hayatta ışığın yayılması ile ilgili ne gibi örnekler verebileceklerini sorar. Öğrencilerden olası cevapları alır. Öğrencilerden gelen muhtemel cevaplar: Projeksiyon cihazı, televizyon, araba farları, sokak lambaları vb. gibi

6.Aşama (Kutlama):

Sınıf beşer kişilik öğrenci gruplarına ayrılır. İçi hava ile doldurulmuş 10 adet balonun içerisine ışığın yayılması ile ilgili çeşitli sorular kağıtlara yazılarak atılır. Her gruptan öğrenciler sırayla birer balon seçer. Öğrenci balon içindeki soruyu cevaplar. En çok doğru cevabı veren gruba pekiştireç ve/veya ödül olarak çikolata verilir.

Öğretmen Mülakatları

Yapılan mülakatlarda dört öğretmenin verdikleri ortak cevaplardan: derslerinde genellikle soru-cevap, anlatım, tartışma ve gösteri deneyi yöntemlerini kullandıkları, kuantum öğrenme modeli ile ilgili bir bilgileri olmadığı, kendilerine kuantum öğrenme modeli ve örnek etkinlik anlatıldıktan sonra bu modelin derslerin daha zevkli, verimli geçmesine yardımcı olabileceğini düşündükleri ve kuantum öğrenme modelinin özellikle bir olayın oluşumunda sebep-sonuç ilişkisini anlamada etkili olabileceğine inandıkları tespit edilmiştir. Belirtilen bu düşünceleri dışında bir öğretmenimiz ayrıca "Ders işlerken öğrencilere sözsüz müzik dinletmek onların dikkatini çekecektir." şeklindeki ifadesinden, bu modelle dersin uygulaması sırasında rahatsız edici olmayan bir düzeyde barok müzik dinletilmesi öğrencilerin derse olan dikkatini de toplayabileceği anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırabilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirmede, öğretmen merkezli olduğu görülen anlatım, not tutturma gibi geleneksel öğretim uygulamaları yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere alternatif olarak KÖM ile ders sunumu yerinde bir kullanım olacaktır. Çünkü kuantum okuma, kuantum yazma, etkili not oluşturma ve hafıza teknikleri gibi akademik beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileri uygulamaları, öğrencilerin hatalarından ders çıkarabileceği her zaman günlük hayata uyarlayabileceği etkinliklerdir. Dolayısıyla kuantum öğrenme döngüsü ile öğrencilerin bilgileri kalıcı olacaktır. Kuantum öğrenme döngüsü çerçevesinde geliştirilen ve fen öğretmenlerine sunulan etkinlik sonrasında, KÖM ile derslerin daha zevkli geçeceği, öğrencilerin dikkatini çekeceği ve öğrencilerin fen konu ve kavramlarını öğrenirken olayların oluşumunda sebep-sonuç ilişkisini kurmada etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Bu sonucu konuyla ilgili literatür desteklemektedir (Acat & Ay, 2014; Çakır & Arıkıl, 2012; Demir & Gedikoğlu, 2007; Kanadlı, Kerim & Karakuş, 2015; Karamustafaoğlu, 2018; Koç ve Epçaçan, 2017).

Belirtilen literatüre ek olarak, Barlas (2002) ABD'de 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı tez çalışmasında, kuantum öğrenme sınıfındaki öğrencileri akademik olarak geleneksel olarak tanımlanan sınıftaki öğrencilere göre daha başarılı bulmuştur. Benn (2003) KÖM'ün temel derslerdeki akademik başarılarına olan etkisini ABD'nin farklı eyaletlerinde araştırmış ve bu modeli uygulayan okulların diğer okullara oranla daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Myer, Pedigo ve Terrell, (2005) kuantum öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme becerileri üzerine olumlu

etkisi olduğunu, matematik ve fenedeki hazır bulunuşluk seviyelerinde önemli artışlar gösterdiğini saptamışlardır. KÖM'e kapsamında yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkileri araştırılmış ve tüm değişkenler bazında kuantum öğrenmenin etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Ay, 2010). Aynı şekilde, Vos-Groenendal (1991)'da KÖM'ün tutum ve motivasyona olan olumlu etkisini çalışmıştır.

Sonuç olarak son zamanlarda, etkin öğretme, uygulamalı öğrenme, eğlenceli, öğrenen merkezli yaklaşımların dikkate alındığı ve bu kapsamda farklı, çeşitli ve etkili olan yöntem ve tekniklerin de önem kazandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışma içeriğinde sunulan KÖM'ün kazandırmak için hedeflediği beceriler ile günümüz öğretim programları örtüşmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarına dayalı geliştirilen öneriler sırasıyla sunulmuştur. Öğretmenlerin kuantum öğrenme modeli gibi çağdaş öğretim yöntemleri hakkında hizmet-içi kurslar gibi faaliyetler ile farkındalıkları sağlanmalı, öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini anlamada güçlük çekebileceği konu ve kavramlara yönelik KÖM kapsamında etkinlikler sunulmalı, KÖM her aşama öğrenme zorluğu ve hazır bulunuşluklara göre düzenlenmelidir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma, 9-11. Nisan.2018 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi (ICES-2018)'inde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

ACAT, M.B. & AY, Y. (2014). AN INVESTIGATION THE EFFECT OF QUANTUM LEARNING APPROACH ON PRIMARY SCHOOL 7TH GRADE STUDENTS' SCIENCE ACHIEVEMENT, RETENTION AND ATTITUDE. The International Journal of Research in Teacher Education, 5 (2), 11-23.

AY, Y. (2010). KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI FEN VE TEKNOLOJİ EĞİTİMİNİN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI, DERSE YÖNELİK TUTUM VE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

AYGÜN, E & ZENGİN, D.M. (2006), KUANTUM FİZİĞİ, 7. Baskı, Ankara: Bilim Yayınevi.

AYVAZ TUNCEL, Z. (2015). KUANTUM ÖĞRENME MODELİ, Eğitimde yeni yönelimler (Ed: Ö., Demirel), 6. Baskı ss: 289-306, Ankara: Pegem Akademi.

BAGGOTT, J.E. (2011). THE QUANTUM STORY: A HISTORY IN 40 MOMENTS. Oxford University Press.

BARLAS, L. (2002). QUANTUM LEARNING EFFECTS ON STUDENT ATTITUDES TOWARD LEARNING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT, Unpublished Master Dissertation, Aurora University, Chicago.

BENN, W. (2003). EVALUATION STUDY OF QUANTUM LEARNING'S IMPACT ON ACHIEVEMENT IN MULTIPLE SETTINGS, Unpublished Master Dissertation, Department of Education, California University, California.

ÇAKIR, C. (2013). İLKÖĞRETİM 8.SINIF DÜZEYİNDE MADDENİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ ÜNİTESİNİN KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI ÖĞRETİMİ. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

ÇAKIR, C. & ARIKIL, G. (2012) İLKÖĞRETİM 8. SINIF DÜZEYİNDE KİMYASAL TEPKİMELEK KONUSUNUN KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI OLARAK ÖĞRETİMİ. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Tam Metin Bildiriler Kitabı, Niğde Üniversitesi, Türkiye

DEMİR, S. (2006). KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ). Yayımlanmamış Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

DEMİR, S. VE GEDİKLİOĞLU, T. (2007). KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ. Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 1-9.

DEPORTER, B. & HERNACKİ, M. (1997). QUANTUM BUSINESS: ACHIEVING SUCCESS THROUGH QUANTUM LEARNING. NewYork: Dell.

DEPORTER, B., REARDON, M. & NOURİE, S.S. (1999). QUANTUM TEACHING-ORCHESTRATING STUDENT SUCCESS. Needham Heights, MA: A Viacom Company.

GİRİT, D. (2011). KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİĞE İLİŞKİN TUTUM, KAYGI DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

KANADLI, S., KERİM, Ü. VE KARAKUŞ, F. (2015). KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (32), 136-157.

KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2018). 'ARE MASS AND WEIGHT THE SAME?' ACTIVITY DEVELOPED BASED ON QUANTUM LEARNING MODEL AND TEACHERS' OPINIONS, International Journal on Lifelong Education and Leadership, 4 (1), 36-40.

KOÇ, S. & EPÇAÇAN, E. (2017). THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES RELATED WITH USING THE SKILLS OF QUANTUM LEARNING TECHNIQUES. Current Research in Education, 3 (2), 66-80.

MYER, K., PEDİGO, P. & TERRELL, E. (2005). QUANTUM LEARNING IMPACT IN THREE THIRD GRADE CLASSES AT BUENA VISTA ENHANCED OPTION ELEMENTARY SCHOOL, Nashville, Tennessee.

Url-1 (2018). 16.Mart.2018 Tarihinde erişilmiştir / Retrieved from https://www.google.com.tr/search?q=yanan+mum+%C4%B1%C5%9F%C4%B1k+%C4%B1%C5%9F%C4%B1nlar%C4%B1&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigku-O7dnaAhWFCJoKHZtDCIkQ_AUICigB&biw=1518&bih=714#imgrc=SlKhYxxriL5-5M:&spf=1524811404910

Url-2 (2018). 16.Mart.2018 Tarihinde erişilmiştir / Retrieved from https://www.google.com.tr/search?q=el+feneri+%C4%B1%C5%9F%C4%B1k+%C4%B1%C5%9F%C4%B1nlar%C4%B1&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJyIz97tnaAhXNyaYKHvUBVMQ_AUICigB&biw=1518&bih=714#imgrc=yvvJ9fJyzX89AM:&spf=1524811903083

USTA, E. (2006). KUANTUM ÖĞRENME: ÖĞRETMENLERE VE ÖĞRENCİLERE. İlköğretmen Eğitimci Dergisi. 4, 20-25.

VOS-GROENENDAL, J. (1991). RESEARCH OF PARTICIPANTS' PERCEPTIONS AFTER ATTENDING SUPER CAMP. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, Flagstaff Arizona.

AVRUPA BİRLİĞİ ENERJİ İHTİYACI BAĞLAMINDA BORU HATTI PROJELERİ

Zhuldyz KANAPIYANOVA¹

Özet

Avrupa Birliği (AB) ilk kurulduğu günden günümüze kadar nüfus ve toprak alanında büyüme göstermiştir. Bu genişlemelerle beraber yeni sorumluluklar ve yeni sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Aynı zamanda birliğin yıllardan beri devam eden en büyük sorunu enerji problemidir. Enerji kaynaklarına yoksun AB'nin sorununu ise Rusya'nın enerji politikasına olan bağımlılığıdır. Bu bağlamda AB, Rus enerji bağımlılığını azaltmak için yeni alternatif enerji kaynakları arayışı içine girmiştir. Rusya enerji bağımlılığına alternatif oluşturabilecek ya da Rus enerji bağımlılığını azaltabilecek yeni enerji pazarı olarak ise Ortadoğu ve Hazar havzası ülkelerini görmektedir. Ortadoğu ve Hazar bölgesinin enerji ilişkilerini gerçekleştiren bölgede merkezi konumda bulunan Türkiye AB'ye enerji taşıma anlamında büyük rol oynamaktadır. Bu doğrultuda Azerbaycan doğal gazını Türkiye'nin vasıtasıyla AB'ye ulaştırmak için TANAP projesi ele alınmaya başlamıştır. TANAP projesi AB için hem Rus enerji bağımlılığını azaltmak hem Hazar enerji havzasının AB ülkelerine doğal gaz transferi yapmak için önemli bir projedir. Bu proje yanında ya da karşısında Rusya enerji pazarında etkisini kaybetmemek ve enerji projelerini geliştirme bağlamında Türkiye üzerinden geçecek olan Türk Akımı projesini hayata geçirmeye çalışmaktadır. Çalışma AB ülkeleri için çok büyük önem taşıyan enerji ihtiyacı bağlamında söz konusu iki projeyi – TANAP, Türk Akımı – analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma karşılıklı bağımlılık teori ilkelerini ele alarak konu analiz yöntemiyle incelenecektir. Çalışmanın sonuçlarına göre, AB, TANAP ve buna benzer diğer alternatif projelerin geliştirilmesiyle Rus enerji bağımlılığında tamamen kurtulmazsa bile bağımlılığı bir nebze de olsa azaltabileceği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Enerji, Karşılıklı Bağımlılık.

537

PIPELINE PROJECTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN UNION ENERGY NEEDS

Abstract

The European Union (EU) has grown in population and land area from the day establishment until today. Along with these expansions, new responsibilities and new problems have begun to emerge. At the same time, the biggest problem that has been going on since years is the energy problem. The lacking energy resources problem of the EU is dependence on Russia's energy policy. In this context, the EU has sought new alternative energy sources to reduce Russian energy dependency. EU sees the countries of the Middle East and Caspian basin as a new energy market that can be an alternative to energy dependency or reduce Russian energy dependency. Turkey which centrally located playing a major role in terms of transporting energy to the EU from the Middle East and Caspian basin. In this direction there is beginning the TANAP project to deliver Azerbaijan's natural gas to the EU via Turkey. The TANAP project is an important project for the EU to reduce Russian energy dependency and to transfer the natural gas energy to EU countries from Caspian basin. Russia is developing Turkish stream project which transporting Russian energy resources from Russia to the EU via Turkey for do not lose its influences in energy market. The study aims to analyze two new projects - TANAP, Turkish Stream - in the context of energy needs which are very important for EU countries. The study will examine by the principles of interdependence theory. According to the results of the study, it has been revealed that the EU by the developing TANAP and other alternative projects could reduce dependency from Russian energy dependency.

Key Words: European Union, Energy, Interdependence

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, juldyz777@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2992-7390

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

AB 2004, 2007 ve 2013 yıllarında doğruya doğru genişleme göstererek hem nüfus hem toprak anlamında büyüme yaşamıştır (Canbolat, 2014). 2013 yılı Hırvatistan'ın katılımı ile 28 üye ülkeden oluşan AB'nin nüfusu 511 milyondan fazla, yüzölçümü ise 4,5 milyon kilometrekaredir (Eurostat Database, 2017). Bu büyüme oranı ve genişlemeler, yeni sorumluluklar ile yeni sorunları beraberinde getirmiştir. AB yeterli enerji kaynaklarına sahip olmadığından dolayı enerji ihtiyacının yarısından fazlasını ithal etmektedir. Bu oranın giderek artarak %70'lere çıkacağı tahmin edilmektedir. Enerji ithalatının büyük bir kısmı Rusya'dan olması dolayısıyla enerji konusunda Rus enerji politikasına bağımlı hale getirmektedir. Örneğin, 2014 yılında AB'nin Rusya'ya petrol bağımlılığı %35, doğal gaz bağımlılığı %30 seviyesinde görülmüştür (Cowman, 2014). Bu bağlamda AB Rusya'ya enerji bağımlılığını azaltmak için yeni alternatif enerji kaynakları arayışı içine girmiştir. Rusya enerji bağımlılığına alternatif oluşturabilecek ya da bu bağımlılığı azaltabilecek yeni enerji pazarı olarak ise Ortadoğu ve Hazar havzası (Kazakistan, Azerbaycan ve Türkmenistan) ülkelerini görmektedir. Ortadoğu ve Hazar bölgesinin enerji ilişkilerini yürütürken bölgede merkezi konumda bulunan Türkiye AB'ne enerji taşıma anlamında transit ülke olarak büyük bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda Azerbaycan doğal gazını Türkiye'nin vasıtasıyla AB'ye ulaştırmak için TANAP projesi ele alınmaya başlamıştır. TANAP projesi AB için hem Rusya'ya enerji bağımlılığını azaltmak hem Hazar enerji havzasının AB ülkelerine doğal gaz transferi yapmak için önemli bir projedir. Bu proje yanında ya da karşısında Rusya enerji pazarında etkisini kaybetmemek ve enerji projelerini geliştirme bağlamında Türkiye üzerinden geçecek olan Türk Akımı projesini hayata geçirmeye çalışmaktadır.

Çalışmanın amacı; AB'nin enerji ihtiyacını çeşitlendirme politikasında yer alan TANAP ve buna paralel olarak geliştirilmeye başlayan Türk Akımı projesini karşılıklı bağımlılık teorisinde incelemektir. Ayrıca AB'nin enerji ihtiyacı politikası bazında alternatif enerji kaynağı olarak Türkmenistan'ın enerji politikalarını ve kapasitesini irdelemektir.

Çalışmanın ana tezi; R. Keohane ve J. Nye'a göre, bazen karşılıklı bağımlılık ilişkisi dolayısıyla daha küçük devletlerin daha büyük devletlerin dış politik davranışlarında değişikliğe yol açabileceği gözlenmektedir (Keohane & Nye, 1977). Dolayısıyla etki ve gücün kaynağı bağımlılık ve bunun derecesidir. Çalışmada karşılıklı bağımlılık kuramına göre, Azerbaycan ve Türkmenistan küçük devlet ülke konumunda olmalarına rağmen, enerji ihtiyacı olan büyük aktör statüsünde olan AB'nin dış politikasını etkileme potansiyeline sahiptir.

Bu bağlamda çalışmanın kuramsal alt yapısını karşılıklı bağımlılık teorisi oluşturmaktadır. Karşılıklı bağımlılık kuramın seçilmesinin nedeni, karşılıklı bağımlılık farklı ülkeler arasındaki ilişkilerde gündeme gelen karşılıklı etkileşimi ifade eden bir kavramdır (Keohane & Nye, 1977). Yani çalışmada karşılıklı bağımlılık AB ve Türkmenistan veya AB ile Azerbaycan arasındaki karşılıklı etkileşimi ifade eden bir kavramdır. Karşılıklı bağımlılığın gerçekleşmesi için AB'nin enerji kaynağına Türkmenistan'ın ise enerji pazarına ihtiyacı olması gibi iki tarafın da kar ve kazanç beklentisi olması gerekmektedir. Bu yüzden "Avrupa Birliği Enerji İhtiyacı Bağlamında Boru Hattı Projeleri" başlıklı çalışmanın anlaşılması ve belli bir kuram çerçevesi içerisinde konu dışına çıkmadan anlatılması bağlamında karşılıklı bağımlılık kuramı benimsenmiştir.

Karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin tarafları ya toplam kazanç ya da nisbi kazanç beklentisi peşinde olabilmektedir. Karşılıklı bağımlılıkta mutlaka karşılıklı kazancın dengede olmasını beklemek yanlıştır. Ama birinin diğeri üzerinden daha baskın görünmesi tek taraflı bağımlılık iken, karşılıklı bağımlılık ilişkisinde ilişkinin zarar görmesinden her iki tarafın da olumsuz etkilenmesi anlamına gelmektedir (Keohane & Nye, 1977). AB'nin enerji ihtiyacı ve enerji kaynağı ülkelerin enerji pazar ihtiyacı ilişkisi birbirini aynı oranda etkilemektedir. Karşılıklı bağımlılık teorisinin diğer seçilme nedeni de budur. Bu bağlamda çalışma karşılıklı bağımlılık,

enerji, kazanç, pazarlık gücü, hassasiyet, etkilenebilirlik gibi kavramlar ve bu kavramlar arasında kurulan kuramsal çerçeve içerisinde irdelenecektir.

Çalışmada AB ve enerji kaynağı ülkeler arasındaki ilişki R. Keohane ve J.Nye'in geliştirdiği karşılıklı bağımlılık teorisi nezdinde analiz yöntemiyle ele alınacaktır (Keohane & Nye, 1977).

Çalışmanın birinci bölümünde kavramsal ve kuramsal yaklaşım, ikinci bölümünde AB'nin enerji durumu, üçüncü bölümünde TANAP ve Türk Akımı projesi, dördüncü bölümde AB enerji ihtiyacı bağlamında Türkmenistan karşılıklı bağımlılık teorisinde incelenecektir.

Kavramsal ve Kuramsal Yaklaşım

Karşılıklı bağımlılık uluslararası ilişkiler kuramında egemen ulusal devletler arasındaki ilişkiler dışında uluslararası, ulus aşan örgütler, çok uluslu şirketler ve alt ulusal gruplar arasındaki trans nasyonel ilişkileri ve siyasal etkileşim süreci ifade etmektedir.

Tek taraflı bağımlılık, bir aktörün diğer aktör üzerine belirlediği tek taraflı bir etkileşimi ifade ederken karşılıklı bağımlılık farklı aktörler arasındaki karşılıklı etkileşimi anlatmaktadır. Bu etkileşim parasal, mali, enerji, toplumsal ya da güvenlik konularını içerebilmektedir. R. Keohane ve J. Nye'a göre, etkileşimin karşılıklı bağımlılıktan söz edilebilmesi için maliyet unsurunun söz konusu olması bir zorunluluktur (Keohane & Nye, 1977). Karşılıklı etkileşimin taraflar üzerinde olumsuz etkisi söz konusu değilse karşılıklı bağımlılıktan söz edilmemektedir. Çalışmada AB'nin enerji ihtiyacı ne kadar yüksek ise karşı taraftaki enerji kaynağı ülkenin enerji pazar ihtiyacı o derece yüksek olması gerekmektedir. Zira AB Rusya'ya bağımlılığını azaltmak için yeni enerji alternatifine, Azerbaycan ya da Türkmenistan kendi enerji kaynağını pazarlamak için AB gibi güvenilir pazara ihtiyaç duymaktadır.

Karşılıklı bağımlılık ilişkisinde taraflardan birinin üzerindeki pazarlık gücü diğer tarafın bu ilişkiye hassasiyeti ve etkilenebilirliğine bağlıdır (Arı, 2013, s. 324). Örneğin, çalışmadaki karşılıklı bağımlılık ilişkisinde, AB'nin enerji konusundaki pazarlık gücü, Azerbaycan veya Türkmenistan'ın enerji konusuna olan hassasiyeti ve etkilenebilirliğine bağlıdır.

Avrupa Birliği'nin Enerji Durumu

Petrol Durumu

BP'nin 2016 yılı verilerine göre, Avrupa Birliği üyesi ülkelerden Danimarka'da 0,4 milyar varil, İtalya'da 0,5 milyar varil, Romanya'da ise 0,6 milyar varil kanıtlanmış petrol rezervi, AB'den ayrılan İngiltere'de 2,5 milyar varil ve AB'ye dahil olmayan Avrupa ülkesi Norveç'te 7,6 milyar varil kanıtlanmış petrol rezervi bulunmaktadır (BP Statistical Review, 2016).

Petrol rezervlerine sahip AB ülkelerinin günlük petrol üretimi ve tüketimine bakıldığında AB'nin petrol ihtiyacı apaçık ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Danimarka'nın günlük petrol üretimi 142 bin varil iken günlük petrol tüketimi ise 164 bin varildir. İtalya'nın günlük petrol üretimi 79 bin varil iken günlük petrol tüketimi 1 milyon 232 bin varildir. Romanya'nın günlük petrol üretimi 79 bin varil iken tüketimi 197 bin varildir. Birlikten ayrılma kararı alan İngiltere'nin günlük petrol üretimi 1 milyon varil iken, günlük petrol tüketimi 1 milyon 597 bin varildir. AB'nin dışında kalmayı tercih eden Norveç'in günlük petrol üretimi 1 milyon 995 bin varil iken günlük petrol tüketimi 242 bin varildir (BP Statistical Review, 2016). Yani görüldüğü üzere AB ülkelerinde petrol rezervi bulunan ülkelerin günlük petrol tüketimi günlük petrol üretiminden daha fazladır. Bu ülkeler diğer AB ülkelerinin ihtiyacını karşılamak bir tarafa, kendi ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktadır.

Doğal Gaz Durumu

BP 2016 verilerine göre, AB ülkelerinden Danimarka, İtalya ve Almanya'da 0,05 trilyondan daha az, Hollanda'da 0,7 trilyon metre küp, Polonya'da 0,1 trilyon metre küp, Romanya'da 0,1 trilyon metre küp, AB'den ayrılma kararı alan İngiltere'de 0,2 trilyon metre küp ve AB dışında kalmayı tercih eden Norveç'te ise 1,8 trilyon metre küp kanıtlanmış doğal gaz rezervi bulunmaktadır (BP Statistical Review, 2016).

2016 yılı verilerine göre doğal gaz rezervi bulunan AB ülkelerinin doğal gaz tüketiminin doğal gaz üretimine göre daha az olduğu saptanmıştır. Örneğin, doğal gaz üretimi Danimarka’da 4,5 milyar metre küp iken doğal gaz tüketimi 3,2 milyar metre küptür. Almanya’nın doğal gaz üretimi 6,6 milyar metre küp iken, doğal gaz tüketimi 42,6 milyar metre küptür. İtalya’nın doğal gaz üretimi 5,3 milyar metre küp iken doğal gaz tüketimi 64,5 milyar metre küptür. Hollanda’nın doğal gaz üretimi 40,2 milyar metre küp iken doğal gaz tüketimi 33,6 milyar metre küptür. Polonya’nın doğal gaz üretimi 3,9 milyar metre küp iken doğal gaz tüketimi 17,3 milyar metre küptür. Romanya’nın doğal gaz üretimi 9,2 milyar metre küp iken doğal gaz tüketimi 10,6 milyar metre küptür. İngiltere’nin doğal gaz üretimi 41 milyar metre küp iken doğal gaz tüketimi 76,7 milyar metreküptür. Norveç’in doğal gaz üretimi 116,6 milyar metre küp, tüketimi 4,9 milyar metre küptür (BP Statistical Review, 2016). Görüldüğü üzere, doğal gaz durumunun petrol durumundan bir farkı yoktur. Doğal gaz üreten AB ülkelerinin doğal gaz tüketimi üretimden daha fazla olduğu için bırak AB ülkelerinin tamamını kendi ihtiyacını bile karşılayamamaktadır. Durum böyle iken AB enerji ihtiyacını dışarıdan ithalat yoluyla karşılamak zorundadır.

Eurostat 2015 yılı bilgilerine göre, katı yakıt ithalatın %25,8 oranı Rusya’dan, %21,3 oranı Kolombiya’dan, %14 oranı ABD’den, %8,1 oranı Avustralya’dan, ham petrol ithalatın %27,7 oranı Rusya’dan, %11,4 oranı Norveç’ten, % 8 oranı Nijerya’dan, %7,5 oranı Suudi Arabistan’dan, doğal gaz ithalatın %29,4 oranı Rusya’dan, %25,9 oranı Norveç’ten, %8,8 oranı Cezayir’den, %6,1 oranı Katar’dan yapıldığı görülmüştür (Eurostat Statistics Explained, 2015). Görüldüğü gibi AB’nin enerji konusunda Rusya’ya ağır bir bağımlılığı bulunmaktadır. AB Rusya’ya olan bu bağımlılığını azaltmak için farklı enerji projelerini geliştirmeyi amaç edinmiştir. Bu hususta Azerbaycan ve Türkmenistan gibi enerji kaynağa zengin ülkeler alternatif olarak karşısına çıkmaktadır.

TANAP ve Türk Akımı Projeleri

TANAP, çıkış noktası Azerbaycan’ın Şah Deniz tesisi olan, Türkiye üzerinden Avrupa’ya geçişini sağlamak için planlanan AB destekli Güney Gaz Koridoru projesinin bir parçasıdır. Azerbaycan’dan Avrupa’ya kadar ulaşan kısım TANAP olarak adlandırılarak Güney Gaz Koridoru’nun ilk parçası, Avrupa sınırından Avrupa’nın ülkelerine dağıtım yapan projenin ikinci parçası ise TAP olarak adlandırılmıştır. Güney Gaz Koridoru AB’nin Rus doğal gaz bağımlılığını azaltma amacıyla diğer alternatif doğal gaz üreticilerin (Hazar, Orta Doğu, Orta Asya) doğal gazını Avrupa’ya transfer etmesi için planlanan bir projedir (Kusznir, 2015, s. 7). Şah Deniz doğalgaz projesinin tamamlanması ve üretim faaliyetlerinin başlaması ile çıkarılan doğal gazın 2019 yılında 16 milyar metreküpü, 2026’da ise 31 milyar metreküpü Türkiye üzerinden Avrupa’ya taşınacaktır (Iran May Join to TANAP Gas Pipeline Project, 2015).

2018 yılında tamamlanacağı öngörülen söz konusu projenin maliyeti 10 milyar dolar civarındadır (TANAP Select Contractors for Pipeline). TANAP boru Türkiye-Gürcistan sınırından başlayarak, Türkiye üzerinden 20 ili geçerek, Yunanistan sınırında İpsala ilçesinden TAP boru hattı ile bağlanacaktır (Erdoğan, 2017, s. 16). 17 Kasım 2011 tarihinde düzenlenen “Karadeniz Enerji ve Ekonomi Forumu’nda” Türkiye ve Azerbaycan arasında TANAP boru hattı projesinin temelleri atılmış ve 26 Aralık 2011’de iki ülke arasında ön anlaşma imzalanmıştır. Projenin kurucu üyeleri %58 oran ile SOCAR (Azerbaycan), %30 oran ile BOTAS (Türkiye) ve %12 oran ile British Petroleum (BP, İngiltere) şirketleridir (Gökyay, 2017). Projenin kaynak ülkesi Azerbaycan iken, Türkiye ve Gürcistan hem tüketici hem transit ülke konumundadırlar (Erdoğan, 2017). 17 Mart 2015 tarihinde Türkiye’nin Kars şehrinde düzenlenen TANAP boru hattı projesinin temel atma töreni Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, Azerbaycan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev ve Gürcistan Cumhurbaşkanı Giorgi Margvelashvili’nin katılımları ile gerçekleşmiştir.

Proje hayata geçtiğinde Türkiye ve AB doğal gaz ihtiyacını karşılayacak, Rus enerji bağımlılığı bir nevi azalacak, gaz çeşitliliği sağlanacak, ülkeler arası işbirliği artacak, rekabet sonucu doğal gaz fiyatlarında azalma görülecektir. Karşılıklı bağımlılık teori kuramcıları R. Keohane ve J.

Nye'a göre; güçlü devletler zayıf oldukları konularda avantaj elde edebilmek için üstün konumlarını kullanarak diğer konuda da üstünlük sağlamaya çalışabilirler ve böylece hem askeri ve hem ekonomik gücü arasındaki uyumu da sağlamaya çalışırlar. Diğer bir ifadeyle, AB zayıf olduğu enerji alanını geliştirmek için diğer ülkeler ile karşılıklı bağımlılık nezdinde iletişim sağlayarak sadece enerji alanında değil, aynı zamanda askeri ve ekonomik alanda da uyum sağlamaya çalışacaktır. Diğer bir ifadeyle aktörler arasındaki enerji işbirliği sayesinde askeri konuların önemi ekonomik konulara göre azalacak ve bu sayede barışın hâkim olduğu zemin hazırlanacaktır.

TANAP projesi Azerbaycan doğal gazının ilk defa Rusya'dan bağımsız olarak Türkiye üzerinden Avrupa'ya taşınması açısından büyük önem kazanmaktadır ki Rusya bölgede enerji konusunda kendi hâkimiyetini sürdürmek istemekte ve Moskova'nın saf dışı bırakıldığı projelere karşı çıkmakta ya da alternatif proje geliştirmektedir. TANAP projesi ayrıca bölgedeki önemli enerji kaynağı Türkmenistan ve Kazakistan gibi ülkelerin projeye dahil olmasını bile sağlayabilecektir. TANAP ile hem AB hem Azerbaycan Rus bağımlılığından kurtulacak ve bu bağlamda ilk projeye beraber adım atacaktırlar.

Bölgedeki etkisini kaybetmek istemeyen ve Avrupa'ya doğal gaz taşımada Ukrayna ile sorun yaşayan Rusya, "Türk Akımı" projesini TANAP projesine paralel olarak geliştirmektedir. Türk Akımı projesi, Rusya'nın doğal gazını Karadeniz'in altından geçerek Türkiye aracılığıyla Yunanistan'a, oradan Avrupa'ya transfer etmek için planlanan bir başka boru hattı projesidir. Putin yönetimi Karadeniz'in altından geçecek ve Avrupa'ya ulaşacak olan Güney Akım boru hattı projesini Aralık 2014'te iptal etmiş¹ ve yerine geçiş güzergâhı Türkiye olan Türk Akımı boru hattı projesini hedef belirlemiştir (Rossiyaskaya Federaciya Otkazalas Ot "Yuzhnogo Potoka", Gaz v Evropu Poidet Cherez Turciyu (Rusya Federasyonu "Güney Akımdan" vazgeçmiştir, Doğal Gaz Avrupa'ya Türkiye Üzerinden Gececektir), 2014).

Gazprom Başkanı Aleksey Miller boru hat inşaatının 2016 senesinin sonunda başlayıp 2019-2020 senesinde tamamlanacağını ve maliyetin yaklaşık 13,6 milyar Euro olacağını açıklamıştır (Gazprom Puts Cost of Turkish Stream at 13,6 Euro Billion, 2015). İki ülke arasındaki anlaşmalara istinaden proje inşaatı Mayıs 2015'te başlatılmıştır. Türk Akımı boru hattı projesinin yıllık doğal gaz taşıma kapasitesi yaklaşık 63 milyar metreküptür. Taşınması planlanan 63 milyar metreküp doğal gazın 14 milyar metreküpünü Türkiye'nin alması ve kalan 49 milyar metreküp doğal gazın da Avrupa'ya aktarılması hedeflenmektedir (Turecki Potok (Türk Akımı), 2017). 1 Aralık 2014 tarihinde Rusya'nın Gazprom ve Türkiye'nin BOTAŞ şirketleri söz konusu boru hat projesini onaylamak için mutabakat zaptı imzalamışlardır. Fakat iki ülke arasında yasal çerçevede imzalanan anlaşma bulunmamaktadır. Söz konusu mutabakat zaptı projenin inşaat planını belirlemek için yapılmıştır. Daha sonra 27 Ocak 2015 tarihinde Gazprom Başkanı Aleksey Miller ve Türkiye Enerji ve Doğal Kaynakları Başkanı Taner Yıldız doğal gaz boru hattının güzergâhı ve teknik detayları ile ilgili görüşmeler gerçekleşmiştir. 22 Haziran 2015 yılında Türkiye hükümeti söz konusu boru hattının Rusya tarafından Türkiye topraklarında araştırma faaliyetlerinde bulunmaları için izin sağlamıştır (Turecki Potok (Türk Akımı), 2017). Ayrıca Türk Akımı projesi gerçekleştiği takdirde Rusya ve Ukrayna arasındaki gerginliklerden dolayı Ukrayna ile olan tüm boru hattı projelerin 2019 yılına kadar iptal edilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte Türkiye-Suriye sınırında yaşanan Türkiye-Rusya uçak krizine rağmen Rus yetkililer söz konusu projenin askıya alınmayacağını açıklasa bile proje sekteye uğramıştır (Sankcii Ne Skajutsya Na Proektah "Turecki Potok" I AES "Akkuyu" (Yaptırımlar "Türk Akımı" ve "Akkuyu" Projelerine Uygulanmayacaktır, 2015). Fakat ilişkilerin tekrar düzelmesi ile beraber iki ülkenin devlet başkanı 10 Ekim 2016 tarihinde İstanbul'da düzenlenen 23. Dünya Enerji Kongresi çerçevesinde bir araya gelerek Türk Akımının hızlandırılmasına ilişkin anlaşma imzalamışlardır (Budak, 2017, s. 5).

20 Ocak 2017 tarihinde Putin, projeye ilişkin Türkiye ve Rusya arasında yapılan hükümetler arası anlaşmayı imzalayarak projenin hayata geçirilmesi için önemli bir adım atmıştır. 2 Aralık 2016 tarihinde Türk hükümeti tarafından kabul edilen anlaşma 1 Şubat 2017 yılında Rusya

hükümeti tarafından kabul edilmiştir. Fakat Rusya Dışişleri Bakanlığı Direktörü Aleksandr Botsan Harçenko Şubat 2017 tarihinde Avrupa'dan resmi garantiler alınmadığı takdirde projenin ikinci aşamasının yapılmayacağını dile getirmiştir (Budak, 2017). Görüldüğü üzere projenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği aktörler arasındaki siyasi ilişkiler ile doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca AB'nin Ukrayna krizinden dolayı Rusya'ya karşı yaptırım uyguladığı dönemi göz önünde bulunduracak olursak, projenin daha yavaş ilerleyeceği düşünülebilir.

Türk Akımı projesi gerçekleştiği takdirde Karadeniz'den Doğu Akdeniz'e uzanan uzun bir boru hattı olacağından ve kapasitesi açısından enerji alanında çok kapsamlı bir proje olacağı kesindir. Ayrıca proje gerçekleştiği takdirde Rusya AB ile olan mevcut enerji durumunu daha da sağlam temellere oturtacaktır. Rusya Avrupa pazarına doğal gaz transferinin %40 oranını Ukrayna üzerinden gerçekleştirmektedir. Türk Akımı gerçekleştiği takdirde krizden etkilenmeyerek daha sağlam yollarla doğal gaz transferini gerçekleştirmiş olacaktır.

Fakat şunu da unutmamak gerekir ki, Türk Akımı projesinin doğal gaz taşıma kapasitesi TANAP projesine göre çok daha yüksektir ve AB'nin enerji ihtiyacını tam anlamıyla karşılayabilecektir. Ayrıca TANAP projesi için Azerbaycan doğal kaynakları yeterli olamayabilir, bu durumda TANAP projesinin kapasitesini arttırmak için yeni doğal gaz tedarikçilerine ihtiyaç duyulabilir. Bu bağlamda Azerbaycan dışında Türkmenistan, Kazakistan ya da İran gibi doğal gaz zengini ülkelerle işbirliğine girmesi söz konusu olabilir.

Avrupa enerji ihtiyacını karşılamak ve Rus enerji bağımlılığını azaltmak için TANAP, TAP projelerinin bir an önce hayata geçmesi için desteklemekte, Türk Akımı projesi ise AB'nin Rusya'ya bağımlılığını arttıracığı için şüpheyle yaklaşmaktadır. Rusya ise TANAP, TAP projelerinin yerine Türk Akımı projesinin gerçekleşmesi için çaba göstermektedir. Türkiye ise her iki boru hattının da gerçekleşmesinden yanadır. Zira Türkiye iki önemli boru hattının toprağından geçmesi ile daha önemli bir pozisyona yükselecektir. Ancak Türk Akımı projesinin alıcısı da AB ülkeleri olduğu için projenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği büyük ölçüde AB ülkelerine bağlıdır.

AB Enerji İhtiyacı Bağlamında Türkmenistan

Türkmenistan dünyanın en büyük dördüncü doğal gaz rezervine sahiptir (BP Statistical Review, 2016). BP Statistical Review verilerine göre ülkede 17,5 trilyon metreküp kanıtlanmış doğal gaz rezervi bulunmaktadır. Avantajlı coğrafi konumu nedeni ile bulundurduğu zengin doğal gaz rezervlerini komşu pazarlara, özellikle Rusya, İran ve Çin'e ihraç edebilme durumuna sahiptir. Enerji politikasını çeşitlendirmek için yeni enerji tedarikçi arayışı içinde olan AB için doğal kaynaklara zengin olan Türkmenistan TANAP projesi yanında diğer bir alternatif enerji kaynağı olabilmektedir. Şu an Türkmenistan doğal gazını ihraç etmek ve son alıcıya ulaştırmak için birkaç alternatif projede yer almaktadır. Birincisi, Türkmenistan-Afganistan-Pakistan-Hindistan (TAPI) boru hattı projesidir. Aralık 2015 tarihinde temelleri atılan TAPI 1800 km uzunluğundaki (boru hattın 200 km Türkmenistan'da, 773 km Afganistan'da, 827 km Pakistan'da bulunmaktadır), kapasitesi yıllık maksimum 33 milyar metre küp, maliyeti yaklaşık 10 milyar doları oluşturan bir projedir. Afganistan'da yaşanan mevcut istikrarsızlık ve ekonomi alanındaki yetersizlikler TAPI boru hattı projesinin tamamlanmasını engellemiştir. Proje bu nedenlerden ötürü faaliyete geçememiştir. Ocak 2017 tarihinde TAPI Pipeline Şirketi ile Almanya'nın ILF şirketi arasında proje ile ilgili anlaşmaya imza atılmıştır. Anlaşmaya göre, ILF projenin Afganistan ve Pakistan bölümünün fizibilite çalışmalarını yürütecek ve projenin devamı için katkı sağlayacaktır (TAPI Boru Hattı Projesi-Enerji Dünyasının Önemli Projesi, 2017).

300 kilometre uzunluğa sahip Trans Hazar Boru Hattı (TCP) ise Türkmenistan'ın doğal gazını Azerbaycan'a ulaşmasını hedefleyen ikinci boru hattı projesidir (Nifti, Akhundzada, & Danış, 2015). TCP Azerbaycan ve Türkmenistan doğalgazını Avrupa'ya ulaştırma yolunda hem ekonomik maliyeti açısından hem ülke konumunu sağlamlaştırmak için her iki ülke için de stratejik bir projedir. TCP projesi Rusya ve İran'ı saf dışı bırakarak AB ülkelerine doğal gaz transfer etmenin başka bir yoludur. Bu durumda ise Türkmenistan'ın altyapısının yeterli olması

gerekmektedir. Üçüncüsü, Türkmenistan doğal zengin kaynakları ile enerji arz güvenliğinde ciddi sıkıntılar yaşayan Avrupa ülkeleri için Rusya yerine alternatif yeni bir tedarikçi konumuna gelecek olan TANAP projesine dâhil olabilme seçeneğidir ki sonunda Türkmenistan-Azerbaycan-Türkiye üçlüsü kurulabilir. Bu büyük projede Avrupa için Azerbaycan doğal gazının yetersiz kalması durumunda Türkmenistan çözüm olabilir. Bu proje her üç ülke için de faydalı olabilir; Türkmenistan proje sayesinde enerji potansiyelinin kullanımını arttırarak, siyasi ve ekonomi gücünü çoğaltabilir, Azerbaycan ve Türkiye enerji güvenliğini sağlayabilir (Shiriyev, April, 2015, s. 2). Karşılıklı bağımlılık kuramına göre, konular arasında belirli bir hiyerarşi yoktur, gündemin oluşumu ve onun kontrolü önemli hal almaktadır (Keohane & Nye, 1977, s. 32). Yani karşılıklı bağımlılığa göre, ne AB'nin enerji ihtiyacı ne de Türkmenistan'ın enerji devi olması onları bu konuda baskın konuma taşımamakta, AB'nin enerji ihtiyacı ya da Türkmenistan'ın pazar arayışı gibi enerji gündeminin oluşması ve bunun kontrolü daha önemli olmaktadır.

Kısacası, Türkmenistan'ın doğal gaz kaynaklarını Avrupa'ya ulaştırma politikasının hem TCP hem de onun devamı olarak gerçekleşecek olan TANAP projesi ile hayata geçmesi mümkün olarak gözükmektedir. Bu bağlamda TCP ekonomik açıdan maliyeti düşük, teknik açıdan uygulanabilirliği kolay, fakat diğer yandan Hazar Denizi'nin statüsü üzerindeki anlaşmazlık nedeni ile siyasi açıdan zor bir projedir. Çünkü Hazar Denizi'ne kıyısı olan ülkeler arasında Hazar denizinin statüsü nedeniyle yıllardır devam eden ve hala çözülemeyen problemler mevcuttur. Hazar Denizi enerji kaynaklarının uluslararası pazara transferini gerçekleştirecek boru hattı projelerinin güzergâhları uzun yıllardır süregelen sorun olarak varlığını korumaktadır. Hatta bu sorun Hazar'ın statüsünün bu zamana kadar halledilememesinin en önemli sebeplerinden biridir. Bu sebeplerden dolayı TCP boru hattı projesinin önünde aşılması beklenen engeller bulunmaktadır. Bu bağlamda son bir yılda TCP boru hattını destekleme doğrultusunda Türkiye-Türkmenistan-Azerbaycan arasında devam eden görüşmelerin AB'nin de katılımı ile bir anlaşma süreci başlamıştır. TCP projesi ile hedeflenen Türkmenistan doğal gazının Avrupa'ya aktarılması konusunda yakın zamanda önemli gelişmelerin yaşanacağı öngörülmektedir.

SONUÇ

Yıllardır büyük miktarda Rus enerji politikasına bağımlılık politikasını sürdüren AB Rusya-Ukrayna krizinden sonra Rusya'ya karşı yaptırım uygulamaya başlamıştır. Uyguladığı yaptırımlar karşısında Rusya AB'nin enerji bağımlılığını bir koz olarak kullanmaya başlamış ve bu süreç esnasında AB'nin enerji güvenlik konusundaki sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda AB Rus enerji bağımlılığını azaltmak için farklı alternatifler arayışına girerek enerji politikasını çeşitlendirmek adına yeni adımlar atmaya başlamıştır. Bu doğrultuda AB enerji zengini olan bölgelere yönelerek yeni işbirliği kurmaya çaba göstermektedir. AB'nin enerji konusundaki yeni işbirliği Ortadoğu, Hazar ve Orta Asya bölgeleri ile mümkün gözükmektedir. Bu işbirliğinin bir ürünü olarak ortaya TANAP projesi çıkmaktadır. TANAP Hazar bölgesindeki Hazar havzasının enerji kaynağını Avrupa'ya ulaştırmak ve Rus enerji bağımlılığını azaltmak için değerli bir projedir. TANAP sadece AB için değil aynı zamanda tüm katılımcı üyeler – tedarikçi Azerbaycan, transfer ülke Türkiye, alıcı bölge AB – için büyük önem arz etmektedir. TANAP projesinin yanı sıra doğal kaynaklara sahip olan Türkmenistan da Avrupa'ya gaz aktarımı için farklı projeler bağlamında AB ile enerji işbirliğine hazır olduklarını göstermiştir. AB ile tedarikçi ülkeler arasındaki enerji ilişkisi karşılıklı bağımlılık kuramına göre ilerleyeceğinden her iki taraf aynı riski ve aynı kazancı elde etmektedir. Bu bağlamda AB'nin enerji politikasını çeşitlendirme ekseninde TANAP ve Türkmenistan günümüzde önemli yere sahiptir. Söz konusu projelerle AB hem enerji politikasını çeşitlendirebilecek, hem de Rus enerji bağımlılığını sonlandıramasa bile azaltabilecektir.

¹ Güney Akımı projesinin Karadeniz altından geçerek Bulgaristan'a ulaşması, Bulgaristan'dan Avrupa'ya geçmesi planlamıştır. Rusya-Ukrayna arasında meydana gelen krizden dolayı AB Rusya'ya karşı ekonomi ve siyasi yaptırım uygulamaya başlamıştır. Bulgaristan da yaptırım uygulayan ülkeler arasında yer almaktadır. Güney Akım projesinin iptal olma sebebinin bir nedeni bu sebepten dolayıdır. Diğer de yaptırımlar uygulanan Rusya çok büyük ekonomi zararlar görmeye başlayınca yetkili olduğu enerji alanını geliştirmek için çaba göstermektedir. Bu da diğer bir nedendir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Amirbek, A. (Yaz 2015). Soğuk Savaş Sonrası Hazar'ın Statüsü ve Sınırlandırma Sorunu: Kıyıdaş Devletlerin Yaklaşımları Açısından Analizi. *Karadeniz Araştırmaları* (46), 26-43.

Arı, T. (2013). *Uluslararası İlişkiler Teorileri Çatışma, Hegemonya, İşbirliği*. Bursa : MKM Yayıncılık.

BP Statistical Review. (2016). <https://www.bp.com/content/dam/bp/en/corporate/pdf/energy-economics/statistical-review-2017/bp-statistical-review-of-world-energy-2017-full-report.pdf>. e.t: 28.10.17

Budak, T. (2017). Tütkiye'nin Enerji Politikasında Tanap ve Türk Akımı. *Bilgesam Analiz*, 1-8.

Canbolat, İ. S. (2014). *Avrupa Birliği ve Türkiye Uluslarüstü Sistemle Ortaklık*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Cowman, S. (2014, Kasım). *Strategic Insights: Can the European Union Declare Energy Independence From Russia?* www.strategicstudieinstitute.army. e.t:31.01.16

Erdoğan, N. (2017, Temmuz). Tanap Projesinin Türkiye ve Azerbaycan Enerji Politikalarındaki Yeri ve Önemi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(03), 10-26.

Eurostat Statistics Explained. (2015). http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Energy_production_and_imports.e.t:28.10.17

Eurostat Database. (2017, Ekim 18). [www.eurostat.eu: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database).e.t:22.10.17

Gazprom Puts Cost of Turkish Stream at 13,6 Euro Billion. (2015, Ağustos 13). [www.rbth.com: https://www.rbth.com/business/2015/08/13/gazprom_puts_cost_of_turkish_stream_at_136_billion_48479.html](http://www.rbth.com/business/2015/08/13/gazprom_puts_cost_of_turkish_stream_at_136_billion_48479.html) e.t:29.10.17

Gökyay, C. (2017). TANAP Trans Anadolu Doğalgaz Boru Hattı Projesi. *TANAP*. İstanbul: Su Yapı.

Iran May Join to TANAP Gas Pipeline Project. (2015, Mayıs 6). [www.reuters.com: http://uk.reuters.com/article/2015/05/06/energy-tanap-iran-idUKL5N0XX30F20150506](http://uk.reuters.com/article/2015/05/06/energy-tanap-iran-idUKL5N0XX30F20150506) e.t:06.05.16

Keohane, R. O., & Nye, J. S. (1977). *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Boston: Little Brown Company.

Kusznir, J. (2015). The Southern Corridor: Initiated by the EU, Completed by Others? TANAP, TAP, and the Redirection of the South Stream Pipeline. *Caucasus Analytical Digest*, 7.

Nifti, E., Akhundzada, E., & Danış, E. E. (2015). Türkmenistan Doğalgazı Türkiye ve Avrupa Yolunda. *Hazar Strateji Enstitüsü Enerji ve Ekonomi Araştırmaları Merkezi, Yönetici Bilgi Notu*.

Rossiyaskaya Federaciya Otkazalas Ot "Yuzhnogo Potoka", Gaz v Evropu Poidet Cherez Turciyu (Rusya Federasyonu "Güney Akımdan" vazgeçmiştir, Doğal Gaz Avrupa'ya Türkiye Üzerinden Gececektir). (2014, Aralık 2). [www.ria.ru: https://ria.ru/economy/20141202/1036071445.html](http://www.ria.ru/economy/20141202/1036071445.html) e.t:29.10.17

Sankcii Ne Skajutsya Na Proektah "Turecki Potok" I AES "Akkuyu" (Yaptırımlar "Türk Akımı" ve "Akkuyu" Projelerine Uygulanmayacaktır. (2015, Aralık 01). [www.pronedra.ru: https://pronedra.ru/gas/2015/12/01/sankcii-protiv-turcii/](http://www.pronedra.ru/gas/2015/12/01/sankcii-protiv-turcii/) e.t:29.10.17

Shiriyev, Z. (April, 2015). Turkmenistan, Turkey and Azerbaijan: Potential for a Trilateral Energy Strategy? *CCEE Policy Brief*(14), 2.

TANAP Select Contractors for Pipeline. (tarih yok). [www.expatsnetwork.com: https://www.expatsnetwork.com/tanap-select-contractors-pipeline/](http://www.expatsnetwork.com/tanap-select-contractors-pipeline/) e.t:22.10.17

TAPİ Boru Hattı Projesi-Enerji Dünyasının Önemli Projesi. (2017, Mayıs 25). [www.anavatanturkmenistan.com: http://www.atavatan-turkmenistan.com/news_details.php?news_id=NzYw](http://www.anavatanturkmenistan.com/news_details.php?news_id=NzYw) e.t:04.11.17

Turecki Potok (Türk Akımı). (2017). [www.gazpromexport.ru: http://www.gazpromexport.ru/projects/6/](http://www.gazpromexport.ru/projects/6/) e.t:29.10.17.

AVRUPA PEYZAJ SÖZLEŞMESİ GEREĞİ TARİHİ VE ARKEOLOJİK YENİ BİR YAKLAŞIM

Dr. Öğr. Üyesi Sara DEMİR¹
Prof. Dr. Öner DEMİREL²

Özet

Avrupa Peyzaj sözleşmesi gereği peyzajlar tüm bu kaynak değerleri dikkate alınarak planlanmalı, tasarlanmalı, korunmalı onarılmalı, izlenmeli ve yönetilmelidir. Fakat peyzajların doğal ve kültürel özellikleri değerlendirilirken sahip oldukları arkeolojik kalıntıları ve bunların tarihsel derinliği dikkate alınmamaktadır. Bu bağlamda insanoğlunun peyzaj üzerinde bıraktığı izleri analiz eden tarihi peyzaj karakter sınıflandırması metodu geliştirilmiştir. Bu çalışma peyzaj mimarlığı disiplini kapsamında peyzajların sahip oldukları tarihsel derinliği irdelemeyi ve arkeolojik geçmişin peyzaj mimarlığı disiplini içerisindeki önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Avrupa Peyzaj Sözleşmesi kapsamında Türkiye’de ilk defa ele alınan ve peyzaj mimarlığına yeni bir yaklaşım sunan bu çalışma ile tarihi peyzaj karakteri tanımlanmış, veri kaynakları belirlenmiş ve tarihi peyzaj karakter sınıflandırma süreçleri araştırılmış, tarihi peyzaj düzeyleri ve bunların tarihsel derinliği irdelenmiş ve son olarak peyzaj mimarlığındaki kullanım alanları araştırılmıştır. Anıt, sit alanları ve diğer tarihi kalıntıları çevreleri ile değerlendiren ve arkeolojik geçmiş içerisinde tanımlayabilen bu çalışmanın çıktuları tarihsel bütünlük içerisinde sağlıklı alan kullanım kararlarının alınmasına olanak sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Tarihi peyzaj değerleri, tarihsel derinlik, arkeolojik geçmiş, tarihi peyzaj karakter sınıflandırması, peyzaj mimarlığı

ACCORDING TO EUROPEAN LANDSCAPE CONVENTION HISTORICAL AND ARCHAEOLOGICAL NEW APPROACH

Abstract

According to European Landscape Convention, all landscapes should be planned, designed, protected, restored and managed depending on their natural and cultural landscape values. However, the archeological relicts on landscapes and their temporal depth are not taken into account during this assessment process of natural and cultural features of landscapes. In this context, the historical landscape character classification method was developed to analyze the landscape relicts caused by mankind. This study aims to investigate the temporal depth of landscape and emphasize the importance of archeological past on the landscape architecture discipline. Because of this fact, the historical landscape character was determined, the specific data sources were listed and the process of the historical landscape character classification was investigated, the historical landscape and their temporal depth were described and finally the suitable land use decisions were analyzed first time with this new approach under the landscape architecture discipline in the context of European Landscape Convention. It is evaluated the protected areas, monuments and historical relicts with their environment. This study, described the environmental data with their archeological past, can provide to take healthy land use decisions in the historical integrity.

Keywords: Historical landscape values, historical depth, archeological background, historical landscape character classification, landscape architecture

Derleme Makale / Review Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Bursa Teknik Üniversitesi, Türkiye, asarademir@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0813-3356

² Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, odofe01@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8102-5589

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

1. GİRİŞ

Peyzajların doğal, kültürel ve tarihi peyzaj değerlerinin belirlenerek korunması, yönetimi, planlaması ve tasarlanmasını içeren Avrupa Peyzaj Sözleşmesi (APS), peyzajlarda gerçekleşen değişimlerin uluslararası ölçekte fark edilmesi ile gündeme gelmiştir. Toplam 37 ülkenin 2000 yılında Floransa' da imzalamış olduğu bu sözleşme, Türkiye tarafından 2004 yılında uygulamaya konulmuştur. APS peyzajların doğrudan yer aldığı ilk uluslararası sözleşmedir ve peyzajların çeşitliliği ile kalitesinin korunmasını, geliştirilmesi, gerekiyorsa onarılması, planlanması ve yönetimine katkı sağlar. Sözleşme peyzajları; yaşam kalitesinin, çevresel değerlerin, sosyal, kültürel ve tarihi kimliğin bir parçası olarak görmektedir (APST, 2007; Herlin, 2007; Ortaçesme, 2007). APS gereği, her ülke kendi sınırları içerisine giren doğal ve kültürel peyzaj değerlerinin belirlenmesi çalışmalarında, peyzajların arkeolojik geçmişini yansıtan tarihi değerlerinin belirlenmesinin eksik kaldığı belirlenmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi amacı ile İngiltere tarafından peyzajların arkeolojik kimliğini ve tarihi değerini yansıtan tarihi peyzaj sınıflandırması çalışmaları başlatılmıştır. Sözleşmenin, Türkiye'nin temel sorunlarından biri olan peyzajlarla ilgili doğal, kültürel ve tarihi veri eksikliklerinin giderilmesine hizmet etmesi beklenilmektedir (LANDMAP, 2013; Turner, 2006; UHLC, 2002).

Tarihi peyzaj sınıflandırması kapsamında, tarihi peyzaj karakteri, günümüz peyzajların tüm tarihi karakterini yansıtmakta ve tarihi alan kullanımlarını, günümüze kadar ulaşan arkeolojik kalıntılarını, tarihi peyzaj desenleri ile özelliklerini tanımlamaktadır. İnsanların peyzaj üzerinde bıraktığı tüm izleri yansıtmaktadır (LANDMAP, 2013; Dobson ve Selman, 2012; Turner, 2007). Peyzajın zamansal derinliğini tanımlayan bu sınıflandırma kentsel, kırsal ya da deniz peyzajlardaki geçmişten kalan arkeolojik izleri takip eder.

Tarihi peyzaj karakter sınıflandırması (TPKS), kentsel, kırsal ya da deniz gibi çok farklı peyzajların tarihi karakterini tanımlayan bir yöntemdir. Tarihi peyzaj sınıflandırması, geçmişte gerçekleşen insan etkilerinin günümüz peyzaj karakteri üzerinde hala süren etkisinin anlaşılması için geliştirilen bir araçtır. Tüm alanların tarihi karakterini yansıtan toprak parçası, yerleşimleri, arazi sınırı, arazi deseni, binalar, anıtlar, dikili ormanlar, bataklık kesitleri, yollar, taş ocakları, madenler ve fabrikalar gibi insanın peyzaj üzerinde yer alan izlerini tanımlamaktadır (Lambrick ve Bramhill, 1999; UHLC, 2002; Lambrick vd., 2013). TPKS, sadece alanların arkeolojik ve tarihi karakterlerinin anlaşılmasına yönelik değil, aynı zamanda daha büyük bir çerçeveden bakıldığında belirgin kentsel, kırsal ve deniz alanlarına odaklanarak var olan arazi kullanım değişimlerini karakterlerle belirtmektedir.

TPKS, tarihsel süreç içerisinde insanların etkisinde şekillenen kültürel peyzajlardaki arkeolojik kalıntıları değerlendirmektedir. İngiltere'de tamamlanmış olan TPKS proje çalışmasında geçmişte ve günümüzde oluşan birçok peyzaj formunun insan etkisi ile oluştuğu belirlenmiş ve peyzajda insan etkisi

ile oluşan kalıntılar bir arkeolojik geçmiş içerisinde sınıflandırılmıştır (Fairclough ve Herring, 2016; Turner, 2007; Dixon ve Hingley, 2002).

Peyzajlarda geçmişten gelen arkeolojik kalıntıları taşıyan TPKS, kendi için ayrı bir veri tabanı yaratmamakta ve sadece arkeolojik verilerle de sınırlı kalmamakta aksine tüm çevresel veri tabanına katkı sağlamaktadır. TPKS, anıt ve sit alanları ve ulusal önemi bulunan mimari miraslar gibi ilgili diğer tarihi çevresel kayıtları tarihsel (zamansal) derinlik içerisinde tanımlamakta böylece peyzajın arkeolojik geçmişini yansıtmaktadır. Bu durum peyzajların tarihi ve arkeolojik geçmişini ortaya çıkarmakta ve böylece peyzaj analizi ve değerlendirmesi çalışmalarında tamamlayıcı rol oynamaktadır (UHLC, 2002; Turner, 2007; Lambrick et al., 2013; Fairclough, 2014).

TPKS, peyzajların hem geleneksel yapısını anlamayı sağlamakta, hem de yerel, bölgesel ve ulusal ölçekte peyzajların gelişimine, korunmasına ve tarihi karakterin ön plana çıkarılmasına önemli katkıda bulunmaktadır. Bu sınıflandırma yöntemi, hangi peyzaj karakterinin zaman içerisinde değişime uğradığını göstermekte ve böylece bu değişimin dikkate alınarak sınırlanması gerektiğini belirleyebilmektedir (Lambrick vd., 2013; UHLC, 2002).

Tarihi ve arkeolojik araştırmalara olanaklar sunan bu değerlendirme kamu anlayışını ve yerel özelliklerin anlaşılabilirliği de sağlamaktadır. Peyzajlar insanlar tarafından bir bütün olarak düşünülerek değerlendirilmektedir. Dolayısı ile TPKS sürecinin başarı ile tamamlanmasında yerel halkın katılımının sağlanması oldukça önemli ve gerekli bir aşamadır. Araştırma kapsamında istenilen yerel bilgiler ve tarihi kanıtlar yerel halk aracılığı ile sağlanır ve bu durum alanın tarihinin anlaşılmasına yardımcı olur. Alandaki peyzaj karakterlerinin hangilerinin ne sebeple bu tarihsel öneme sahip oldukları ve bu tarihi karakterler üzerinde geçmişten beri süre gelen değişimin tanımlanması konusunda yerel halkın yerel ve tarihi bilgisine başvurulur. Bu amaçla, koruma ve yönetim kararları alınırken ve alanla ilgili eğitim, sosyal ve tarihsel içerikli çalışmalar düzenlenirken o peyzaj üzerinde yaşayan halkın katılımının sağlanması gerekir. Bu değerlendirme; yerel peyzajlar üzerindeki farkındalığın artmasını ve sürdürülebilir alan kullanım kararlarının alınmasını sağlayarak yerel halkın yaşam kalitesinin artmasına ve refah düzeyinin gelişmesine olanak sağlayabilmektedir.

Ulusal, bölgesel ve yerel ölçeklerdeki doğal ve kültürel peyzajlardaki tarihi kaliteyi geliştiren TPKS' nin peyzajlarla ilgili yapılan çalışmalardaki katkısı şunlardır (Lambrick ve Bramhill, 1999; Turner, 2007; Turner ve Crow, 2010; Lambrick vd., 2013; UHLC, 2002);

- Avrupa Peyzaj Sözleşmesi'nin, ulusal, bölgesel ve yerel seviyedeki genel peyzaj karakter değerlendirmesinde bir kilit noktasıdır.

- İnsanların yer ve kimlik duygularında kilit rol üstlenen tarihi peyzajların, anlaşılmasını değerlendirilmesini ve kamu bilincinin artırılmasını sağlar.

- Bölgesel ve yerel gelişim planları ve onların stratejik çevresel değerlendirmeleri kapsamında yer alan miras değerleri için gerekli olan temel bir rehber niteliğindedir.

- Çevresel etki değerlendirmesi (ÇED) süreci kapsamında miras, yaban hayatı, endemik bitkiler ve diğer kültürel ve doğal peyzaj değerlerinin bir arada değerlendirilmesinde gerekli olan temel bir süreçtir.

▪ Köy yerleşim tasarımlarının hazırlanarak, yerel ve küçük kasabaların ve köylerin, yeniden canlanmasında önemli katkılar sağlamaktadır.

▪ Peyzaj yönetiminin sürdürülebilirliğinin sağlanmasını, tarım-çevre politika programının oluşmasını, kırsal alanların yenilenmesi, ağaçlık alanların geliştirilmesini ve tarımın çeşitlendirilmesini amaçlar.

▪ Geleneksel kırsal evler ve yerleşimler, rüzgar gülü tarlaları, ana ve yeşil altyapı sistemleri konusunda rehber tasarımların gelişmesine yardımcı olmaktadır.

▪ Miras stratejileri, turizm stratejileri, yerel eylem planları, kıyı alanları yönetimlerinde kullanılması için girdi oluşturabilecek veri temin eder.

▪ Doğal ve arkeolojik miras alanları, mimari koruma alanları ve doğal koruma alanlarına yönelik bilgi sunar.

▪ Tarihi çevreler kapsamında ulusal, bölgesel ve yerel ölçeklerde yürütülecek olan araştırma ve projeler için etkili bir araç niteliğindedir.

▪ Ekonomik/işlevsel ve sosyal/sembolik peyzaj karakter tipleri arasında ilişki kurabilen etkili bir yoldur.

Tarihi peyzaj, yapısal olarak belirgin olan ve günümüz peyzajların tüm tarihi karakterine katkıda bulunan tarihi alan kullanımlarını, desenlerini ve özelliklerini tanımlar. Tarihi peyzajların belirlenmesi aşamasında, arkeolojik sit alanlar ve anıtların olması temel kriter değildir fakat onların korunmasını yasal bir yükümlülük olarak değerlendirir. Tarihi peyzaj karakter sınıflandırması, peyzajların tarihini daha çok detaylandırılan tarihi peyzaj verileri ile beslenir, tarımsal çevre planları veya çevresel etki değerlendirmesi içinde yer alan birleşenleri kullanarak tarihi ve arkeolojik özelliklerin yönetimi hakkında bilgi oluşturur (Demir ve Demirel, 2017; Fairclough ve Herring, 2016).

Bu araştırma, tarihi peyzaj karakter sınıflandırmasının önemi üzerinde durarak peyzaj mimarlığı disiplini için arkeolojik içerikli yeni bir yaklaşım ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, peyzajların arkeolojik geçmişi yansıtan tarihsel derinlik irdelenmiş, tarihi peyzaj karakterinin tanımı yapılmış, gerekli olan veri kaynakları araştırılmış, tarihi peyzaj düzeyleri listelenmiş ve peyzaj mimarlığı disiplini içerisindeki kullanım alanları incelenmiştir. Türkiye’ de henüz uygulama alanı bulamayan fakat tarihsel bütünlük içerisinde peyzajların tarihi kimliklerini ortaya koyan bu çalışmanın, peyzajların tarihi veri eksikliklerinin giderilmesine hizmet etmesi beklenilmektedir. Bu çalışma ile APS’ nin gereği olarak Türkiye’ de yürütülen peyzaj planlama, onarım ve yönetim yaklaşımları kapsamında ilk defa tarihi peyzaj karakter sınıflandırması kavramı ele alınmıştır.

1.1. Tarihi Peyzaj Karakter Sınıflandırılmasındaki Genel Prensipler

Arazi çalışmaları ile desteklenen bu yöntem yaklaşımı daha çok bilgisayar ortamında yürütülen ofis çalışmaları ile gerçekleşir. Bu sınıflandırma süreci kapsamında tarihi alanların kaydı gereklidir ama sadece veri toplama çalışması ile sınırlı yürütülmez. Yorumlama bu sınıflandırma süreci kapsamında oldukça önemli yer tutar. Tarihçiler, coğrafyacılara, mimarlar, peyzaj mimarları, planlamacılar, antropologlar, sosyologlar ve arkeologların var olan verilere yönelik yapacakları uygun yorumlama

becerileri, bu değerlendirme yaklaşımının önemli bir aşamasıdır. TPKS yöntemi peyzajlara hızlı bir bakış sağlar ve ilerde yürütülecek olan daha detaylı analizler ve araştırmalar için başlangıç noktası oluşturur (Fairclough, 2014; Lambrick vd., 2013; Ede ve Darlington, 2002). Bu yöntemle gerçekleştirilen araştırmalar daha çok büyük ölçekli alanlar olarak genelde milli parklar, havzalar ve illeri kapsayan geniş alanlarda yürütülmüştür. Alan parselleri, alan sınırlarını ve binaları gösteren 1/100.000 ve 1/25.000 ölçekli haritalar, TPKS için kullanılan büyük ölçekli dijital haritalardır. Standart coğrafya temelli haritalardan oluşmaktadır. Bu haritalar, güncel, geçmişe yönelik ve dikey çekilmiş olan hava fotoğrafları ve diğer veriler (genellikle habitat ve ormanlık alanlarının dijital veri setleri) ile desteklenmektedir. Özellikle daha çok sayısal forma dönüştürülebilen tarihi haritalar kullanılmaktadır. Bu sayısal altlıklara ek olarak, yerel halkın anlattığı ya da elinde buluna fotoğraflar da temel alınmakta ve arkeologların arazi çalışmaları sırasında gözlemediği kalıntılar değerlendirilmektedir (LUC, 2016, LANDMAP, 2013; Kienast, 1993).

TPKS, yeniden tasarlanan ya da kayıt altında tutulmuş fakat günümüze kadar ulaşamayan peyzajların aksine daha çok tarihsel sürecin yani zamansal derinliğin arkeolojik izlerini taşıyan ve günümüze kadar ulaşabilen peyzajlarla ilgilidir. Bu kapsamda oluşturulan haritalar, sadece arkeolojik verileri içeren haritalar olmaktan çok günümüzde var olan haritalara yardımcı ve destekleyici nitelikte olan modern haritalardır (Fairclough, 2014; Lambrick vd., 2013; UHLC, 2002).

Peyzajlardaki görünebilir göstergeler, TPKS kapsamında alan kullanımları kayıt altına alınır. Bu tip görünebilir göstergeler, düzgün veya kıvrımlı alan sınırlarını, kapalı-yarı kapalı alan sınırları, teraslar veya morfolojik işaretleri olan kapalı alan şeritleridir. Endüstriyel alanlara yönelik göstergeler ise üretim endüstrisi ya da doğal madenleri çıkaran endüstrilerdir. TPKS yöntemi, tükenmekte olan peyzaj tiplerinin büyüklüklerini ve dağılımlarını haritalamaya öncelik vermektedir. Bu yöntem aracılığı ile erken dönemlerde kayıt altında tutulmuş peyzaj karakterinin özellikleri üzerinde zaman içerisinde oluşan değişimler görülebilmektedir (LANDMAP, 2013; Aylesbury, 2005; Ede ve Darlington, 2002; Kienast, 1993).

Arkeolojik alan kalıntıları, bu alanların özelliklerini ve önemini yansıtamazlar. Dolayısı ile TPKS yaklaşımı, arkeolojik peyzajlar üzerinde gerçekleştirilen diğer yaklaşımlardan farklı olarak peyzajdaki bileşenleri noktasal olarak yansıtmaktan çok tüm tarihi peyzaj karakterlerinin yerel tasvirini haritalayarak yansıtmaktadır. Böylelikle tarihi peyzaj değerlendirmesi ile alan ilişkisini anlamlı kılar. TPKS araştırmaları, diğer peyzaj değerlendirme araştırmaları ile ortak kullanılacak bir yöntem sahiptirler (LUC, 2016; Fairclough, 2014; LANDMAP, 2013). Özetlemek gerekirse, doğal ve kültürel peyzajların arkeolojik kalıntılarını, arkeolojik bir geçmiş içerisinde tanımlayan TPKS çalışmaları (Fairclough ve Herring, 2016; UHLC, 2002);

- Günümüz peyzajlarını ve günümüze kadar ulaşabilen baskın tarihi peyzaj karakterlerini yorumlar
- Tarihi dönemlerden kalan her peyzaj karakterini tanımlar ve yorumlar

- Genellikle geleneksel ve eski peyzaj desenlerini ve tarihi önemi bulunan ana alan kullanımlarını (ormanlık, bozkır, tasarlanmış parklar gibi) tanımlar
- Zaman derinliğini tanımlayan peyzaj dönemlerinin tarihi peyzaj karakterlerini tanımlar
- Son zamanlardaki peyzaj karakterlerindeki değişimleri (ya da bu bileşenlerdeki önemli kayıpları) sayısal olarak dönüştürülen önceki haritalar aracılığı ile CBS ortamında ölçme yeteneğine sahiptir. Bu değişim tarihi peyzaj karakterinin doğal ve vazgeçilmez bir parçasını oluşturur.

1.2. Tarihi Peyzajlarda Zamansal Derinlik

TPKS peyzajda var olan geçmiş izlerinin çoğunu takip etmektedir. Bu durum, zaman derinliği olarak tanımlanmaktadır. Zaman, peyzajların oluşumu ve değişiminde önemli bir faktördür. İnsan faaliyetleri ve doğal süreçler arasındaki geçen uzun vadeli bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır. Zaman derinliğinin doğru anlaşılması ve yorumlanması için geçmişte insan etkinlikleri ile şekillenmiş olan çeşitli ve karmaşık peyzajları tanımlayacak yıllara gereksinim duyulmaktadır (Tablo 1). Peyzaj bileşenlerinin zaman süreci kapsamında peyzajların değişimini ya da günümüze kadar ulaşan peyzajların sürekliliğini göstermektedir (Demir, 2017; LUC, 2016; Peak, 2008; Turner, 2007). TPKS çalışmaları insan bazlı odaklanır ve peyzaj analizi ve değerlendirmesine yönelik yapılan araştırma sürecine daha doygun temel bir tarihsel boyut ekler (Demir ve Demirel, 2017; UHLC, 2002). TPKS sürecinde zaman derinliği temel bir bileşen olarak okunur, insan etkisi ile oluşur ve daha çok yerleşim, tarım ve ulaşım ağları ile tanımlanır (Tablo 1).

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Tarihi karakter sınıflandırması, sürdürülebilir tarihi çevreler sağlayarak geleceği haritalamakla ilgilenir. Bu sayede alanı özel kılan karakter özelliklerini (yaş, dönem, nadirlik, hayatta kalma, koruma, grup değerleri, hassaslık, bağlantılılık, rekreasyon özellikleri gibi), alanı değerli kılan özelliklerini (tarihsel, kültürel, toplumsal, ekonomik özellikler gibi) ve karakterlerin zaman içerisindeki değişimlerini (değişim kapasitesi, değişimin yönü, tehditleri, tedbir prensipleri gibi) analiz eder (Ede ve Darlington, 2002; Shropshire, 2007; CHL, 2016).

Tarihi peyzajların karakter sınıflandırması; çalışma alanı ile ilgili arazi kullanım geçmişini içeren tarihi ve arkeolojik verilerin toplanması ile analiz edilmesi aşamasından, tarihi peyzaj karakter tiplerinin ve bu tiplerin tarihsel derinliğinin belirlenip haritalandığı sınıflandırma aşamasından ve arazi formunun oluşturularak her bir peyzaj karakter tipinin değerlendirildiği aşamadan oluşmaktadır (Şekil 1)(Herring, 2009; Peak, 2008; Aylesbury, 2005). Bu araştırma kapsamında tarihi peyzajların önemi, tanımı ve sınıflandırma yöntemi anlatılarak APS' nin gereği olarak Türkiye' de gerçekleşecek olan peyzaj planlama çalışmalarında tarihi peyzaj karakter değerlendirmesi konusundaki eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda English Heritage kurumunun yapmış olduğu projeler ve önermiş olduğu

yöntem anlatılarak Türkiye’deki peyzaj planlamacıların konu ile ilgili bilgi sahibi olabilmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 1. Tarihi peyzaj karakter sınıflandırması yöntemi süreci (Herring, 2009; Peak, 2008; Aylesbury, 2005).

2.1. Veri Kaynaklarının Elde Edilmesi Aşaması

TPKS, peyzajlarda geçmişten günümüze kadar ulaşabilen kalıntıların tarihsel perspektifini karakterize eder. Bu çalışma kapsamında alanın topografik içeriğine, tarihi alan kullanımlarına, alan çevresinin morfolojisine, sınırsal nitelikli çevresel formlara, harita, doküman, arkeolojik kanıtlardan oluşan verilerin kronolojisine, tarihi ve arkeolojik geçmişine, tarihsel süreç içerisindeki idari yönetime ve kültürel özelliklere ihtiyaç duyulur. Önemli bilinen kaynakları şunlardır (Demir, 2017; UHLC 2002);

- Tüm dönemleri ve ölçekleri içeren alan ile ilgili sörvey haritaları
- Dikey ve eğik hava fotoğrafları
- Mevcut tarihi peyzaj karakter sınıflandırması haritaları
- Bölgesel tarihi çevre kayıtları
- Fermanlar
- Mevcut CBS verileri
- Arşiv materyaller (özellikle kartografik kaynaklar)
- Uzmanların yerel bilgileri ile yerel halkın ikamet ettiği alanlarla ilgili yerel bilgileri

2.2. Sınıflandırma Aşaması

Tarih peyzajların karakter tiplerinin belirlenerek haritalandığı bir aşamadır. Bu süreçte çalışma alanı ile ilgili mevcut kaynaklardan yola çıkılarak elde edilen tarihi ve arkeolojik verilerin derlenir ve

tarihi peyzaj karakter tiplerinin sınıflandırılır. Tarihi peyzaj karakter tiplerinin her birinin zamansal derinliğinin yansıtıldığı tarihi periyotlarının da belirtilmesi gerekir. Böylece peyzajdaki arkeolojik kalıntıların hangi tarihsel dönemleri yansıttığı ortaya çıkar ve buna göre sınıflandırılır (Tablo 1).

Tablo 1. Bazı tarihi peyzaj karakter tipleri ve tarihi periyotları
(Demir, 2017; Demir, 2016; CHL, 2016).

Çevrili alanlar	Endüstri tipleri
Etrafi çitli alanlar	Maden işletmesi
Şeritli alanlar	Karışık işletme
Kapalı alanlar	Taş ocakları
Çayırlik alan	
Meyve bahçesi	Askeri
Bahçecilik	Askeri alan
	Hava alanı
Kaba Yüzeyler	
Kaba yüzeyli alanlar	Yerleşim alanları
Atık alanları, uçurumlar	Dağınık yerleşim
	Merkezi yerleşim
Orman	Kamu binaları
Antik ormanlık alan	Rekreasyon alanları
İğne yapraklı orman	
Diğer ormanlar	Kıyı alanları
	Kumul
Su	Çamur
Sulak alan ve Bataklık	Kum
	Çamur ve kum
Tarihi periyotlar (zamansal derinlik)	
İlkçağ (M.Ö. 3500 ile M.S. 375 arası)	
Geç Antik Çağ (M.S. 300 ile 700 arası)	
Orta Çağ (5 yy. ile 15 yy. arası)	
Erken Modern Çağ (16. yy ile 17. yy. arası)	
Modern Çağ (18. yy. ile 21. yy. arası)	

2.2.1. Tarihi Peyzaj Karakter Sınıflandırma Düzeylerinin Belirlenmesi

Tarihi peyzaj karakterlerinin sınıflandırması 1. 2. 3. ve 4. düzey olmak üzere farklı ölçeklerde tarihi peyzajların karakterler tiplerinin tanımlanmasında kullanılmaktadır. Düzeylerin artması büyük ölçekten en küçük ölçeğe kadar daha çok detayın oluşmasını sağlamaktadır. Potansiyel olarak ulusal düzey olarak bilinen, 1. ve 2. düzey sınıflandırma yerel peyzajlarla ilgili yeterli detaya sahip olmazlar. Bu sebeple daha fazla detay için 3. ve 4. düzeye inilerek detaylandırılabilinmektedir. Özellikle 4. düzey sınıflandırmada belirgin yerel durumların fark edilmesi mümkün olmaktadır. Hiyerarşik olarak yapılan tüm düzeylerdeki sınıflandırmanın birbirleri ile uyum içerisinde olması gerekmektedir (CHL, 2016; LANDMAP, 2013; UHLC, 2002). Bu sınıflandırmada, peyzajların geçmiş dönemlerden kalan desenleri, arazi boyutları ve şekli gibi (kapalı, şeritli, yarı-kapalı, düzenli-düzensiz alanlar gibi) özellikler, belirgin

alan kullanımları (ormanlık, tarım alanı ve yerleşim alanı gibi) veya peyzajların önceki kullanımları ve desenlerinden geriye kalan kalıntılar (ilkçağ, ortaçağ zamanından kalan kalıntıları gibi) veya tek olarak kalan herhangi bir baskın desen, yapı ve bunların izleri açık ve belirgin şekilde tanımlanır (Tablo 2).

Tablo 2. Tarihi peyzaj karakter düzeyleri ve sınıfları (Demir, 2017; LANDMAP; 203; UHLC, 2002).

Düzye 1	Düzye 2	Düzye 3	Düzye 4
Baskın İçerik	Baskın Alan Kullanımı	Baskın Peyzaj Deseni	Tarihi Peyzaj Detayı
En temel düzeyde, insan etkilerini genel olarak yansıtan peyzajlardır.	2. düzeyde modern peyzajdaki baskın alan kullanımları tanımlanır. Bu tanımlama kırsal çevrelerde tarımsal alanlar ya da tarım dışı alanlar olarak yapılır. Yapılaşmış çevrelerde ise seçim yerleşim endüstri veya altyapı arasında yapılır.	3. düzeyde ise 2.düzye kapsamında tanımlanan o peyzajdaki baskın görsel desenler seçilmelidir. Bunlar, peyzajdaki geçmiş aktivitelerle ilgili tanımlanan ve haritalanan 3. ve 4. düzeydeki fiziksel kalıntılardır.	3. düzeydeki peyzaj desenleri, daha çok 4. düzeyde tanımlanır. Küçük bir birimdir, hatta bazen alana özgü özellikler taşır. Bunlar genellikle ya alan ya zaman (ya da genellikle ikisini) içindeki belirgin tarihi aktiviteleri yansıtır.
Peyzaj Karakter Tipleri Sınıfları			
-Kırsal çevre -Yapısal Çevre	-Tarımsal alanlar -Tarım dışı alanlar -Yerleşim alanları -Sanayi alanları -Altyapı	-Düzensiz arazi şekli -Düzenli arazi şekli -Diğer arazi şekli -Bahçecilik -Ormanlık -Marjinal arazi -Arazi ıslahı -Su ve sulak alan -Çekirdek yerleşim -Dağınık yerleşim -Diğer Yerleşim -Maden Çıkarma -İşleme/üretim -İletişimler -Askeriye -Tasarlanmış peyzaj -Rekreasyon	-Arkeolojik kalıntılar taşıyan araziler -Zaman içinde gelişen karma yapıli araziler -Tarımsal şerit alanları -Sırt ve karık sistemleri -Su çayırları -Hobi bahçeleri -Fidanlık -Meyve bahçeleri -Antik(eski)/ yarı doğal ormanlık -Yönetilen ormanlık (baltalık gibi) -Plantasyon (modern ormancılık harici) -Ormancılık (modern) -Dağ -Kapalı olmayan arazi -Uçurum sınırı -Kumul/kıyı -Diğer marjinal arazi -Kahve arazi alanları -Su ıslah alanları -Doğal göller ve su yolları -Rezervuarlar/yapay göller -Haliç -Kıyısal sulak alan/tuz -Bataklık -Diğer sulak alanlar

Sınıflandırma aşamalarında ilk olarak, 4. düzeyde tanımlanan bazı peyzaj karakter tiplerinin tanımlanması için öncelikle 3. düzeyde yapılan sınıflandırmaya bakılması gerekmektedir. Örneğin kırsal çevre sadece alan şekli olarak 3. düzeydeki sınıflandırmada kayıt altında tutulurken ortaçağ planlı yerleşimlerin varlığının belirlenmesi ve bir taş ocağının kalıntıları 4. düzeyde yapılan sınıflanmada tanımlanmaktadır. Bu sınıflandırma gerçekleşirken tarihi peyzaj karakter tiplerinin alansal dağılımları coğrafi açıdan üst üste çakışmamalı ve sadece sınırları birbirine çakışan ayrık desenlere sahip olmalıdır (CHL, 2016; Fairclough, 2014; Turner, 2007).

Anlaşılabilir tarihi peyzaj karakter tiplerinin belirlenmesi, sınıflandırmanın tamamlanması konusunda araştırmaya kolaylık sağlar. Sonrasında yapılacak olan daha detaylı inceleme ve analiz gerektiren alanlar üzerinde durulur ve gerekli açıklamalar getirilir. Örneğin 3.düzye, haritalarda (özellikle renkli 1/25.000'lik haritalarda) kolayca görülebilen yerleşimler, taş ocakları, sanayi işletmeleri, ormanlık alanlar kolayca tanımlanabilir. Ancak 4. düzeyde hazırlanmış olan anket formları ile zaman derinliği ve peyzajların biçimi konusunda detaya inilir. Çoğu zaman dijital olmayan geçmiş yıllara ait haritaların çözünürlüğü haritaların okunmasında zorluk oluşturabilir Bu sebeple düşük ve eğik hava fotoğrafları ile arazi gözlemlerine bakmak gerekmektedir. Tarihi peyzaj karakterleri benzersizdir, yerel değerlere sahiptir ve bu sebeple kendi esaslarına göre tanımlanmalıdır (Demir, 2017; CHL, 2016, Fairclough ve Herring, 2016).

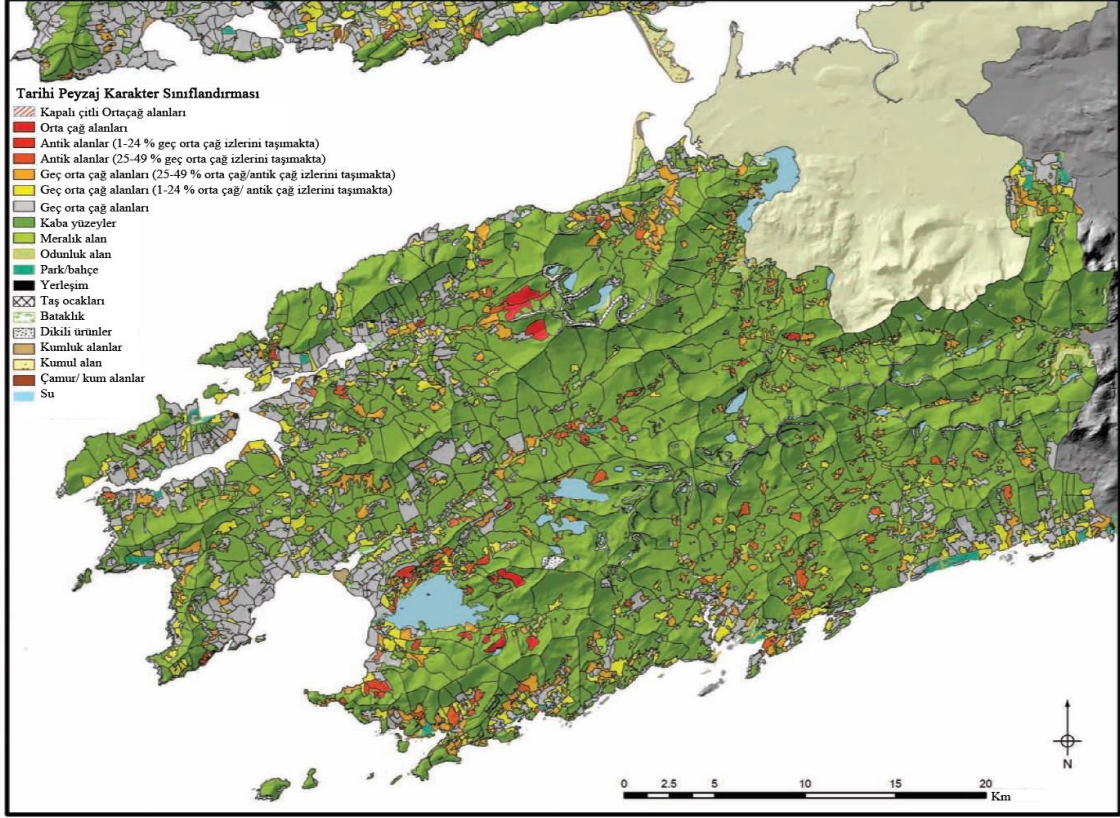
2.2.2. Tarihi Peyzaj Karakter Tiplerinin Haritalanması

Teknolojik gelişmelerin son yıllarda hızlı büyümesinden dolayı büyük ölçekli sınıflandırma süreçlerinde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) kullanılabilinmektedir. Bu bağlamda, Tarihi peyzaj karakter sınıflandırması çalışmaları CBS tabanlıdır. Bu durum her sınıfa ait tarihi peyzaj karakter tiplerinin poligon olarak dijital ortamda üretilmesini ve vektör tabanlı olarak saklanmasını sağlamaktadır (Kienast, 1993; UHLC, 2002; Lambrick vd., 2013). Her poligona ait veritabanının kendine özgü ve benzersiz özellikleri tanımlanır (LUC, 2016, LANDMAP, 2013; Aylesbury, 2005). Bu kapsamda alanın tarihi karakterini kapsayacak ana hat belirlenir ve sınırları sonlandırılır. Arazi çalışmaları ve uzman ile yerel halkın alanla ilgili yerel bilgileri, günümüz peyzajların var olan tarihi karakterlerin belirlenmesinde gerekli olan temel bilgilerin toplanması adına oldukça önemlidir. Bu bilgiler peyzaj mimarlığı disiplininin planlama, tasarım, koruma, onarım ve yönetim aşamasına katkı sağlanmış olur (Şekil 2).

2.2.3. Arazi Formunun Oluşturulması Aşaması

Arazide yapılan gözlemler, fotoğraf çekimleri, edinilen tarihi ve arkeolojik bilgiler ışığında CBS ortamında tarihi peyzaj karakter tipleri tanımlanarak haritalanmaktadır. Bu sınıflandırma aşamasından sonra tekrar arazi çalışması yapılarak her bir tip için arazi formunun doldurulması ve her tip için bu değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bu aşamada; tarihi değerleri yansıtan nokta özellikli veriler içerisinde buldukları tarihi peyzaj tipleri içerisinde değerlendirmeye alınmaktadır. Bu formlarda her tarihi peyzaj karakter tipinin tanımlanması, kronolojik dönemi, içerisinde bulunan mimari yapı tipleri, geleneksel sınır tipi, görüş alan sınırı, arkeolojik yapısı, anıtsal yapısı, tarihi park ve bahçeleri, koruma

alanı, dünya miras varlığı alanı, peyzaj değişiminin nedeni ve özelliği, peyzaj değeri, peyzaj durumu, yerel halkın eğitim seviyesi sorgulanmış ve değerlendirme matrisi ile her tip sahip olduğu bu özelliklere göre puanlandırılmalıdır. Arazi çalışması sırasında elde edilen formların 4. düzeyde yapılan tarihi peyzaj tipleri ile ilişkisi sağlanmalıdır. Bu kapsamda 4. düzeyde yapılan sınıflandırmada hazırlanan formların ilgili alanları doldurulmalı ve teknik bir rapor hazırlanmalıdır (Demir, 2017; CHL, 2016; LANDMAP, 2013; UHLC, 2002).



Şekil 2. Tarihi peyzaj karakter sınıflandırması, Corcu Duible, İrlanda örneği (Lambrick vd.,2013).

3. PEYZAJ MİMARLIĞINDA TARİHİ PEYZAJ KARAKTER SINIFLANDIRMASININ ÖNEMİ

Peyzajların sürdürülebilir bir şekilde planlanması, tasarlanması ve yönetilmesi adına mevcut doğal ve kültürel değerlerinin yanı sıra sahip oldukları tarihi geçmişinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece günümüze kadar ulaşmış fakat zaman içerisinde belirli değişimlere uğramış olan tarihi nitelikli peyzajların belirlenmesi onların korunması ve yönetilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda öncelikle İngiltere, İskoçya İrlanda' da İngiliz Miras Kurumu (English Heritage) tarihi peyzajların önemini vurgulayarak peyzaj karakter değerlendirmesi çalışmalarına tarihi perspektif katan tarihi peyzaj sınıflandırması çalışmalarını başlatmışlardır. (Fairclough ve Herring, 2016; LUC, 2016; Herring, 2009). Bu kurum aracılığı ile İrlanda; İskoçya ve

İngiltere’ deki kentsel ve kırsal peyzajlar tarihi derinlikleri ile değerlendirilmiş ve tarihi peyzaj karakter sınıflandırılması ile tarihi peyzaj karakter tipleri belirlenmiştir. Bu kapsamda tarihi peyzaj sınıflandırması 1994 yılında Cornwall Konseyi ve Kırsal Bölge Komisyonu işbirliği ile İngiliz Miras Kurumu önderliğinde ilk olarak Cornwall Tarihi Peyzaj Karakter Sınıflandırması kapsamında irdelenmiş ve yönetime ilişkin temel bilgiler verilmiştir (Fairclough, 2014; Lambrick vd., 2013; LANDMAP, 2013).

Türkiye’ de henüz uygulama alanı bulmayan ve peyzajın tarihi derinliğinin araştırıldığı tarihi peyzaj sınıflandırma çalışmaları ilk olarak arkeologlar tarafından geliştirilmiştir (Demir, 2017; Fairclough, 2014; Herring, 2009) Bu bakımdan tarihi peyzaj değerlendirme çalışmaları sırasında peyzaj planlama, tasarım ve yönetimi konularındaki eksiklikler giderilmelidir. Bu bağlamda disiplinler arası çalışmanın sürdürülebilirliği ve sağlıklı işleyebilmesi açısından oldukça önemlidir. Tarihi peyzaj sınıflandırması çalışmalarını; Avrupa Peyzaj Sözleşmesi gereğince peyzaj karakterlerinin tanımlanması ve belirlenmesi kapsamında peyzaj karakter değerlendirme çalışmalarındaki tarihi veri eksikliğini giderebilecek, peyzaj değişimlerini belirleyecek ve buna göre koruma stratejilerini geliştirebilecek yardımcı bir araçtır (LUC, 2016, LANDMAP, 2013; Aylesbury, 2005). Peyzajların korunması, yönetimi ve planlanmasında tarihi peyzajın referans alınması/girdi olarak kullanılması oldukça önemlidir. Antrop (2005), geçmiş peyzajın geri getirilemeyeceğini ancak doğal, kültürel ve tarihi değerlere sahip günümüz peyzajlarının nasıl biçimlendiğinin ve bu biçimlenmenin gelecek peyzajlara nasıl yansıtılacağına bilinmesi açısından tarihi peyzajın önemini vurgulamıştır. Avrupa Peyzaj Sözleşmesi’nde yer alan peyzaj tanımından hareketle, Tarihi Peyzaj Karakterizasyonu Yöntem yaklaşımı günümüz peyzajlarında ortaya çıkan değişimlerin yönetimine olumlu yönde katkı sağlayan yardımcı bir araçtır (Turner, 2006; Ede ve Darlington, 2002).

TPKS çıktıları peyzaj mimarlığında birçok alanda kullanım alanına sahiptir. TPKS sonuçları, günümüz peyzajların karakterini ve gelişmelerini anlamayı sağlayan bir araçtır (Fairclough, 2014; LANDMAP, 2013). Bu sınıflandırma tarihi karakterlerin nasıl farklılaştığını göstermektedir. Tarihi peyzaj karakter sınıflandırması çalışmaları, peyzaj mimarlığı disiplini içerisinde mekansal planlama, arazi yönetimi, tarım-çevresel politikalar, peyzaj politikaları, yerel farklılıklar ve toplumsal temelli girişimler, peyzaj araştırmaları, eğitim ve iletişim gibi alanlarda güçlü bir uygulama potansiyeline sahiptir. Her peyzaj parçasının hassasiyetleri birbirinden farklı da olsa hepsinin değişen tarihi karakter tipleri vardır. Dolayısı ile yorumlamaya dayanan TPKS, araştırmaları keskin ve kesin ifadeler içermemektedir (Fairclough ve Herring, 2016; Lambrick vd., 2013).

Tarihi peyzaj karakter sınıflandırmasındaki araştırmalar, planlama ve değerlendirme süreçlerine bilgi sağlayan bir araçtır, bir dizi öneriler sunmaz ve mutlak değere sahip bir gösterge oluşturmaz

(Fairclough, 2014; Herring, 2009). Bu süreçte değişime adapte olabilen ve açık bir şekilde gerçekleşen tehdit, darbe ve fırsatlara yanıt verebilen karakter tipleri sınıflandırılır ve değerlendirilir. TPKS, peyzaj planlama çalışmaları kapsamında peyzaj karakter analizi ve değerlendirilmesi (PKAD) çalışmalarına girdi oluşturmakta, tarihi ve arkeolojik içerikli peyzaj karakter alanlarının belirlenmesine, tarım, turizm endüstri ve koruma alanların yönelik uygun alan kullanım kararlarının verilmesine yardımcı olmaktadır. PKAD sürecinin yanı sıra diğer peyzaj planlama süreçlerine de girdi oluşturur (Demir ve Demirel, 2017; Fairclough ve Herring, 2016; Lambrick vd., 2013).

Daha geniş alanları kapsayarak kültürel ve doğal peyzajlara ulusal, bölgesel ve yerel bakış açısı sağlayan TPKS, ulusal ölçekten yerel ölçeğe kadar inerek öncelikli alınması gereken plan kararlarına temel oluşturur. Bu kapsamda peyzajların korunması, yönetimi ve yorumlanması aşamasında PKAD süreci ile entegre çalışarak peyzaj karakter alanlarının belirlenmesini ve tanımlanmasına yardımcı olur. Aynı zamanda kırsal planlamaya ve yönetimine entegre bakış açısı ile yaklaşım peyzaj karakter alanlarının değişimini inceleyerek peyzaj karakterlerinin kökenleri hakkında daha iyi bilgiye ulaşma olanağı sunar (Demir ve Demirel, 2017; Dobson ve Selman, 2012).

TPKS çalışmalarında kullanılan veriler çoğunlukla CBS tabanlı oldukları için üretilen diğer çevresel verileri ile kolayca ilişkilendirilebilir. Ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde farklı verilerle entegreolabilen ve çok farklı yollarla analiz edilebilen bu veriler birçok bilgi setleri ile karşılaştırılabilir. Örneğin; tarihi gelişim gibi veriler ile biyoçeşitlilik gibi çevresel veriler arasında ilişki kurulmasını sağlayarak bir takım analizlerin yapılmasına olanak sunar. Ayrıca peyzajlarda zaman içerisinde oluşan insan etkisini vurgulayan TPKS, uzman ve yerel halkın görüşlerine yönelik sözel verileri değerlendirir ve diğer verilerle ilişkilendirilir (Fairclough, 2014; Turner, 2006).

TPKS araştırmaları, izleme-kontrol ve gelişim politikaları ile ilişkilidir. Bu araştırmalar, peyzajların plancılar tarafından anlaşılmasını amaçlamaktadır. Alan kullanımına odaklanan TPKS, peyzajlar hakkında bilgi sunan, anıt ve kendine özgü özellik taşıyan sit alanları verilerini içerir. Bu araştırmalar, ayrıcalıklı tarihi karakterlerin üzerindeki baskıyı en aza indirgenmekte, arkeolojik ve tarihi içerikli peyzajların iyi koruyarak çalışma alanı ile ilgili tasarım rehberlerinin oluşumuna ve yönetim gelişimine katkı sağlamaktadır. Gelecekteki peyzaj gelişimi ve yönetimi konusunda oluşturulacak senaryolara yönelik alınacak kararları etkilemeyi amaçlamaktadır (Fairclough ve Herring, 2016; LUC, 2016; Herring, 2009).

TPKS, yerel halkın ikamet ettikleri peyzajların tarihi kökenlerini anlamalarına ve bu peyzajlarla ilgili aitlik duygularının artmasına olanak sunabilen faydalı bir araçtır. Zaman derinliği kapsamında peyzaj karakter alanlarının belirgin özelliklerindeki gelişim ve değişimlerin ortaya çıkarılmasına ve yerel farklılıklar ile çeşitliliklerin altlarının çizilerek vurgulanmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum peyzajdaki insan kullanımları ile ilişkilidir. Yerel halkın, yerel peyzajlarda nelere önem verdikleri tespit edilir ve günümüze kadar ulaşabilen yerel ve tarihi peyzajların böylece canlı tutulması sağlanır. Yerel halkı, kendi yerel peyzajlarında nelere önem verdikleri konusunda bilgilendirmektedir. TPKS, süreklilik ve değişim arasındaki dengeyi bozan ve yıllar boyunca gerçekleşen karar verme çalışmalarının, peyzajı

nasıl etkilediğinin bir göstergesidir. Peyzaj karakter alanlarından geriye kalan ve kurtarılan fiziksel kalıntılar-deliller ile oluşan tüm etkilerin belirlenmesine ve peyzajlarla ilişkili desenlerle ilgili bağlantıların sağlanmasına yardımcı olur. Özellikle insan etkisi ile zaman boyunca peyzajlarda ve alan kullanım kararlarında oluşan değişimleri anlamayı hedefler (Lambrick vd., 2013; Dixon ve Hingley, 2002).

TPKS araştırmaları, geçmişteki tarihi peyzaj karakterine ışık tutmak amacı ile hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, stratejik planlama, yönetim gelişimi, koruma yönetimi, eğitim ve akademik amaçlı araştırmalarda kullanılabilir Kültürel mirasın gelişimine katkıda bulunur ve özellikle insanların kendi çevresi ve o çevrede hissettikleri duyguları ele alır. Stratejik amaçlar için nokta verilerden çok o verilerin soy yani jenerik karakter değerinin bilinmesi daha önemlidir. Geçmişten günümüze kadar ulaşabilen tarihi peyzajlardaki büyük ve karmaşık değişikliklerin yanı sıra küçük ve basit değişikliklerde dikkate alınır. TPKS, miras alanları ya da noktaları, topografya, yaban hayatı ve görsel peyzaj nitelikleri ile ilişki kurabilen güçlü bir araçtır. Bu araç, yerel halkın deneyimlerine ve çevreleri ile kökenlerine olan ilgisi ile yakından ilişkilidir (LANDMAP, 2013; Turner, 2007). Bu sebeple profesyonel ve tarih, coğrafya, mimarlık, orman ve ziraat mühendisliği, planlama, peyzaj mimarlığı, sosyoloji, antropoloji, ekoloji, arkeoloji meslek disiplinlerinden oluşan disiplinler arası bir çalışma gerektirir.

Türkiye’ de henüz uygulama alanı bulmayan bu araştırma konusu, özellikle arkeolojik sit alanları ile çevrelerinin ve geçmişten gelen arkeolojik kalıntıların izlerini hala taşıyan orman, mera, tarım, sulak alan, bataklık alan, kumluk alan, taşlık alan, maden alanları, sanayi, yerleşim alanları gibi peyzajların korunmasında, bu arazi kullanım alanlarına uygun planlama, tasarım, onarım ve yönetim kararlarının alınmasında önemli rol üstlenmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Avrupa Peyzaj Sözleşmesi kapsamında peyzaj; doğal ve/veya insan faaliyetlerinden oluşan kültürel eylem ve etkileşimleri sonucunda şekillenen alanların “insan tarafından algılanışı” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım peyzajlarda insan etkisiyle oluşan ve geçmişten günümüze kadar ulaşabilen tarihi ve arkeolojik kalıntıları inceleyen tarihi peyzaj sınıflandırması ile yakından ilişkilidir. Tarihsel süreç içerisinde insan aktiviteleri, teknolojinin gelişmesi ile değişmiş ve birçok peyzaj elemanını güçlü bir şekilde etkilemiştir. Dolayısı ile TPKS çalışmaları, peyzajları şekillendiren kültürel faktörlerin önemini anlamak, peyzajlarda kültürel aktiviteler sonucunda oluşan değişimin fark edilmesini ve bu değişimlerin yönetimini sağlar.

Peyzaj planlama çalışmaları, sosyal, çevresel ve ekonomik gelişmeli ve peyzaj değerlerinin verimli kullanılmasını sağlayan süreçleri içermektedir. Peyzaj planlama çalışmalarının amacı doğal, kültürel ve tarihi peyzaj kaynaklarının korunmasını ve bunların dengeli bir şekilde kullanımını amaçlamaktadır (Demir, 2017; Uzun, 2015; Şahin vd.,2013). Peyzaj planlama başta olmak üzere peyzaj yönetimi ve koruması başlıkları APS ile gündeme gelmiştir. Bu sözleşme kapsamında peyzaj konuları ile ilgili tüm Avrupa ülkeleri arasında işbirliğinin sağlanması ve bu bağlamda peyzaj planlama, koruma,

onarım, izleme ve yönetim çalışmalarının tamamlanması taahhüt edilmiştir. Buna göre her Avrupa ülkesi kendi sınırları içerisinde yer alan tüm peyzajlar tanımlanmalı, belirgin peyzaj karakterleri belirlenmeli ve peyzaj kaynak değerleri üzerinde değişimine neden olabilecek baskı ortaya çıkarmalıdır. Bu süreçte elde edilen çıktılar her ülkenin kendi yasal süreçleri içerisinde entegre edilmelidir. Farklı ekosistemleri ve peyzaj kullanımlarını bir arada içeren peyzaj planlama ve peyzaj yönetimi süreçleri disiplinlerarası çalışmayı gerektirir (Şahin vd.,2013; Uzun vd, 2012; Dobson ve Selman,2012). APS' ye göre peyzaj planlama süreci kapsamında tarihi peyzajların ve peyzaj karakterlerinin belirlenmesi ve tanımlanması peyzaj değerlerinin korunmasını ve gelişimini sağlar. Bu süreçte, ekolojik süreçlerin tanımlanması, alan kullanımlarının değerlendirilmesi, insan aktivitelerinden etkilenen peyzajların belirlenmesi ve korunması gerekmektedir. Bu kapsamda TPKS ve PKAD' ın çıktılarının bir arada değerlendirilmesi peyzaj planlama sürecine önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

TPKS, arkeolojik tekniklerle karşılaştırıldığında peyzajlardaki tarihi karakteri açıklayan en etkili yoldur. Geniş ölçeklerde çalışan TPKS belirgin dönem aralıklarındaki peyzajların tarihi değerleri yansıtmaktadır. Peyzajların algı temelinde değerlendirilmesi ve zaman içerisinde gerçekleşen peyzaj değişimlerinin varlığı, TPKS yaklaşımının temel iki anahtar kriteridir (Antrop, 2005; Turner, 2006; Turner ve Crow, 2010). Geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurabilen bu yaklaşım bu süreçte gerçekleşen peyzaj değişimlerini değerlendirir. Böylece gelecekteki peyzaj planlama çalışmalarını veri üretir ve peyzaj değişimleri ile ilgili bilgi verir. Bazı peyzaj değişimleri diğerlerine göre daha hızlı gelişir ve bu yüzden TPKS haritalarında hangi peyzaj tiplerinin değişikliklere karşı daha toleranslı oldukları ve hangi koşullarda peyzaj karakter tiplerinde hızlı değişimlerin yaşandığı görülmektedir (Dobson ve Selman, 2012; Turner, 2006).

TPKS kapsamında ele alınan tip tabanlı çalışmalar birçok meslek disiplinlerinin farklı perspektiften bakmasına ve bu sebeple gelecek peyzajlara yönelik tartışmaların oluşmasına neden olabilmektedir. TPKS sırasında peyzajla ilgili birçok meslek disiplinleri ile iş birliği içerisinde yapılan bazı analizler, sürdürülebilir gelişim, peyzaj planlama, onarım, doğal, kültürel ve tarihi peyzaj değerlerinin korunması açısından geleceğe yönelik araştırmalara rehberlik edebilir (Herring, 2009; Turner, 2006; Turner ve Crow, 2010). Peyzajların tarihsel süreçlerinin insanlar tarafından anlaşılması, peyzajlarla ilgili hikayelerin bilinmesi ve yeni fikirler hakkında bilgi sahibi olunması hususunda önemli rol oynar (Turner, 2007). TPKS çalışmaları, her tarihi peyzaj karakter tipinin gerçek değerinin anlaşılmasına, dengeli, büyük ölçekli plan çalışmalarına ve peyzaj disiplini içerisinde demokratik tartışmalara olanak sağlar. Sonuç olarak; TPKS ile ilgili bilgi ve yöntemlerin derlendiği bu çalışmada; TPKS ile elde edilen bulgular, tarihi çevre kaynaklarına ve diğer veri tabanlarına girdi oluşturabilir. TPKS tarihi karakterleri analiz eder ve tanımlar, hassas, önemli peyzaj değişimleri belirler. Peyzajlara tarihi bakış katarak peyzaj mimarlığı disiplinindeki peyzaj planlama, tasarım, koruma, onarım ve yönetim süreçlerini destekler ve bu süreçlerde önemli bir rol oynar. Dolayısı ile bu sınıflandırma yöntemi, Türkiye'deki peyzaj mimarlığı disiplini içerisinde yer alan bu süreçlerde var olan tarihi derinlikle ilgili eksikliği kapatarak peyzaj mimarlığı çalışmalarına arkeolojik bir perspektiften yeni bir bakışı sunar.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 2214-A TÜBİTAK yurtdışı doktora sırası araştırma bursu projesi kapsamında desteklenmiştir. Yazarlar desteklerinden dolayı TÜBİTAK' a teşekkürü bir borç bilirler. Bu araştırma Dr. Sara DEMİR' in doktora tezinden üretilmiştir. Bu makalenin bir kısmı sözlü olarak ICES-2018 konferansında “Maçka’ nın Tarihi ve Arkeolojik Peyzaj Değerinin Belirlenmesi” başlığı altında sunulmuş ve özet kitabında basılmıştır.

KAYNAKÇA

- ANTROP, M. (2005). Why landscapes of the past are important for the future. *Landscape and Urban Planning*. 70(1): 21–34.
- APST (2007). Avrupa Peyzaj Sözleşmesinin Uygulanması Yolunda Uluslararası Katılımlı Toplantı Bildiri Kitabı, TMMOB Uluslararası Katılımlı Toplantı Sonuç Bildirgesi, Editör: Karadeniz, N., Akay, A., Demirbaş Özen, M., Mayıs, Ankara, Bildiriler Kitabı, 6-7.
- AYLESBURY (2005). Historic Environment Assessment, Aylesbury Environs Study, Milton Keynes and Aylesbury Vale Sub Regional Strategy, pp.91.
- CHL (2016). Characterising Historic Landscapes: Interdisciplinary Perspectives Workshop. March 1-4, 2016, Izmir, Turkey.
- DEMİR, S. (2016). Environment Sustainability and Landscape Management, Chapter: 26, Publisher: St.Kliment Ohridski University Press, Sofia., Editors: Efe R., Curebal İ., Gad A., Toth B., pp.425-438.
- DEMİR, S. (2017). Tarihi Peyzaj ve Peyzaj Karakter Değerlendirilmesi Yaklaşımları ile Doğa Koruma-Turizm Odaklı Peyzaj Planlama: Meryemana Vadisi Örneği, Trabzon, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- DEMİR, S. & DEMİREL Ö. (2017). Historical Landscape Classification and Assessment, *Journal of International Scientific Researches*, 2,2,186-195.
- DIXON, P. & HINGLEY, R. (2002): Historic land-use assessment in Scotland, in Fairclough and Rippon (eds) 2002, 85-88.
- DOBSON S. & SELMAN P. (2012). Applying Historic Landscape Characterization in Spatial Planning: from Remnants to Remanence, *Planning Practice ve Research*, 27(4): 459-474.
- EDE, J. & DARLINGTON, J. (2002). Lancashire Historic Landscape Characterisation Programme: A report on the context, method and results for the Lancashire. Blackburn with Darwen and Blackpool Areas. English Heritage, pp.172.
- FAIRCLOUGH, G. (2014). Landscape Character assessment and Historical Landscape Characterisation: Conflicting, competing, complementary – the (un)necessary evils of disciplinary separation. The future of landscape characterisation and the future character of landscape a seminar at KSLA, Stockholm.
- FAIRCLOUGH, G. & HERRING, P. (2016). Lens, mirror, window: interactions between Historic Landscape Characterisation and Landscape Character Assessment, *Landscape Research*, 41,2,186-198.
- HERLIN, I. (2007). Avrupa Peyzaj Sözleşmesi, Genel Bir Bakış ve Sözleşmenin Uygulanması. Avrupa Peyzaj Sözleşmesinin Uygulanması Yolunda Uluslararası Katılımlı Toplantı, Mayıs, Ankara, Bildiriler Kitabı, 24-27.
- HERRING C.P. (2009). Framing Perceptions of the Historic Landscape: Historic Landscape Characterisation (HLC) and Historic Land-Use Assessment (HLA), *Scottish Geographical Journal*, 125(1): 61-77.
- KIENAST F. (1993). The Hague Analysis of historic landscape patterns with a Geographical Information System - a methodological outline, *Landscape Ecology*, 8(2): 103-118

- LAMBRICK G. VE BRAMHILL P. (1999) . Historical Landscape Assessment, Main Report, Hampshire Country Council, England. pp.39. http://www3.hants.gov.uk/hcc_historic_landscape_1-4.pdf.
- LAMBRICK,G., HIND, J. VE WAIN,I. (2013). Historic Landscape Characterisation in Ireland: Best Practice Guidance, Published by The Heritage Council, The Heritage Council of Ireland Series, pp.93. ISBN 978-1-906304-21-8
- LANDMAP (2013). Historic Landscape, Natural Resources Wales, LANDMAP Methodology: Guidance for Wales,.pp.23.
- LUC (2011). Land Use Consultant. An Assessment of the Landscape Sensitivity to Onshore Wind Energy ve Field-Scale Photovoltaic Development in Torrridge District. Final Report Prepared for Torrridge District Council by Land Use Consultants., pp. 230.
- ORTAÇEŞME, O. (2007). Avrupa Peyzaj Sözleşmesi Bağlamında Peyzaj Planlama, Avrupa Peyzaj Sözleşmesinin Uygulanması Yolunda Uluslararası Katılımlı Toplantı Bildiri Kitabı, 81-87, Mayıs, Ankara.
- PEAK (2008). Peak District Landscape Character Assessment, Final Report, Peak District National Park Authority, pp.212. <http://www.peakdistrict.gov.uk/>.Erişim Tarihi: 06.05.2014.
- SHROPSHIRE (2007). Shropshire Landscape Assessment and Shropshire Historical Landscape Characterisation. Shropshire Council. <https://shropshire.gov.uk/environment/shropshires-landscape/>.pp.149.
- ŞAHİN Ş., PERÇİN, H., KURUM, E., UZUN, O. & BİLGİLİ, C. (2013). Bölge-AltBölge (İl) Ölçeğinde Peyzaj Karakter Analizi ve Değerlendirmesi Ulusal Teknik Kılavuzu, Müşteri Kurumlar; T.C. İçişleri Bakanlığı, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ve T.C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Yürütücü Kuruluş; T.C. Ankara Üniversitesi ve TÜBİTAK KAMAG 1007 Programı 109G074 nolu PEYZAJ-44 Projesi.
- TURNER S. & CROW J. (2010). Unlocking historic landscapes in the eastern Mediterranean: two pilot studies using historic landscape Characterisation, *Antiquity* 84: 216-229. <http://antiquity.ac.uk/an:/84/ant840216.htm>
- TURNER, S. (2006). Historic Landscape Characterisation: A landscape archaeology for research, management and planning. *Landscape Research*, 31(4),385-398, doi: 10.1080/01426390601004376.
- TURNER, S. (2007). Ancient country. The historic character of rural Devon. Exeter: Devon Archeological Society, 185 sayfa.
- UHLC (2002). Understanding Historic Landscape Character. A paper exploring the relationship between Landscape Character Assessment and Historic Landscape Characterisation/Historic Land-use Assessment, Topic Paper 5, Guidance for Scotland and England, Countryside Agency.
- UZUN O. (2015). Some of the Landscape Planning Approaches in the World and in Turkey. In: Environment and Ecology at the beginning of 21st century, Efe R., Curebal İ., Bizzarri C., Nyussupova G., (Ed.) Chapter 4, p.61-79, St.Kliment Ohridski University Press, Sofia.
- UZUN, O., İLKE E.F., ÇETINKAYA, F. & AÇIKSÖZ, S. (2012). Peyzaj Planlama: Konya İli, Bozkır-Seydeşehir-Ahırlı- Yalılıyük ilçeleri ve Suğla Gölü Mevkii Peyzaj Yönetimi Koruma ve Planlama Projesi, Ankara.

KULLANICI MEMNUNİYETİ AÇISINDAN TRABZON SAHİL KIYISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş.Gör.Makbulenur BEKAR¹
Arş.Gör.Demet Ülkü GÜLPINAR SEKBAN²

Özet

Kentsel açık yeşil alanlar başta olmak üzere kıyı güzergâhları; kişilerin bedensel ve ruhsal rahatlama ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Aynı zamanda kentsel yaşam ve mekân kalitesini arttıran en önemli bileşenler arasındadırlar. Artan yapılaşma etkisi, gün içerisinde kapalı mekânlarda olma çalışma mecburiyeti insanları yapılı çevrelerden kaçmalarına sebep olmuştur. Bu kaçış insanları çeşitli etkinlik ihtiyaçlarına yönelmiştir. Kentsel açık alanlar arasında olan kıyı güzergâhları da aktivite olanaklarına imkân sağlayabilen alanlar arasındadır. Kentlilerin sosyal, kültürel, ticari ya da benzer amaçlarla bir araya geldikleri kamusal alanlar olan kıyılar aynı zamanda toplumsal rekreasyonlara da ev sahipliği yapan mekânlardır. Kıyıları bir kenti diğer kentten farklı kılmaya yarayan önemli potansiyel güzergâhlardır. Bir diğer tanımla ise, çeşitli etkinliklere ev sahipliği yapabilecek cazibe mekânlarıdır. Yapılan bu çalışma kapsamında Trabzon ili Beşirli kıyı güzergâhının kullanıcı memnuniyetini ve tercihlerini sorgulamak hedeflenmiştir. Mevcut durumun estetik, ekolojik ve fonksiyonel açıdan kullanıcılar üzerinde yarattığı etkiyi irdelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 150 kişi ile yapılan anket çalışması sonucunda güzergâhın kullanıcı memnuniyeti saptanmaya çalışılmıştır. Anket çalışması fonksiyonel, estetik ve ekolojik olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Trabzon Beşirli kıyı güzergâhının mevcut potansiyeline göre hizmet etmediği ve kent halkının gereksinimlerini yeterince karşılamadığı sonuçlarına varılmıştır. İncelenen kriterler açısından güzergâhın oldukça yetersiz olduğu yapılan anket çalışmaları doğrultusunda ortaya konulmuştur. Anketlerin değerlendirilmesinde SPSS istatistik yazılımı kullanılarak analizler yapılmıştır. Belirlenen anket sonuçları ışığında kullanıcı görüşleri ile memnuniyet düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, elde edilen anket verileri doğrultusunda fonksiyonel, estetik ve ekolojik açıdan olmak üzere mevcut durumun daha iyi olup geliştirilmesi için öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kullanıcı memnuniyeti, kıyı rekreasyonu, Trabzon

EVALUATION OF TRABZON COASTAL ROUTE FOR USER SATISFACTION

Abstract

Coastal routes, urban open green spaces; meet the physical and mental relaxation needs of the people. At the same time, urban life and open green space are among the most important areas that improve city quality. The effect of increasing build-up, the obligation to stay in closed areas during the day caused people to escape from built environments. Coastal routes between urban open spaces are among the areas that can provide opportunities for activities. The coastal routes, which are public spaces where urban people come together for social, cultural, commercial or similar purposes, are places that also host social recreations. The coasts are important potential routes for differentiating one city from the other. Another definition is the attraction places that can host various activities. The aim of this study, it was aimed to question user satisfaction and preferences of Trabzon province Beşirli coastal route. It is aimed to investigate the effect that the current situation has on users in terms of aesthetic, ecological and functional. As a result of the survey, user satisfaction tried to be determined. The questionnaire has been dealt with in three sections: functional, aesthetic and ecological. As a result of the study, Trabzon Beşirli coastal route does not serve according to the existing potential. According to the survey findings, in terms of user satisfaction that the route was quite inadequate. Analyzes of the questionnaires were made using SPSS statistical software. In the light of the determined survey results, determine the satisfaction levels with user opinions. As a result of the study, suggestions were made about coastal routes. Suggestions were made at the end of the study. Suggestions have been taken in terms of functional, aesthetic and ecological aspects.

Keywords: user satisfaction, coastal recreation, Trabzon

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, mnurbekar@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0003-4511-1284;

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, demetgulpinar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9614-6009

GİRİŞ

Kentler zaman içerisinde değişen dinamik bir yapıya sahiptir. Günümüzde ise bu değişim medeniyetin ve yaşam kalitesinin göstergesi haline gelmiştir. Hayta ve Altan (2016)'ın da yaptığı çalışmada açıkladığı gibi kentler içinde yaşayan insanı çevreleyen ve ondan etkilenen tüm canlı-cansız materyalleri içermektedir. Başka bir tanımla ise kentler, içerisinde yaşayan toplulukların, ortak yaşamlarıyla oluşan ve bu yaşamlar ile şekillenen alanlardır (Kaya 2007). Bu alanların en genel tanımlanması ise mekândır. Gür (1996)'ün tanımı ile mekân, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin gerektirdiği donatıların içinde yer aldığı, sınırlar ile kuşatılıp örgütlenen yapı ve karakterine göre belirlenen bir boşluk kavramıdır. İnsanlar da buldukları bu mekânların özelliklerine göre psikolojik ve ergonomik açıdan kendisini iyi ya da kötü hissetmektedir (Roger Garlock, 1968).

Günümüzde artan yapılaşma, azalan yeşil alanlar, gittikçe yoğunlaşmış ve zorlaşan yaşam şartları toplumsal faaliyetleri oldukça arttırmıştır. Çünkü kentler sadece yapılardan oluşmayan dinamik parçalardır. Aynı zamanda yapıların dışında kalan alanları da içermektedir. Bu sebeple yapıların dışı da içi kadar 'yaşanabilir' olmalıdır (Bekar ve ark., 2017). Kentsel mekânlar ise, yapıların dışında kalan mekânlardır. Kentsel mekânın yaşanılabilirliği, kullanıcı memnuniyetine ve beklentileri ile biçimlenir (Yıldızcı, 2001). Gerek yalnızca yapıların gerekse yapı ve açık yeşil alanların birliktelikleri ile oluşturdukları çevrenin sadece insanın biyolojik arzularını karşılayan bir fonksiyonellik değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ihtiyaçlarını da karşılayan estetik nitelikler de taşıması gerekmektedir (Erdoğan, 2006). Ekolojik ve rekreasyonel amaçlarla tasarlanan, uygulanan ve yönetilen açık ve yeşil alanlar, kentsel büyümenin denetlenmesinde ve kent biçiminin oluşturulmasında önemli etkileri bulunmaktadır (Güleç, 2003; Öztürk ve ark., 2004'den alınmıştır).

Rekreasyon kavramı; mutlu olma, eğlenme, zaman geçirme, boş zaman değerlendirme gibi durumlar oluşturması nedeniyle eş anlamlı kavramlar olarak kullanılmaktadır. Kavramlar bir biri ile sıkı bir ilişki içinde olmasına rağmen birbirinden farklıdır (McKercher, 1996, Meriç, Bozkurt 2017'den alınmıştır). Turizm insan istekleri doğrultusunda gelişen ve şekil bulan bir faaliyetdir (Ertaş vd., 2017). Turizm ve rekreasyon kavramı oldukça ilişkilidir. Çünkü turizm boş zamanın özel olarak kullanıldığı bir zaman diliminde gerçekleşir. Turizm kullanıcının yaşadığı yerden ayrılmasını gerektiren bir hareketlilik olmasına rağmen rekreasyon faaliyetlerinde böyle bir gereklilik yoktur (Karaküçük, 2014). Zamanla turizm hareketine paralel olarak ortaya çıkan rekreasyon kavramı kişinin serbest zamanları içerisinde, günlük yaşamın sıkıcı, disiplinli ve monoton etkisinden kurtulmak, dinlenmek ve güzel vakit geçirmesini sağlamak amacıyla yaptığı çeşitli organizasyonları içermektedir (Yeşil, Beyli 2018). Dinlenme ve eğlenme özellikleri rekreasyon faaliyetlerinin önemli bir yönünü içerir (Meriç, Bozkurt 2017). Kentler, günümüzde sunduğu bu rekreatif faaliyetler veya rekreasyon alanları ile ön plana çıkmakta ya da bir cazibe merkezine dönüşmektedir. Sakinlerine sunduğu bu imkânların ötesinde, kentte özgü geliştirilen bir takım rekreatif faaliyetler kentin marka kent olmasına da önemli katkılar sağlamaktadır. Sonuçta rekreatif faaliyetler günümüz kentleri ve sakinleri için olmazsa olmaz etkinlikler arasındadır (Yüksel, Yeşil 2017).

Bu bağlamda kıyılar mekânsal tasarım imkânları açısından benzersiz zenginliklere ve çeşitliliklere imkân sağlayan kentlerin ayrıcalıklı arazileridir. Sadece coğrafi konumlarından dolayı değil, yarattıkları kültürel, sosyal, ekonomik potansiyel nedeniyle de kıyılar özellikli alanlardır (Sağlık, Kelkit, Sağlık 2012a). TDK (2018)'nin "*kara ile suyun birleştiği yer*" olarak tanımladığı kıyı kavramını, Özhan (2003) "*deniz ve kara ekosistemlerinin buluştuğu ve her iki sistemin birbirinden etkilendiği kadar birbirini de etkileyen alanlar*" olarak tanımlamaktadır. Bu sebepten ötürü de kıyılar çok zengin biyolojik ve jeolojik değerlere sahip yaşam alanlarıdır (Akyol, 2009). Bir kentin deniz kıyısı etrafında konumlanmış olması kentin sahip olabileceği büyük fırsatlar arasındadır. Cazip bir yerleşim alanı olan kıyılar gerek ekonomik gerekse kültürel anlamda tercih edilmektedir. Bu alanlar toplumun ekonomik ve sosyal gelişmesine olanak sağlayarak ülkelerin kalkınmasında önemli etkileri vardır (Sesli ve ark., 2003; Balık, 2017'den alınmıştır). Kıyı kentlerinin ortak özelliği, su ile olan ilişkileridir, ancak bu ilişkiyi nasıl kurguladıkları ise onları birbirinden ayıran bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Su ile karanın ilişkisi topografyanın etkisi ile değişik şekillerde biçimlenmektedir. Kıyı kentinin farklılığını yaratan bir diğer özelliği deniz, göl, ırmak gibi su faktörlerden birine ya da birkaçına sınır ögesi olmasıdır.

Bahsedilen bu iki coğrafi özellik, kıyı kentlerinin farklı karakter kazanmasına ve kentin yaşantısına doğrudan etki etmesine neden olmaktadır (Balık, 2017).

Kıyı güzergâhlarında, su, hava bitki, toprak, hayvan ve insanın birbirleriyle ilişki içindedir (Alpak ve ark. 2016). Biyolojik, fonksiyonel, ekolojik, iklimik, fizyolojik ve estetik özellikleri ile sağladıkları potansiyeller sebebiyle tarihin her döneminde odak noktalarını oluşturmuştur. Kentlere yerleşim ve kullanım ihtiyaçları açısından sosyal bir önem kazandırmıştır. Aynı zamanda sundukları doğal ve kültürel potansiyelleri ile birlikte kıyılar canlı-cansız bütün varlıkların bir araya geldiği alanlardır. Bu nedenle kıyılar rekreasyon planlaması için oldukça önemli alanlardır. Sahip olduğu potansiyelleri nedeni ile geçmişten günümüze kadar insanlar tarafından çeşitli şekillerde kullanılmıştır (Şimşek Korkut 2009). Sanayileşme ve kentleşme düzeyi ile birlikte kıyılar bireylerin doğal ve ruhsal dengelerini korumadaki rolünü arttırmaktadır. Kıyı güzergâhlarında kullanıcı memnuniyetini geliştirebilmek için, toplumun her kesimince dinlenme ve eğlenme amaçlı kullanıma açık tutulmalıdır (Sağlık, Kelkit, Sağlık 2012a). Kıyı güzergâhlarında, memnuniyet düzeyini arttırabilmek için kullanıcılarının boş zaman aktivitelerini geçirebilecekleri mekânlar arttırılmalıdır. Bu etkinlik mekânları planlanmadan önce kullanıcı analizlerin yapılması ve planlama aşamasında kurumlarla birlikte değerlendirilmesi kıyının kullanıcı memnuniyetinin artmasına katkı sağlayacaktır (Özdemir Işık, Demirel 2014). Böylece katılımcılar farklı da olsa, tekdüzelikten kurtulup doğa ile baş başa kalarak memnuniyetleri artacaktır (Sağlık, Kelkit, Sağlık 2012b). Aynı zamanda, alanın bitkilendirme, güvenlik, estetik ve fonksiyonel açıdan yeterli olması alan kullanım yoğunluğunu ve kullanıcı memnuniyetini etkileyen etkenler arasındadır (Gürer, Uğurlar 2017). Yapılan bu çalışma kapsamında Trabzon sahil yolu Beşirli kıyı güzergâhı incelenmiştir. Güzergâhın kullanıcılar tarafından memnuniyeti yapılan anketler doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışmanın ana amaçlarından biri olan memnuniyet tespiti ile birlikte aynı zamanda ileride yapılacak olan çalışmalara önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamında memnuniyet tespiti estetik, fonksiyonel ve ekolojik açıdan 3 başlıkta incelenmiştir. Bu parametreler değerlendirilirken çalışma sonucunda;

- Mevcut kıyı güzergâhındaki estetik, fonksiyonel ve ekolojik açıdan memnuniyeti belirlemek ve buna göre bir değerlendirme ölçeği oluşturmak,
- İleride yapılacak olan kıyı alanlarının kullanıcıları memnuniyet açısından tatmin edebilmesi için rehber oluşturmak,
- Elde edilen veriler doğrultusunda başta çalışma alanı olmak üzere benzer alanlara örnek teşkil edebilmek hedeflenmiştir. Verilerin sonucunda “Trabzon kıyı güzergâhında estetik, fonksiyonel ve ekolojik açıdan kullanıcı memnuniyeti nasıldır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

ÇALIŞMA ALANI ve YÖNTEM

Çalışma Alanı

Yapılan çalışmanın ana materyalini Trabzon Beşirli Kıyı güzergâhı oluşturmaktadır (Şekil 1). Yaklaşık 20km olan bu güzergâh Trabzon’un en yoğun kullanılan kıyı alanıdır. Deniz manzarası özelliğinin yanı sıra, içerisinde bulunan çocuk oyun alanları, bisiklet parkuru, yürüyüş parkuru, spor aktivite alanları, oturma alanları, yeme-içme işletmeleri ile yoğun kullanıcı kitlesine hitap etmektedir (Tablo 1).



Şekil 1. Çalışma alanı (Google map)

Tablo 1. Kıyı güzergâhındaki aktiviteler

Çocuk oyun alanı			
Yürüyüş koşu parkuru			
Oturma alanları			
Spor alanları			

Yöntem

Yapılan bu çalışmanın ana materyali Trabzon kıyı güzergâhıdır. Çalışma kapsamı 3 aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasını konu ile ilgili yapılan çalışmaların araştırılması oluşturmaktadır. Ardından yapılan araştırmalar doğrultusunda alana gidilip yerinde gözlem çalışması yapıp alan fotoğraflandırılmıştır. Çalışmanın son aşamasını, ise kullanıcı memnuniyetini belirlemek amaçlı anket çalışması oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında, literatür ve arazi çalışmaları doğrultusunda kullanıcı memnuniyetini etkileyen kriterler belirlenmiştir. Bu kapsamda bu başlıklar estetik, işlevsel ve ekolojik açıdan gruplandırılmıştır. Belirlenen bu başlıklar;

- Güneroğlu (2013)'nin yaptığı anket çalışma sonucunda peyzaj alanları için oluşturduğu ve bu çalışma ile örtüşen ekolojik, estetik ve fonksiyonel parametlerden,
- Şimşek, Korkut (2009)'un kıyı şeridindeki rekreasyon olanaklar ile ilgili yaptığı çalışmasında oluşturduğu rekreasyon parametlerinden;
- Onur (2012)'un yaptığı çalışmada oluşturduğu peyzaj tasarımı ve ekolojik yaklaşım parametrelerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. İncelenen bu kriterler;

- **Fonksiyonel olarak;** rekreatif, algılanabilirlik, güvenilirlik, çevre ile uyumluluk, okunaklılık,
- **Estetik açıdan,** kimlikli, bakımlı, orijinal tasarımlı, dinlendirici, canlı, anlaşılır,
- **Ekolojik açıdan,** çeşitlilik, karmaşıklık, hatırlanabilir gibi kriterlerdir.
-

Belirlenen kriterlerden sonra kullanıcıların memnuniyetini belirleyici bir anket çalışması hazırlanmıştır. Memnuniyet değerlendirilmesi için 150 kişilik bir anket uygulanması yapılmıştır. anket sayısının belirlenmesi için 2016 yılına ait Trabzon il merkezi nüfusu baz alınarak aşağıdaki formül kullanılmıştır (Çıngı, 1994; Balcı, 2001; Karasar, 2010);

$$n = \frac{Z^2 NPQ}{ND^2 + Z^2 PQ}$$

n = Örnek büyüklüğü

Z =Güven katsayısı

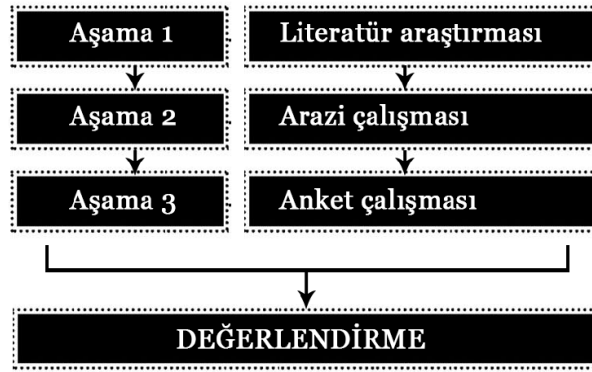
P =Ölçmek istediğiniz özelliğin kütlede bulunma ihtimali

$Q=1-P$

N =Ana kütle büyüklüğü

D =Hata Yüzdesi

Anket uygulaması alanın mevcut durumunu temsil eden fotoğraflar ile katılımcılara uygulanmıştır (Şekil 3). Anket kapsamında alana ait görseller gösterilerek soruların cevaplanması istenmiştir (Şekil 2). Belirlenen bu kriterler katılımcıların anlayabileceği 26 soruya dönüştürülerek katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların bu kavramlara katılma dereceleri 5'li olup Likert tutum skalası ile 'Kesinlikle katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Fikrim yok', 'Katılmıyorum', 'Kesinlikle katılmıyorum' değerlendirmelerini içermektedir. Anketler SPSS 17 istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Sonuçlarda ortaya çıkan memnuniyet farklılaşmasının yaş, eğitim, meslek ve gelir düzeyleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak önemli olup olmadığı tespit edilerek, kullanıcı memnuniyetinin belirlenmesi için non-parametrik testler uygulanmıştır. Sonuçlar toplam yüzde değerler ile Tablo 2-3-4-5-6-7-8-9 ve Şekil 4-5'de verilmiştir.



Şekil 2. Çalışma aşamaları



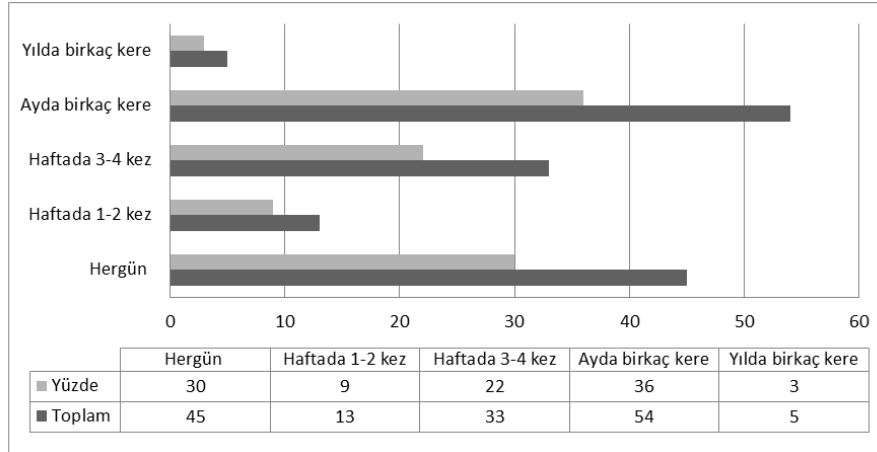
Şekil 3. Çalışma alanı görselleri

BULGULAR

Araştırmada Trabzon kenti Beşirli kıyı güzergâhı incelenmiştir. Alanının mevcut fotoğrafları gösterilerek kullanıcı memnuniyeti anketler sonucunda ortaya konmuştur. İncelemeler sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Alan Kullanım Durumu

Beşirli kıyı güzergâhının bölgedeki konumu ve kullanım yoğunluğu dikkate alındığında Trabzon için önemli güzergâhlar arasında olduğunu söylenebilmektedir. Beşirli kıyı güzergâhının kullanım sıklığına baktığımızda kullanıcıların %54'ü ayda bir kere, %45'i her gün, %33'ü haftada 3-4 kez, %13'ü 1-2 kez, %5'i yılda birkaç kere olacak şekilde sonuçlar alınmıştır (Şekil 4). Sonuçlara bakıldığında, kullanıcıların yarısından fazlasının alana ayda bir kez ziyaret ettiği ve her gün kullanan bireylerin ise neredeyse katılımcıların yarısı olduğunu bizlere göstermektedir. Özellikle hafta sonlarında ve tatil günlerinde güzergâh yoğun olarak kullanılmaktadır. Deniz kenarında olması kullanım tercihini arttırmaktadır. Yine alanın yakın çevresindeki yeme içme işletmelerinin olup sosyal bir bölgede konumlanmış olması bu alana olan talebi biçimlendirerek, alanda farklı saatlerde kullanım yoğunluğu yaratmaktadır.



Şekil 4. Kullanıcıların alana geliş sıklığı

Ankete katılan kullanıcıların sosyo-demografik özellikleri analiz edildiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır; Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ait (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi) elde edilen bulgular sayı ve yüzde (%) olarak Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'e göre; uygulamaya katılanlardan %40'ı erkek ve %60'ı kadındır. Bununla birlikte katılımcıların %17'si evli ve %83'ü bekârdır. Katılımcıların eğitim durumlarını sorguladığımızda alınan sonuçlar arasında %85 üniversite grubu alınan en yüksek sonuçlar arasındadır.

Table 2. Katılımcıların sosyo-demografik bulguları

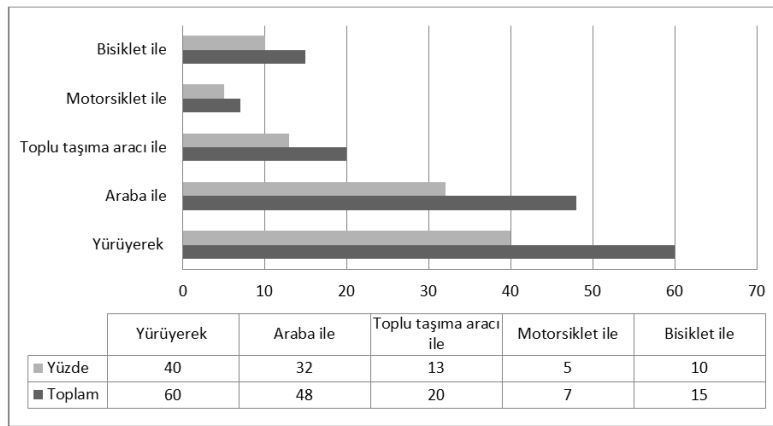
Değişkenler	Frekans	%	Değişkenler	Frekans	%		
Cinsiyet	Kadın	90	60	Medeni Durum	Evli	25	17
	Erkek	60	40		Bekar	125	83
	Total	150	100		Total	150	100
Yaş	15-20	18	12	Eğitim durumu	Tahsilsiz	-	-
	20-25	10	7		İlkokul	-	-
	25-30	65	43		Ortaokul	-	-
	30-35	9	6		Lise	15	10
	35-40	40	27		Üniversite	127	85
	40 +	9	5		Lisansüstü	8	5
	Total	150	100		Total	150	100
Meslek	İşsiz	5	3	Gelir durumu	Geliri yok	117	78
	Öğrenci	112	75		500-1000	-	-
	Memur	21	14		1000-2000	5	3
	İşçi	2	1		2000-3000	-	-
	Ev hanımı	2	1		3000 +	28	19
	Diğer	8	6		Total	150	100
	Total	150	100				

Kullanıcıların alanı tercih sebepleri sorgulandığında; alanın deniz kenarında oluşu %50, kent merkezine yakınlığı %30 ve yeme-içme işletmelerinin varlığı %20 temel tercih nedenleri olarak sıralanmaktadır. Kullanıcıların %33'ü ilkbahar, % 52'si yaz, %10'u sonbahar, %5'i kış mevsiminde tercih ettiği söylenebilmektedir (Tablo 3). Yaz aylarında ki farklı saatlerde kullanım olanağı anket verilerindeki kullanım sıklığına yansımıştır. Trabzon ilinin yıl içerisinde çoğunluklu olarak yağmurlu oluşu sonbahar ve kış aylarında alınan yüzde değerlere yansımıştır. Kullanıcıların yarısından fazlası alanı Haziran-Temmuz-Ağustos aylarında tercih etmektedir. Aynı zamanda kış aylarında hava şartlarındaki olumsuzlukları en aza indirmek amaçlı herhangi bir örtü elemanının ya da kapalı birimlerin olmaması sonbahar ve kış aylarında alınan düşük yüzdeleri etkilemektedir.

Tablo 3. Ankete katılan bireylerin araştırma alanına gitmeyi tercih ettikleri dönem (%)

Değişkenler		Frekans	Yüzde %
Gidilen dönem	Sonbahar (Eylül- Ekim –Kasım)	15	10
	Kış (Aralık-Ocak-Şubat)	8	5
	İlkbahar (Mart- Nisan- Mayıs)	49	33
	Yaz (Haziran-Temmuz-Ağustos)	78	52
Toplam		150	100

Kullanıcıların Beşirliye erişim türünü sorguladığımızda ise, %40 yürüyerek, %32 araba, %13 toplu taşıma aracı, %10 bisiklet ve %5 motosiklet ile gelme alınan cevaplar arasındadır (Şekil 5). Yürüyerek gelen kullanıcıların diğer oranlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Alanın merkeze ve birçok ilçeye yakın oluşu bu sebebi etkilediği öngörülmektedir. Yürüyerek ve bisiklet ile alana gelen insanların güzergâhın yakın çevresinde yaşayan insanlar gelirken (Beşirli, Fatih, Ayasofya, Meydan), toplu taşıma araçları ve özel araçları ile erişebilen kullanıcıların ise çoğunlukla alana daha uzak semtlerden (Boztepe, Kalkınma, Erdoğdu, Kuruçeşme) geldiği tespit edilmiştir.



Şekil 5. Kullanıcıların alana erişim türü

Anket verileri doğrultusunda araştırma alanını tercih etme önceliklerine ilişkin dağılım incelendiğinde, yürüyüş yapmak %89, gezip dolaşmak %79, su özelliğinin olabilmesi %78, ulaşım kolaylığı %72, dinlenmek %68, açık havada zaman geçirmek için %67, merkeze yakınlığı %65, manzara seyretmek %64, bisiklet sürmek %58, çocuk oyun alanını kullanmak %55, spor yapmak %43, piknik yapmak %39, fotoğraf çekmek %38, alternatifin olmayışı %37, paten kaymak %32, yeme-içme işletmelerine gitme tercihi %29 oranla alınan cevaplar arasındadır (Tablo 4). Alınan bu cevaplar arasında yürüyüş yapma, gezip dolaşmak, su özelliğinin oluşu ve ulaşım kolaylığı en yüksek oranlar arasındadır. Şehir merkezine 3km uzaklıkta ve kıyı güzergâhında oluşu alınan bu cevapları etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda kent halkının şehir merkezine bu kadar yakın herhangi bir kıyı güzergâhının da olmaması bu sonuçları etkilediği görülmektedir.

Tablo 4. Ankete katılan bireylerin araştırma alanını tercih etme önceliklerine ilişkin dağılım (%)

Değişkenler	Frekans	Yüzde %
Yürüyüş yapmak	134	89
Gezip dolaşmak	119	79
Su özelliğinin olabilmesi	117	78
Ulaşım kolaylığı	108	72
Dinlenmek	102	68
Açık havada zaman geçirmek	101	67
Merkeze yakınlık	98	65
Manzara seyretmek	96	64
Bisiklet sürmek	87	58
Çocuk oyun alanını kullanmak	82	55
Spor yapmak	64	43
Piknik yapmak	58	39
Fotoğraf çekmek	57	38
Alternatifin olmayışı	56	37
Paten kaymak	48	32
Yeme-içme işletmeleri	44	29

Güzergâh öğrenciler için de oldukça fazla oranda tercih edilen sosyalleşme alanıdır. Genel kullanıcı profili ile benzer şekilde, alan kullanıcıları il dışından da gelmektedirler. Alanın öğrenciler içinde uğrak yeri olmasının temel nedenleri arasında, alanın cafe, yeme-içme gibi birçok hizmetlerin sunulduğu bir semt içinde yer almasıdır. Kıyı güzergâhı içerisinde bisiklet parkurunun oluşu gençlerin tercih sebeplerini oldukça etkilemektedir. Alanın dikkat çeken bir diğer durum da kadın kullanıcıların oranının yüksek olmasıdır. Bu oranının yüksek çıkmasının önemli nedenleri, alanın güvenli olmasının yanı sıra, çocuk oyun alanının olması ebeveynler tarafından yoğun olarak kullanılması, çocukların doğa ile etkileşim kurabilecekleri bir alan olması ve alanda kaliteli vakit geçirme olanaklarının bulunması olarak sıralanabilir. Aynı zamanda güzergâhta bulunan spor aletleri kullanıcıları alana çekmekte ve spor yapmaya olanak sağlamaktadır. Bu olanak %64 oranla spor yapmak tercihine yansımıştır.

Yapılan anket çalışması doğrultusunda kıyı güzergâhını tanımlayan peyzaj kalite sıfatları sorgulanmıştır. Yapılan bu çalışmada Güneroğlu 2017'nun yaptığı çalışmadaki parametrelerden yararlanılarak Tablo 7 oluşturulmuştur. Alınan sonuçlarda ise, rekreatif %91 ve ulaşılabilir %93 oranla en fazla alınan sonuçlar arasındadır. Saptanan diğer sonuçlarda ise, güzel %48, özgün %45, etkileyici %25, algılanabilir %31, doğal %83, rahatlatıcı %69, uyumlu %16, birlik %12, süreklilik %57, güvenli %69, bakımlı %15, hatırlanabilir %36, çeşitlilik %25 ve karmaşıklık %12 ile alınan cevaplar arasındadır. Bakımlı oranının %15 oranla oldukça düşük olması alanın kullanıcılar tarafından bakımsız bulunduğunu bize göstermektedir. Çünkü alandaki gerek bitkisel doku gerekse yapısal doku oldukça yetersizdir. Alanda bulunan kent mobilyalarının oldukça bakımsız, tasarımlarının alan ile uyumsuz, bitkisel dokunun da yetersiz oluşu bu oranları etkileyen etmenler olarak sıralanabilir. Aynı zamanda birlik sıfatının da %12 oranla düşük oranlar arasında oluşu alanın bu özelliğinin düşük olduğunu bize göstermektedir.

Tablo 5. Alanın peyzaj kalite sıfatlarının belirlenmesi (Güneroğlu, 2017)

Değişkenler	Frekans	Yüzde %	Değişkenler	Frekans	Yüzde %
Güzel	72	48	Süreklilik	86	57
Özgün	67	45	Güvenli	103	69
Etkileyici	38	25	Bakımlı	23	15
Algılanabilir	46	31	Ulaşılabilir	140	93
Doğal	124	83	Hatırlanabilir	54	36
Rahatlatıcı	103	69	Rekreatif	137	91
Uyumlu	24	16	Çeşitlilik	37	25
Birlik	18	12	Karmaşıklık	18	12

Anket çalışması doğrultusunda kullanıcıların alanın mevcut durumundaki memnuniyetleri alanın "mevcut durumu korunmalı mı", "geliştirilmeli mi" yoksa "yenilenmeli" mi olmak üzere 3 soru ile sorgulanmıştır. Yenilenmeli ise sebebi anket çalışması doğrultusunda belirlenmiştir. Alınan cevaplara baktığımızda %61 oranla mevcut durum geliştirilmelidir cevabı alınmıştır. Bunun sebebini belirtmeleri açık uçlu bir soru ile sorgulanmıştır. Cevaplar kategorileştirildiğinde, alanda yenilenmelerini istedikleri durumun denize bu kadar yakın olunmasına rağmen temas hissini olmayışı ve su kenarında etkinliklerin az oluşu olarak sıralanmıştır. Çünkü denize dokunmak, ayak sokmak gibi etkinlikleri gerçekleştirmek güzergâhta oldukça zordur. Alanın mevcut durumu yenilenmeli %21 ve korunmalıdır %18 oranla alınan diğer cevaplar arasındadır (Tablo 6).

Tablo 6. Alanın mevcut durumu tespiti

Değişkenler	Frekans	
	Frekans	Yüzde %
Alanın mevcut durumu korunmalı mıdır?	27	18
Alanın mevcut durumu geliştirilmeli midir?	92	61
Alanın mevcut durumu yenilenmeli midir?	31	21

Kullanıcı Memnuniyetine Dair Bulgular

Çalışma kapsamında kullanıcı memnuniyeti fonksiyonel, estetik ve ekolojik kriterler olmak üzere 3 başlıkla incelenmiştir. Anket verileri doğrultusunda kriterlerin sonuçları başlıklar halinde verilmiştir.

Fonksiyonel kriterler açısından kullanıcı memnuniyeti: Yapılan anketler sonucunda katılımcıların güzergâhtaki memnuniyet düzeyi ölçülmüştür. Katılımcıların alanı fonksiyonel açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Rekreatif (%77) ve güvende olma (%65) hissi alınan en yüksek oranlar arasındadır. İnsan yoğunluğunun fazla olması rekreatiflik ile ilişkili iken çocuklara bisiklet sürdürme, oynamalarına imkân verilmesi ise güvenli olma parametresi ile ilişkili olduğu öngörülmektedir. Alınan en düşük yüzdeler arasında olan çevresi ile uyumluluk (%11) durumudur (Tablo 7). Çünkü güzergâhın bulunduğu Beşirli semtinde gün geçtikçe artan yapılaşma kıyı silüetini bozmaktadır. Bozulan silüet kıyı ile olan ilişkiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Alanın estetik parametreler açısından memnuniyet düzeyinin yüksek olması dikkat çekicidir. Çünkü insanların bir yeri tercih etme sebebi memnuniyet düzeyleri ile oldukça ilişkilidir.

Tablo 7. Fonksiyonel Açıdan Memnuniyet düzeyi

Değişkenler	Kesinlikle katılıyor		Katılıyor		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bu alanı rekreatif buluyor musunuz?	116	77	25	17	4	3	5	4	-	-
Bu alanı algılanabilir buluyor musunuz?	78	52	55	37	-	-	10	7	7	5
Bu alanda güvende hissediyor musunuz?	98	65	42	28	-	-	-	-	10	7
Bu alanın çevresiyle uyumlu mudur?	17	11	25	17	76	51	12	8	21	14
Bu alanı okunaklı olduğunu düşünüyor musunuz?	10	7	32	21	68	45	21	14	19	13

Estetik kriterler açısından kullanıcı memnuniyeti: Güzergâhın estetik açıdan memnuniyeti sorgulandığında, kimlikli (%82), çekici (%76), dinlendirici (%55) oranları yüksek çıkan parametreler arasındadır. Trabzon ili kıyıya paralel bir il olmasının ve sahip olduğu en büyük potansiyelin kıyı ve yeşil alanları oluşu alınan sonuçlara yansımıştır. Kullanıcıların alanın bakımlılık durumu ile ilgili çekincelerinin olduğu yarısından fazla katılımcının ise alanı bakımlı bulmadığı (%50) görülmektedir. Bu sonucun alanın yıllar içerisinde tasarımının ve özelliklerinin aynı kaldığı, herhangi bir revizyona uğramadığı ile ilintili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde orijinal tasarımlı oluşu %13 ve anlaşılabilir olduğu %8 oranla alınan düşük oranlı yüzdeler arasındadır. Katılımcılardan 83 kişinin (%55) alanı

dinlendirici bulduğu görülmektedir (Tablo 8). Bu sonucun suyun insan üzerinde yarattığı rahatlatıcı etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deniz manzarasına karşı donatıların olması, yürüyüş imkânı insanları bu cevaplara yönelttiği düşünülmektedir.

Tablo 8. Estetik Açıdan Memnuniyet düzeyi

Değişkenler	Kesinlikle Katlıyorum		Katlıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bu alanı kimlikli olduğunu düşünüyor musunuz?	82	55	45	30	10	7	5	3	8	5
Bu alanın bakımlı olduğunu düşünüyor musunuz?	11	7	20	13	31	21	75	50	28	19
Alanın orijinal tasarımlı olduğunu düşün.musunuz?	19	13	31	21	8	5	-	-	92	61
Bu alanının dinlendirici olduğunu düşün.musunuz?	83	55	54	36	-	-	5	3	8	5
Bu alanın anlaşılabilir olduğunu düşün.musunuz?	12	8	22	15	78	52	20	13	18	12
Bu alanın çekici olduğunu düşünüyor musunuz?	76	51	31	21	14	9	11	7	18	12

Ekolojik kriterler açısından kullanıcı memnuniyeti: Kullanıcı memnuniyeti açısından sorgulanan bir diğer kriter ise ekolojik parametrelerdir. Ekolojik açıdan alanın memnuniyet durumu anket verileri ile saptanmıştır. Bitkisel tasarım çeşitli (%9) ve hatırlanabilir (%3) mi sorularına alınan cevapların düşük olması oldukça dikkat çekicidir. Alandaki bitki tür çeşitliliğinin az ve yetersiz oluşu var olan bitkilerin ise oldukça bakımsız ve egzotik olması alınan bu cevapları etkilediği düşünülmektedir. Güzergâhın bitkisel tasarımda herhangi bir mevsimsel değişikliğin olmaması, bordür ve renkli çalılarının eksikliği kullanıcı memnuniyetini etkilemektedir. Aynı zamanda, mevcut türlerin kendi aralarında süreklilik etkisinin olmaması, uyumsuz türlerin aynı alanda kullanılması kullanıcıların memnun olmadığı durumlar arasındadır. Bu memnuniyetsizlikten ötürü kullanıcılar alanı bitkisel çeşitlilik açısından %53 oranla karmaşık bulmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. Ekolojik açıdan memnuniyet düzeyi

Değişkenler	Kesinlikle Katlıyorum		Katlıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bu alanın bitkisel tasarımını çeşitli midir?	14	9	20	13	19	13	90	60	7	5
Bu alanın bitkisel tasarımını karmaşık mıdır?	8	5	12	8	25	17	51	34	79	53
Bu alanın bitkisel tasarımını hatırlanabilir midir?	4	3	18	12	10	7	25	17	94	63

SONUÇ ve ÖNERİLER

Coğrafi konumu ile Türkiye'nin önemli kıyı kentlerinden olan Trabzon 17 İlçeye sahip olmakla birlikte 9 İlçesi 114 km.lik sahil şeridinde sıralanmıştır. Kent diğer birçok kıyı yerleşimi gibi kıyı boyunca lineer bir yapıda gelişmektedir.

Plansız bir yapılaşmanın görüldüğü Trabzon Beşirli kıyı güzergâhı mevcut potansiyeline göre hizmet etmemektedir. Güzergâh kent halkının gereksinimlerini yeterince karşılamamaktadır. Trabzon ili kıyı şeridinde yer alan mevcut rekreasyonel oldukça sınırlıdır. Suya bu kadar yakın olunmasına rağmen

etkileşimin çok az olduğu kullanıcıların en büyük memnuniyetsizliği arasındadır. güzergah üzerindeki rekreasyon çeşitleri aşağıda verilmiştir;

- **Suya bağlı aktiviteler:** Güzergâhta suya bağlı aktiviteler oldukça sınırlıdır. Suya erişim neredeyse yok denilecek kadar zor, güvenliksiz ve sınırlıdır.
- **Yürüyüş ve bisiklet aktivitesi:** Trabzon sahip olduğu topoğrafik yapısı gereği bisiklet aktivitesi için oldukça zor olan bir ildir. Bu yüzden kıyı şeridinin düz olması bisiklet sürmek için oldukça yüksek potansiyelli bir alandır. Kent halkı güzergâhı bisiklet sürmek için yoğun olarak tercih etmektedir. Fakat bisiklet aktivitesine yönelik kullanıcılarının istek ve ihtiyaçlarını gidermeye yönelik herhangi bir bisiklet parkuru, park yeri ve buna yönelik parkur elemanları bulunmamaktadır. Kıyı şeridinin özellikle yaz ve ilkbahar aylarında yürüyüş amaçlı yoğun olarak kullanıldığı gözlenmektedir.
- **Yemek yeme, oturma:** Güzergâh üzerinde birçok yeme-içme işletmesi bulunmaktadır. İnsanların bir kısmı yürüyüş parkurunda yürürken bazısı yeme-içme işletmelerine gitmeyi tercih etmektedir. Oturup dinlenebilecekleri birçok donatı alanda mevcuttur.
- **Manzara seyretme, dinlenme:** Güzergâhta bulunan oturma dinlenme alanları deniz manzarasını seyredebile imkânı sunmaktadır. Oturma birimleri tek tip olması kullanıcılar için alternatifin olmamasını göstermektedir.
- **Çocuk oyun aktiviteleri:** Güzergâhta bulunan çocuk oyun alanı oldukça yoğun kullanılmaktadır. Etrafının güvenli olması ve birçok yaş aralığına hitap edebilmesi ebeveynlerin bu parka gelmesinde etkilidir. Oyun alanının kauçuk olması çocuklar için olumlu özellikler arasındadır.
- **Spor imkânları:** Alanda belediye tarafından yaptırılan spor aletleri bulunmaktadır. Güzergâh boyunca belli aralıklarda konumlanmışlardır. Özellikle havanın yağışlı olmadığı ilkbahar-yaz aylarında spor aletleri oldukça fazla oranda kullanılmaktadır. Aynı zamanda alanın koşu ve yürüyüş imkânı sunabilmesi birçok sporla ilgilenen insan için fırsat yaratmaktadır.

Kullanıcı memnuniyeti açısından güzergah 150 kişilik bir anket çalışması ile ekolojik, estetik ve fonksiyonel açıdan değerlendirilmiştir. Anket çalışması doğrultusunda alınan sonuçlar 3 kategoride açıklanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde,

Ekolojik kriterler açısından, kullanıcılar alanı oldukça yetersiz görmektedirler. Alınan yüzdeler, %9 bitkisel çeşitlilik, %3 hatırlanabilir bir bitkisel kompozisyona sahip olmasıdır. Alanın bitkisel çeşitlilik olarak yetersiz görülmesi gerek tür çeşitliliğinin az olması gerekse var olan türlerin bakımsız olması kullanıcıları bu cevaplara yönelttiği düşünülmektedir. Alınan bir diğer dikkat çekici oran ise var olan bitkisel çeşitliliğin %53 oranla karmaşık görülmesidir. Elde edilen bu sonuçları başta alandaki egzotik türlerin fazla olması ve sürekliliği olmayan uyumsuz türlerin aynı anda kullanımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Egzotik türlerin alan ile uyum sorununun olması ve sonucunda da bakımsız bir görüntü oluşması kullanıcıları olumsuz yönde etkilemektedir. Bitkilerin yaşam uzunlukları düşünülmeden geçici olarak yapılan bitkilendirme çalışmaları kısa sürede kötü bir hal aldıklarından kullanıcıların memnuniyet düzeylerini etkilediği düşünülmektedir.

Güzergâh estetik kriterler açısından değerlendirilmesi istendiğinde ise, kimlikli (%82), çekici (%76), dinlendirici (%55) oranla yüksek çıkan parametreler arasındadır. Kimlikli parametresinin yüksek çıkmasının Trabzon'un yeşil ve maviyi birleştiren bir kıyı ili olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Kullanıcılar bitkisel kompozisyonunu bakımlı bulunmadıkları gibi estetik açıdan da alanı bakımlı bulmamaktadırlar. Bu da bizlere neredeyse çoğu kriter de bakımlılık parametresi yeterli düzeyde değildir. Kullanıcıların alanı sıradan bulduğu, %63 oranla orijinal tasarımlı olarak görmüyorum parametresi ile ortaya koyulmuştur. Güzergâhın kıyıda olması alanın en büyük potansiyelleri arasındadır. Bu potansiyelde insanları %55 oranla alanı dinlendirici bulduğunu bizlere göstermektedir. %51 oranla katılımcılar güzergâhı çekici bulmaktadır. Bu parametrenin güzergahın rekreatif olması ve insanların burada rahat vakit geçirebilmeleri ile ilişkili olduğu öngörülmektedir.

Fonksiyonel kriterler açısından değerlendirildiğinde ise, çalışma alanı %77 oranla rekreatif bulunmaktadır. Alanın Beşirli semti gibi sosyal açıdan oldukça geniş bir yerde olması, farklı bir kıyı alternatifinin olmaması, çocuk oyun ve spor aktivitelerine de imkân sağlaması bu oranı etkileyen faktörler olarak sıralanabilir. Alanın %52 oranla algılanabilir, %65 oranla ise güvende hissedebile

ise yüksek çıkan diğer yüzdeler arasındadır. Alanın okunaklı olması (%45), uyumlu olması (%76) fikrim yok seçeneği ile öne çıkan sonuçlar arasındadır. İnsanların kıyıya bu kadar yakın olmalarına rağmen suya temaslarının da bir o kadar zor oluşu alanda karşılaştıkları en büyük problemleri arasındadır. Suya dokunamamak, erişememek, suyu hissedememek katılımcıların alandaki en büyük memnuniyetsizlikleri arasındadır.

Yapılan bu çalışma kapsamında tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, Beşirli kıyı güzergâhı için şu öneriler geliştirilmiştir;

Ekolojik açıdan öneriler,

- Güzerghâh bitkisel çeşitlilik açısından rehabilite edilmelidir.
- Mevcutta bulunan bakımsız bitkilerin bakımı düzenli olarak yapılmalıdır.
- Alanda birçok egzotik tür bulunmaktadır. Yapılacak olan rehabilitasyon çalışmasında doğal türlere daha fazla önem verilmelidir. Egzotik tür seçimi durumunda ise düzenli olarak bakımı yapılmalıdır.
- Seçilen bitkiler rüzgâr ve tuzlu su serpintilerine uygun olarak seçilmelidir.
- Bitkisel tasarımlarda bitkilerin renk, doku, form ve ölçü açısından ile uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.
- Her mevsime hitap edebilecek kompozisyonlar yapılmalıdır.
- Güzerghâh için yapılacak olan bitkilendirme çalışmalarında bitkilerin yaşam uzunluklarını ve fide kaynağı olabilmeleri düşünülerek bitki seçim tercihleri yapılmalıdır.

Estetik açıdan öneriler,

- Kullanıcıların alanda geçirdikleri zamanı kaliteli hale getirebilmek için estetik eksiklikleri giderilmelidir.
- Güzerghâhın kullanıcılar tarafından sıradan olarak görünmektedir. Bu sıradanlığı gidermek açısından donatılar revize edilmelidir.
- Rekreasyon yerleri mekân kalitesi açısından değerlendirilip rehabilite çalışmaları yapılmalıdır.

Fonksiyonel açıdan öneriler,

- Alanın rekreasyon imkanları açısından oldukça tercih edilmelidir. İnsanların memnuniyet düzeylerini daha da arttırabilmek adına, yeme-içme işletmeleri iyileştirilmelidir.
- Yapılacak olan rehabilitasyon çalışmalarında su ile ilişkili olan etkinlikler arttırılmalıdır.
- Kıyı silüetini bozacak herhangi bir dokunmaya izin verilmemelidir.
- Su ile olan bağlantı arttırılmalıdır.
- Çocukların oynayabileceği etkinlikler arttırılmalıdır. Özellikle su gibi bir potansiyel olmasına rağmen gerek yetişkinlerin gerekse çocukların bu potansiyelden uzak olmaması için planlamalar yapılmalıdır.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışma kapsamında Beşirli kıyı güzergâhı örnek alan teşkil etmekle birlikte yapılacak olan birçok kıyı güzergâhlarına örnek olacak niteliktedir. Çünkü çalışma kapsamında ortaya konmaya çalışılan kullanıcı memnuniyeti ve parametreleri sadece kıyı güzergâhları için değil farklı nitelikteki uygulama alanlarının değerlendirilmesi için de kullanılabilir. Çünkü memnuniyet kriterleri tasarımcılar için tasarımın başlangıcından itibaren rehber niteliğindedir. Kıyıları gerek ekolojik, fonksiyonel gerekse estetik açıdan bir kentin en önemli noktalarıdır. Bir diğer tanımla ise bir kenti diğer kentten ayıran en önemli kimlik öğeleri arasındadır. Bu sebeple kıyı güzergâhlarının farklı birçok ihtiyaca cevap vermesi beklenmektedir. Günümüzde bu alanların sosyal ihtiyaçları da karşıladığı daha çok kullanılan alanlar haline gelmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla kıyı kentlerine sorulması gereken en temel soru kullanıcı memnuniyetini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için nasıl tasarlanması gerektiğidir. Güzerghâhların temel fonksiyonlarını yerine getirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Kıyı güzergâhlarında ki en basit eksikliklerin dahi tamamlanması kullanıcı memnuniyeti açısından standartları yüksek gösterilen güzergâhlar ile benzer bir konuma gelmesini sağlayacaktır. Doğanın en temel kullanıcısı olan insanın memnuniyet isteklerinin karşılanması en doğal hakları arasındadır.

Yapılan bu çalışmanın ileride yapılacak olan memnuniyet çalışmalarına referans olabileceği, ekolojik, estetik ve fonksiyonel parametrelerin bir değerlendirme ölçeği oluşturacağı ve daha farklı ölçekteki tasarım çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu arzu ve ihtiyaçlar, doğru şekilde kullanılıp , ekolojik, estetik ve fonksiyonel kriterlere uygun olacak şekilde katılımcı bir yaklaşıma yer verilmelidir. Tüm bu istek ve kriterlere önem verildiğinde daha kaliteli mekânlar, gelecek için daha yaşanılabilir kentler ve kent parçaları oluşacaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 1st International Congresses on New Horizons in Education and Social Science (ICES - 2018) sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

AKYOL, Y. (2009). KIYI EGE'NİN (EDREMİT KÖRFEZİ-GÖKOVA KÖRFEZİ ARASI) VEJETASYON EKOLOJİSİ VE BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİĞİNİN EKOLOJİK YÖNETİMİ. PHD THESIS, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Anabilim Dalı, İzmir

ALPAK E.M., ÖZKAN D.G., DÜZENLİ T. (2016). EVALUATING CHANGING COASTAL VIEW FROM FUNCTIONAL PERSPECTIVE: A CASE STUDY OF TRABZON CITY ", Journal Of Balkan Ecology, 3, 291-299.

BALIK, İ. (2017). ORDU'DA KIYI ALANI KULLANIMI VE DENİZEL EKOSİSTEME ETKİLERİ. Kent akademisi, 10(29), 31-47.

BEKAR M., ACAR C., KAYA ŞAHİN E. (2017). EXAMINATION OF URBAN FURNITURE DESIGN BASED ON URBAN ADAPTATION AND EVALUATION OF USER'S OPINION", Journal Of The International Scientific Researches/Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi. 2, 178-185.

ERDOĞAN, E. (2006). ÇEVRE VE KENT ESTETİĞİ, Zkü Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 8(9). 2006, 68-77.

KAYA, E. (2007), KENTLEŞME VE KENTLİLEŞME, İSTANBUL, İlke Yayıncılık.

ERTAŞ Ş., SÖNMEZ E., TORUN A. , KULAK TORUN F. (2017). THE AWARENESS OF LOCALS IN CULTURE TOURISM: THE SAMPLE OF SİLİE/KONYA, Journal of Sustainable Development, 10, 125-134.

GÜNEROĞLU, N. (2017). AKARSU REHABİLİTASYONUNUN PEYZAJ KALİTESİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ. Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 18, 10-20.

GÜNEROĞLU, N. (2013). ÇAY ALANLARININ PEYZAJ KARAKTERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

GÜR, Ş. Ö. (1996). MEKÂN ÖRGÜTLENMESİ. Gür Yayıncılık

GÜRER, N., VE UĞURLAR, A. (2017). KENT PARKLARINDA KULLANICI MEMNUNİYETİ: ANKARA KUĞULU PARK ÖRNEĞİ. Megaron, 12(3).

HAYTA, Y., VE ALTAN, Y. (2016), KENTSEL YAŞAM ALGISI VE DEĞİŞEN KENTLİ ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: İZMİR ÖRNEĞİ, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(33), 223-258.

ÖZDEMİR IŞIK, B. ., VE DEMİREL, Ö. (2014). KIYI KULLANICILARININ KIYI ALANI REKREASYON PLANLAMA KARARLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TRABZON KIYI BANDI ÖRNEĞİ. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 4(10), 1-11.

KARAKÜÇÜK, S. (2014). REKREASYON: BOŞ ZAMANLARI DEĞERLENDİRME. Gazi Kitabevi (Google e-kitap), Ankara.

MERİÇ, S., VE BOZKURT, Ö. (2017). VAN GÖLÜ'NÜN REKREASYONEL TURİZM POTANSİYELİNİN SWOT ANALİZİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ. Uluslararası kültürel ve sosyal araştırmalar dergisi (UKSAD), 3(1), 154-167.

ONUR, B. E. (2012). PEYZAJ TASARIM VE YÖNETİMİNDE EKOLOJİK YAKLAŞIM VE SÜRDÜRÜLEBİLİR KENT HEDEFİNE KATKILARI. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2(5), p.245-252.

ÖZTÜRK, S., DEMİRCİOĞLU, N., VE AYAN, S. (2004). KASTAMONU KENTİ AÇIK VE YEŞİL ALANLARI İÇİN EKOLOJİK BİR YAKLAŞIM. V. Ulusal Ekoloji Ve Çevre Kongresi, 577-584.

ROGER GARLOCK, VE B. (1968). ECOLOGICAL PSYCHOLOGY: CONCEPTS AND METHODS FOR STUDYING THE ENVIRONMENT OF HUMAN BEHAVIOR. Stanford University Press,

SAĞLIK, A., KELKİT, A., SAĞLIK, E. (2012a). KENTSEL KIYI ALANLARINDA YERLEŞİM BASKISI SONUCU OLUŞAN ÇEVRESEL SORUNLAR: ÇANAKKALE KENTİ ÖRNEĞİ. Biyoloji bilimleri araştırma dergisi, 2, 145-149.

SAĞLIK, A. G. A., KELKİT, A., VE SAĞLIK, Ö. G. E. (2012b). KENT KÜLTÜRÜNÜN KIYISAL PEYZAJ TASARIMINDA KULLANIMI: ÇANAKKALE KENT KIYISI ÖRNEĞİ. ALANLARI IX. ULUSAL KONGRESİ, HATAY, TÜRKİYE, 14-17 KASIM 2012, 1, SS.103-112.

ŞİMŞEK, D. S., VE KORKUT, A. (2009). KIYI ŞERİDİ REKREASYON POTANSİYELİNİN BELİRLENMESİNDE BİR YÖNTEM UYGULAMASI: TEKİRDAĞ MERKEZ İLÇE ÖRNEĞİ. JOTAF/Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 2009, 6(3), 315-327.

TDK,(2018),http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=tdk.gts.5aec2a82b32dc0.67030438
05.05.2018.

YEŞİL, M., VE BEYLİ, K. N. (2018). ORDU-BOZTEPE'S TOURİSM AND RECREATION POTENTIAL WITH BOZTEPE'S CONTRIBUTION ON THE CITY IMAGE. Turkish journal of agriculture-food science and technology, 6(3), 291-298.

YILDIZCI A., C. (2001). KENT MOBİLYALARI KAVRAMI VE İSTANBUL'DAKİ KENT MOBİLYALARININ İRDELENMESİ" I. Uluslararası Kent Mobilyaları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, İstanbul, 29-34.

YÜKSEL, M., VE YEŞİL, M. (2017). KENT VE REKREASYON (ORDU KENTİ ÖRNEĞİ). Mavi Atlas, 5(2), 355-382.

WHISPER MUSIC TO MY WEARY SPIRIT: THE FUNCTION OF MUSIC IN AHMET HAMDİ TANPINAR'S *HUZUR*

Dr. Fatoş Işıl BRITTEN¹

Özet

As a novelist, poet and as a literary critic Ahmet Hamdi Tanpınar (1901-1962) has been an influential figure in Turkish literature. His novels display a number of characteristics such as an interest in Ottoman history and culture, as well as criticism of rapid Westernization. In that respect, Tanpınar's prominent novel *Huzur* (*A Mind at Peace*), which was first published in 1949 is no exception. Even though *Huzur* contains a multi-layered structure, this study argues that music emerges as its most central theme. Tanpınar's emphasis on it is so explicit that music, especially classical Ottoman music, contributes very actively to the plot. Tanpınar chooses to privilege the art of music, particularly in its classical Ottoman guise, over other art forms. *Huzur* is essentially a eulogy to music, Ottoman/Turkish music in particular. What is striking in *Huzur* is that it presents all its other themes, such as Turkish national identity and 'the East-West problematic', through the lenses of music. In other words, music functions like a glue that holds every component of the novel together.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Hamdi Tanpınar, *Huzur*, Müzik

BİTKİN RUHUMA BİRAZ MÜZİK FISILDA: AHMET HAMDİ TANPINAR'IN *HUZUR* ADLI ROMANINDA MÜZİĞİN İŞLEVi

Abstract

Roman yazarı, şair ve de edebiyat eleştirmeni olan Ahmet Hamdi Tanpınar (1901-1962) Türk edebiyatının en itibarlı isimlerinden biridir. Yazarın romanları Osmanlı tarihi ve kültürünün önemi, hızlı Batılılaşma eleştirisi gibi birçok konuya değinir. Bu noktada, Tanpınar'ın ilk 1949'da yayımlanan ünlü romanı *Huzur* da Tanpınar'ın bu temel konularını ele almaktadır. *Huzur*'ün her ne kadar çok katmalı bir yapısı olsa da bu çalışma, romanın ana konusunun müzik olduğunu ileri sürmektedir. Tanpınar'ın müzik, özellikle de klasik Osmanlı müziği vurgusu romanın olay örgüsüne oldukça etkin bir biçimde katkıda bulunmaktadır. Tanpınar müzik sanatını, bilhassa da klasik Osmanlı müziğini diğer sanat formlarına yeğ tutar. *Huzur* temelde Osmanlı/Türk müziğine övgü amaçlı yazılmış bir eserdir. Romanda dikkat çekici olan şey Türk milli kimliği, Doğu-Batı sorunsalı gibi tüm diğer konuların müziğin merceğinden geçerek ele alınmasıdır. Bir diğer deyişle müzik, romandaki her bir unsuru bir arada tutan bir tutkal görevi görmektedir.

Keywords: Ahmet Hamdi Tanpınar, *Huzur*, Music

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Trakya University, Turkey, isilcihan1@yahoo.com ORCID ID: 0000-0001-6020-2227

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

I. Introduction

Ahmet Hamdi Tanpınar is regarded as one of the most significant literary figures of twentieth-century Turkey. Outstandingly versatile, he was a poet, novelist, essayist, short-story writer, academic and political figure. Azade Seyhan (2008) describes him as a 'Renaissance man of Turkish culture [who] clearly set a high standard of authorship for himself and other novelists'. Tanpınar liked to write about the inner lives of individuals while cleverly using the aesthetics of Ottoman culture as a medium to do this. His aesthetic concerns are reflected in his use of language, which is notably orotund and ornamental and enriched by metaphors and similes, at a time when the national novel and short story were more interested in social realism. Novels about village life, such as Kemal Tahir's, were typical of the period.

Tanpınar did not attract a great deal of attention in his time, but was rediscovered in the 1970s. He was notably different from other literary figures of the Republican period, mourning the lost values of Ottoman civilization at a time when Ottoman ideologies were not very popular in the politics of modern Turkey. Nonetheless, Tanpınar was also notably fond of Western culture; he enjoyed listening to Wagner and reading Baudelaire and Valéry, so he was by no means a typical conservative. The reason why Tanpınar did not achieve as much success during his lifetime may be that he did not conform to any of the ideologies of his era. However, in recent times Tanpınar has become one of the best-loved figures of Turkish literature and his works are now appreciated by many literary critics. This is partly due to a revival of interest in Ottoman language and history since the 1980 military coup.

Nurdan Gürbilek (2011) associates Tanpınar's originality with his political neutrality: 'Tanpınar'ın önemli yanlarından biri estetiğini dönemin siyasi seferberlik havasının kısmen dışında kurabilmesiys[i]' ('One of the most significant characteristics of Tanpınar was his ability to formulate his aesthetics partially outside the realm of the *levée en masse* [mass conscription] spirit of the early years of the republic').² She also observes a latent 'theme of loss' in Tanpınar, which is sometimes embodied in 'the East' as a dead mother, and evokes emotions which swing between a deep longing and a profound mourning' (Gürbilek, 2011). Thus, accordingly, Tanpınar's literary success stems not from an engagement with the ideals of the new Republic, which aimed to modernise the country and educate previously neglected sections of the population. Instead, he concentrated on the sense of loss of empire and what it symbolized.

The author's best-known novel, *Huzur*, is an excellent example of this theme of loss, narrating the tragic story of an upper-class young Turkish man, Mümtaz, who is working on a novel about Şeyh Galib, which he may never finish. The setting is 1930s Istanbul on the eve of the Second World War. Through flashbacks the reader learns about Mümtaz's childhood, and the loss of his parents at a very young age. Most of the novel focuses on his romantic relationship with Nuran, a gentlewoman with an elite Ottoman family heritage. The couple enjoy a dreamlike summer in which they wander around the streets of Istanbul, visiting old Ottoman monuments and mansions, and going boating in the breezy Bosphorus nights. Their conversations almost always revolve around Ottoman culture and music, which were already starting to lose their popularity at a time of modernization. Their relationship ends when the season changes; everything deteriorates in the protagonist's life and the immanence of the Second World War makes the atmosphere of the last chapter darker and forbidding.

According to Jale Parla (2012), the subject matter of *Huzur* is the arts. I would go further and argue that the subject matter is essentially music. In almost every page a reference to music is present. The novel is interested in various forms of art such as painting and architecture, including some references to these forms as well, but the stress is primarily on music. As stated earlier, *Huzur* is a multi-layered novel that embraces the themes of love and history and contemplates the idea of Westernization and the shift in civilization and Turkish identity, as well as being a novel of ideas that expands within the frames of art, aesthetics, death, and time.

Moreover, it is a quest novel about an unproductive writer. Nonetheless, all these themes develop under the umbrella of music which forms the backbone of the narrative, foreshadowing future events, creating the atmosphere of the scenes, and featuring in the daily conversation of the characters. It even plays an instrumental role in the discussion of political issues. All in all, it serves both as a subject and an object for the novel, penetrating every cell of its structure.

² All translations are mine except for Erdağ Güknar's *A Mind at Peace*, the English translation of *Huzur*.

II. Methodology

This article adopts close reading method which requires a small number of texts in order to induce a conclusion. In close reading, the literary critic focuses on particular text(s), read them carefully sometimes zoom in sentences or even words in order to prove his or her argument. In this article both small units such as single word choices and larger units such as long quotations are going to be interpreted in order to support the main argument.

III. Analysis

a. *The Relationship between Characters and Music*

It would not be inaccurate to argue that almost all the characters are related to music in some way. Knowledge of and taste for music indicate a refined, elevated, eminent character whereas a lack of taste for music signifies superficiality and immaturity. In fact, a direct correlation exists between music and spiritual profundity in the novel. A character who is deprived of musical taste is portrayed as an insensitive and shallow person. Thus, music becomes the main criterion for assessing the likeability of a character. Mümtaz is very keen on Turkish folk songs and classical Western music and is almost obsessed with classical Turkish music. It is no coincidence that he falls in love with Nuran, who represents the sophistication and nobility of the Turkish musical tradition. Her family is distinguished by a long musical heritage. Her father is a Mawlawiyah, while her mother is a 'Bektashi', an order of mystics that came into prominence in sixteenth-century Anatolia. In her childhood, musical ceremonies called 'fasıl', were performed almost every night:

Bütün çocukluğu bir kuş kafesi gibi bu ney sesleri içinde geçmişti. Başkalarında bin türlü duyumdan kurulan dünya, onun içinde sanki yalnız sestem ve müzikten kurulmuştu. (Tanpınar, 2011, p. 108)

Her entire girlhood had passed in a birdcage of melodies made by that flute. The world, which was manifested for others through a thousand sensations, existed for her purely through sound and music. (Tanpınar, 2008, p. 137)³

Nuran's good knowledge of folk songs and dances is one of the main reasons why Mümtaz is drawn to her. Indeed, her grandfather is an eminent composer and famous for his composition about a tragic love story entitled 'Mâhur Beste', which ironically is mostly a cheerful maqam. The song's lyrics and the life of the composer are interrelated because Nuran's grandfather is jealous of his wife's affair with a doctor and indirectly causes the death of the lovers.

Since one of the major themes of the novel is tragic love and its psychological effects on Mümtaz, the emphasis on this song makes the theme more prominent. Nuran and Mümtaz's flirtation begins when Nuran sings the song to Mümtaz, who is very fond of it (p. 117), and indeed its tragic love story foreshadows their own.

By contrast with Mümtaz and Nuran, Adile hanım is portrayed as a superficial character, sneaky and constantly attempting to control people's lives. Opposing Mümtaz and Nuran's relationship from the beginning, Adile tries to discourage Nuran. Her selfishness is the main cause of this: since she has not initiated the relationship she is disturbed by the fact that the couple can love each other without needing her. Adile often undertakes the role of matchmaker for her friends in order to exercise some power over their lives. Being materialistic and unsophisticated, she tries in vain to distract Nuran with luxurious possessions, and discussions about the duties of motherhood, in order to induce a feeling of melodrama in Nuran. Naturally, Adile does not have any enthusiasm for music. The narrator notes that she considers music to be a leisure activity, which does not reflect a real appreciation of art: 'Ona göre musiki ve her şey şu zaman dediğimiz boşluğu doldurmak içindi. Bir geçit alayı, bir boks maçı hikâyesi, şöyle rahatça yapılan dört başı mamur bir dedikodu, ona en güzel sanat eserinin verebileceği sıcaklığı verebilirdi' (p.86: 'In her opinion, music was meant to fill the void we called time. A parade, an account of a boxing match, or some exquisitely appointed piece of gossip, if presented with consummate ease, might evince in her the same warmth as an extraordinary work of art', p. 93). Even though the novel depicts the protagonist as a complex character it still has a tendency to depict its characters in a rather two-

³ Further references to these editions are given after quotations in the main text.

dimensional way. The presence or absence of any interest in or talent for music is enough to present a character in either a positive or a negative light.

b. The Need for Wholeness and Music

Parla (2010) argues that ‘zamanı tersine akıtmak, o mutlak zaman ve yekpare zamana kavuşmak hem büyük bir arzu hem de bir meraktır Tanpınar’da’ (to make the river of time flow backward and re-join that infinite and wholesome time is a great desire for Tanpınar’). In this regard, *Huzur* is mainly about the personal quest of Mümtaz, who is searching for a perpetual euphoria and a feeling of wholeness and continuity. The first chapter of the novel describes his difficult childhood, in which he experiences the Turkish War of Independence (*Kurtuluş Savaşı*) which followed the collapse of the Ottoman Empire (Turkish nationalists defended Turkey against the Allies between 1919 and 1923). In a short span of time Mümtaz’s father is killed by the enemy and he loses his mother because of an illness. His reactions during and after these events suggest that Mümtaz loves loneliness and considers himself different from other people. Apart from him everybody seems to be enjoying life without encountering any serious problems. He searches for somewhere dark and cosy, like the black rocks that he visits every evening in the bright summer season on the delightful Mediterranean coast of Antalya:

Mümtaz burada, yoldan denize kadar inen büyük kayalar üstünde oturup akşam saatlerini geçirmeyi severdi. [...] Fakat bu sert kaya parçaları hayattan ebediyen uzaktılar; rüzgar eser, yağmur yağar, zerre zerre ufalanırlar, dev cüsselerinde derin izler, oluklar peydahlanır; fakat hiçbirini onlardan ilk felaketin eliyle yoğrulup kaldıkları hali gideremezdi. Onlar hayat yolunun üzerinde soracak hiç bir sualleri olmadığı için, her sualı birden soran sonsuz zamanın içinden gelmiş zalim, haoin sembollerdi. (pp. 34-36)

Mümtaz liked to spend the twilight hours perched on boulders between the road and the sea. [...] Yet these solid fragments of stone were forever removed from life; the wind might blow, the rain might fall; atom by atom they’d erode, deep lines and furrows would appear on their colossal bodies, but none of it could rid them of the state in which they were formed by the hands of some primordial apocalypse. Inasmuch as they had no apparent inquiry to make on life’s trajectory, they were crude and coarse symbols issuing from infinite time, posing all questions at once. (pp. 33-36)

The contrast of sunny summer days with cold black rocks in the evening appears to symbolize a desire to die or perhaps even find a peaceful shelter rather like a womb. His search for peace continues into adulthood, and the feeling of loss never leaves him.

In Tanpınar’s novels, ‘kahramanlar yalnızca birbirleri tarafından büyülenmezler, gezdikleri Boğaziçi, Osmanlı musikisi, evlerde gördükleri eski eşyalarla da büyülenirler’ (the characters are not only fascinated by each other but they are also mesmerised by the Bosphorus, the antique furniture that they see in houses and the Ottoman music’) (Pamuk, 2010). Consequently, love and aesthetics are mingled and it is impossible to separate one from the other. As a young man Mümtaz also seeks his peace in the delights of music, the Istanbul summers, romantic Bosphorus evenings and the beauty of classical Ottoman architecture and history. The novel repeatedly emphasises the beauty of Istanbul and of Ottoman music. His beloved Nuran is also representative of that beauty and his love for her is similar to his love for music and other aesthetic subjects. These graces complete each other and seem to constitute a feeling of wholeness in his life. Thus it could be suggested that together music, the Ottoman cultural heritage, and love function as substitutes for the black rocks of his childhood. In his analysis, Moran (2011) suggests that: ‘Nuran ile olan aşk, sanatkarca yoğun yaşamayı arttırdığı içindir ki ayrıbir anlam taşır ve [...] tüm güzellikleri bir bütün olarak kavramada bir araç rolü oynar’ (Mümtaz’s love for Nuran intensifies ardent feelings for the artistic life and acts as an instrument to conceive all the beauties of life in a holistic way). The reader witnesses how Mümtaz’s love for his beloved and music merge and constitute an inseparable whole:

Mümtaz, Nuran’ın aşkıyla bir kültür miracını yaşadığını, Nevakar’ın nakış ve çizgisi daima değişen arabeskinde, Hafız Post’un rast semai ve bestelerinde, Dede’nin uğultusu ömründen hiç eksilmeyecek büyük rüzgarında onun ayrı ayrı çehrelerini, aynı Tanrı düşüncesinin büründüğü değişiklikler gibi gördüğünü söylediği zaman, hakikaten bu toprağın ve kültürün asıl yapıcılarına bir bakımdan yaklaşıyor ve Nuran’ın fani varlığı gerçekten, bir yeniden doğuşun mucizesi oluyordu. (p. 223).

When Mümtaz said that he’d experienced a *mi’raj* through Nuran’s love, or declared that he’d seen visions of her distinct personas, like variations of the divine incarnate, in the ever-changing ornament and progression of the arabesque of Itri’s Nevakar song, in the Rast *semais* and melodies of Hafız Post, and in the great gale of Dede Efendi, whose *cantus firmus* would forever accompany Mümtaz, he genuinely, as it were, approached the true architects of this territory and culture, Nuran’s mortal presence actually became

the miracle of a reincarnation. (p. 239)

Through romantic love Mümtaz's joy for life reaches a crescendo. The 'Miraj' simile indicates ascension to the sky and a feeling of emotional ecstasy, which is reinforced by the love of music. In the quotation, Nuran's name is mentioned in connection with the composers whom Mümtaz adores. The narrator, who is almost identical with Mümtaz, touches upon regional folk songs as well. The anonymous love, longing, and lust unite with Mümtaz's love. All these emotions lead Mümtaz to the love of God and the beloved's face is compared to the idea of God. 'Miraj' and resurrection are specifically religious references. Love of God or 'the whole entity' manifests itself in the romantic love of the individual. Love for Nuran, the aesthetics of music and the idea of God exist together in the novel as a remarkably intensified moment of ecstasy. For Mümtaz, love is a kind of worshipping:

Hakikatte Nuran'ın aşkı Mümtaz için bir nevi dindi. Mümtaz, bu dinin tek abidi, mabedin en mukaddes yerini bekleyen ve ocağı daima uyanık tutan başrahibi, büyük mabudenin sırrın yerini bulması için insanlar içinden seçtiği fani idi. Güneş her gün onlar için yeni baştan doğuyordu. Bütün mazi üstüste zamanlarını onlar için tekrarlıyordu. (p. 150).

Nuran's amorousness represented a faith of sorts for Mümtaz. He was its sole devotee, a high priest waiting before the most sacred spot in the temple and keeping the hearth forever lit, the one chosen from among mortals by the goddess so that her mysteries might find substantiation. This comparison contained a measure of truth. The sun rose each day and the entirety of the past replayed its epochs as if for their sake alone. (p. 191)

Romantic love thus functions as a temple in which Mümtaz protects himself from the devastating feelings of loss and absence, and in this temple Nuran is the deity and Mümtaz is her devotee. It could be added that the most significant ritual of this faith is listening to or talking about music with the beloved. Music is thus an integral part of the loving experience.

Music also functions within the structure of the novel. The reader can deduce future developments in the novel from the lyrics of the songs. For instance, before Mümtaz's mother dies, the reader is introduced to a folk song which is sung by a little child who passes in front of Mümtaz's house in Antalya every day at the same hour. The sorrowful song the child sings acts as a forewarning of a tragedy:

Akşam oldu yakamadım gazımı, Kadir Mevlam böyle yazmış yazımı,
Doya doya sevemedim kuzumu, Ben ölürsen yavrum seni döverler. (p. 30)

'Tis nightfall and I haven't lit this lantern o' mine

The Almighty has written this fate o' mine I haven't caressed my lamb to my heart's content

Should I die, darling, your fate will be torment. (p. 37)

Music is also a crucial factor in evoking the atmosphere of a scene. The woeful lyrics about fate, death and the distressing future of the beloved one can be associated with the death of Mümtaz's mother, his orphan status, the uncertainty of his future and his approaching loneliness.

Seyhan (2008) rightly notes that 'Tanpınar incorporated musical motifs into his poetry and prose and lent spirit to the word with tempo and imagery.' Arguably, *Huzur* is the quintessential example of this fusion of elements. Music manifests itself in his language, expands it with imagery and glamourizes it through his use of tempo. Thus, even within contexts that are not directly related to the music, a figurative language which evokes music is constructed:

Her düşünce serin bir uyanış duyumunda değişiyor, uzviyetin derinliklerinden gelen küçük ve esrarlı dalgalılar, unutulmuş hayat şarkılarını tekrarlıyordu. Bu sessiz musiki ikisinde de vardı, ikisinin de içinden yüzlerine doğru yükseliyor, Nuran bunu göstermemek telasiyle, olduğundan çok mahsun görünüyor ve Mümtaz ise aksine, tabiatındaki mahçupluğu gizlemek telasiyle, zorla cesur ve kayıtsız olmağa çalışıyordu. (p. 100)

Each notion transformed in the awareness of a brisk awakening, and the small and mysterious contractions emanating from the depths of his being sang forgotten songs of life. This music of silence existed in both, rising to their faces from deep within, and Nuran, frantic to suppress it, appeared more crest fallen than she actually was, while in contrast, Mümtaz, yearning to mask the shyness of his character, forced himself to be bolder and more carefree. (p. 127)

The quotation above refers to the theme of courting. In this scene, Nuran and Mümtaz experience the first awakenings of romantic love. Nuran pretends to look more timid than she is while Mümtaz feigns indifference. In other words, they both try to act according to traditional gender roles. The context does not include music; however, through metaphorical language such as 'forgotten songs of life' and 'this music of silence', it is included in the scene. 'Songs of life' and 'silent music' may suggest 'joy of life' and 'silent bliss' or 'silent excitement' respectively. That kind of metaphorical language recurs throughout the novel and intensifies the expression of emotion.

c. *The Clashes of Cultures and Music*

History and continuity were two concepts to which Tanpınar paid much attention. For him, the civilization of the Ottoman Empire should not be underestimated by the new Turkish state and the idiosyncratic features of the older society should be maintained wherever possible. In particular, he associated classical Turkish music with authentic Turkish civilization and Ottoman culture. Tanpınar the critic argued that 'Dünkü hayatımızın en kuvvetli, hayata en çok tesir eden tarafı musiki idi' ('the strongest aspect of our life yesterday was music') (Tanpınar, 1970). Thus for the author, Turkish history and Turkish music are closely related to each other 'For us,' he claimed, 'Bizim için milli deha musikide aranabilir' ('the national genius can be sought in music') (Ibid). Tanpınar complains that Turks have fragmented lives, which is particularly evident in the music they listen to:

Biz Türkler, burada da bütün hayatımız gibi parçalanmış yaşıyoruz. Kaç türlü musikimiz var? Hayatımıza kaç türlü zevk hakim? Cemiyetimizin bence en büyük mes'elesi, medeniyet ve kültür değişimidir. Bunu bir gün İhlamur köşkünü tek başıma gezerken, adeta tenimde duydum. Bu değişikliğin yahut ikiliğin en zalim şekilde kendini hissettirdiği nokta da musiki zevkimizdir. Çünkü musiki bir milletin zamana tasarruf şeklidir.

We Turks live fragmented here like all our life. How many kinds of music do we have? How many types of pleasure are there in our lives? For me, the greatest issue of our society is the shifting of civilization and culture. I felt this almost physically in my skin when visiting İhlamur Mansion alone one day. This alteration or duality where it makes itself heartlessly most visible is in the music. Because the music is a way of saving of a nation.⁴

He underlines his argument that the Westernization process and the shift of civilization has brought duality to Turkish social life, showing this through the example of music. According to him, continuity and unity can dynamize a civilization, whereas in the new regime he complains about the fact that Western influence has begun to shape the aesthetic pleasures of the people. His criticism implies that he does not consider this duality as enriching, but rather as a kind of deterioration. His views about the function of music in the national psyche can be clearly seen in *Huzur*, which includes several references to debates on Turkish national identity which mention old Ottoman music, traditional Turkish folk songs or sometimes Western classical music. At the very beginning of the novel, the reader encounters the following lyrics:

Aç kapıyı bezirgan başı, bezirganbaşı Kapı hakkı ne verirsin? Ne verirsin? (p. 17)

Raise the gate, toll keeper, toll keeper. What will you pay me to pass on through? (p. 22)

This couplet is a children's rhyme which has been popular among Turkish children for several generations. The narrator could have mentioned the song briefly but instead he decides to share its lyrics with the reader and makes them visible, highlighting the song's importance to Turkish identity. It was probably sung by Nuran and even her grandmother as well, and symbolizes a tradition which stretches from the Ottoman Empire to the twentieth century Turkish Republic. Similarly, another Turkish folk song plays a similar role in the novel:

Bulut gelir seher ile Çiçek açmış bahar ile Herkes kavuşmuş yar ile -İşte bunu sevmeliyiz. İhsan hakikaten mesuttu. Bütün hakikatler burada, bu engin ummanda. Halkımıza ve hayatımıza ne kadar yaklaşırsak o kadar mesut olacağız. Biz bu türkülerin milletiyiz. (p. 275)

With the dawn come clouds With the springs bloom flowers We'll all be reunited with our loved ones 'You see, that is what we should cherish.' İhsan was content. 'All truths are contained here, in this vast ocean of meaning. Our satisfaction is relative to our closeness to the folk and our lives. We're the children of these *türkü*'s'. (p. 345)

Mümtaz's older brother İhsan claims that Turkish identity can be found in traditional Turkish folk songs which express the emotions of people. He points out that the contemporary generation is descended from the people who sang these folk songs. It is vital for the modern Turkish intellectual to remember his past and celebrate the customs of the society of the past because these are the constituents of a harmonious nation. The concept of ownership is implied: Turkish folk songs belong to the Turkish people, and are therefore invaluable to them. In the Ottoman Empire, language and social differences between the ruling classes and the public resulted in a disconnection between classes. After the foundation of the Turkish Republic this difference had decreased to a certain extent, but the problem still

⁴ There is a negative shift of translation in the last sentence of this quotation. The ordinary meaning of 'tasarruf' is 'saving(s)', yet in this context there is no relationship to this meaning, as the discussion is about music not finance. Therefore, it might have been better to translate it sense-for-sense: 'Because for a nation, music is a way of making history'.

existed even in the 1930s when the events in the novel take place. In this context, İhsan, who represents the elite Ottoman intellectual, takes pleasure from folk songs which he sees as the cultural products of Turkishness and which he believes are necessary for his country to prosper. İhsan complains about Turkish intellectuals being unaware of their cultural heritage:

İhsan ki bu işe o kadar meraklıdır, o halde mevcudun yüzde birini bilmiyoruz, diyor. Biri çıksa da şunları tanıtırsa, notaları neşredilse, diskleri yapılsa, hülasa, şu piyasa musikisinden bir parça kurtulsak! Düşün bir kere, Dede gibi bir adamı yetiştirmişsin, Seyid Nuh, Ebubekir Ağa, Hafız Post gibi adamlar gelmiş, muazzam eserler vermişler. Benliğimizin bir tarafı yapılmış. Sen farkında değilsin; ruh açlığı içindedin... Felaket şurada; bugünkü nesil ortadan çekildi mi, çoğu ezber olan bu eserler kaybolacak. Mesela tek başına Münir Nurettin'in bildiklerini düşünün. (pp. 85-6)

But they contain songs and pieces we've never heard before! İhsan, who's a savant in these matters, says that in that case we don't know one percent of what's really out there. If only somebody would come around and promote these songs, have sheet music published, make recordings; that is, if we could just save ourselves a little from today's popular music! Just think for a minute, you're a country that's given rise to a musician like İsmail Dede Efendi; and composers like Seyid Nuh, Ebubekir Ağa, and Hafız Post have come along and composed extraordinary works. Part of our identity has been formulated by their artistry. We're not even aware that we're living in a state of spiritual hunger... This is the catastrophe: Assume that today's generation vanished. These works, many of which are only known by heart, will simply vanish. Just think about what Münir Nurettin Selçuk alone knows. (p. 92)

Having been founded after the collapse of the Ottoman Empire, the secular Turkish Republic intended to break many connections with its traditional Middle-Eastern past and to follow the Western world politically, socially and culturally. Yet, arguably, this problem is also related to the modern world where people's tastes inescapably change. An overwhelming shift in values is particularly reflected in music and in the 1930s classical Ottoman music tended to seem outdated. According to Mümtaz, when intellectuals such as İhsan die the loss of this art will result in some significant problems for future generations. Therefore, İhsan's illness and ultimate death at the end of the novel is not coincidental; he personifies the era that ends with him.

In the third chapter, entitled 'Suad', a *fasıl*, an Ottoman-style musical ceremony, is performed by Mawlawiyah Emin, an old friend of uncle Tevfik. Mawlawiyah is an order of Sufi mystics that became especially well known for its whirling dervishes and for a special musical prayer called a *dhikr*. The author spends some forty pages describing this musical performance and its effects on the characters. Classical Ottoman music in the form of *maqams*, the names of their composers, the philosophy of that musical genre and the transcendental emotions it creates in listeners are all depicted in great detail. These detailed descriptions of Emin and his music enable the novel to focus on the old, traditional Turk and his philosophy. However, that old type of Turk belongs to the past and his values are vanishing in modern Turkey:

O kadar asırlık Mevlevî terbiyesi onda ferde ait her şeyi silmiş, sanki bu halim, ilhamlı ve sabırlı adamı, [...] bir nevi hüviyetsizliğin içinde eritmişti. O kadar ki bu küçük ve kim bilir nasıl bir iç güneşinin sığağında yarı erimiş maddesinden başka bir ferdi tarafı yok gibiydi. Bu madde de bir yığın adâbın, teşrifatın, kendini herkesle bir görmek, bize garip gelecek bir hicapta şahsî her şeyi inkâr etmek terbiyesinin altında her an gizleniyor, kayboluyordu. (pp. 277-78)

Centuries of Mawlawiyah cultivation had eliminated everything relating to the ego and seemingly dissolved the genteel, inspired, and patient man within selflessness of sorts, [...] Emin had no individual aspect beside his tiny material self half-melted in the intense heat of who knows what inner sun. And this material self hid and vanished each moment behind myriad formalities, decorum, and the acculturation of considering himself one with others and denying everything individual at the state of humility that we'd consider bizarre today. (pp. 297-98)

The musician Emin is created out of Mawlawiyah discipline, which puts society to the forefront instead of the individual. Mawlawiyah philosophy requires the individual to be humble, modest, and without ego. Consequently, Emin is not only a character who performs music but is also an idealized character in terms of morality.

Because they advocate a collectivist perspective and push individualism to the background, Mawlawiyah philosophy and Sufism run contrary to the individualist philosophy that has arisen in Europe and the United States. Old Mawlawiyah Emin represents the lost values of Sufism. His musical performance, involving characters who have completely different worldviews – such as Suad, a rebellious nihilist, and İhsan, the traditionalist – constitutes a micro society. Forgetting their individual differences, characters harmoniously abandon themselves to the music.

In this way traditional, religious music functions as a glue that holds their society together. As a result, Emin's character and the atmosphere he creates through his music might be regarded as awkward

in modern times. This is almost the only time when the title of the novel 'Mind at Peace' can be said to define Mümtaz's state of mind: he loses himself during the performance and finds a nostalgic peace in Emin's music, whereas at all other times he is restless and alone. Unlike his friends, instead of committing himself to solving the political and social problems of his country, he chooses to seek out the aesthetics of the past. Incapable of conforming to the society of his own time, he fantasizes about being a part of that social community of the past.

In the second part of the novel Mümtaz highlights the vitality of the philosophy of Ottoman music. For him, no matter how outstanding Ottoman musicians are in their art they cannot consider themselves as separate from the public:

Kaldı ki, eski musikimiz insanı yok eden, yahut bir hayranlık duygusunda tüketen sanatlardan değildir. Bütün o evliya ruhlu ve tavazulu ustalar, sanatlarının zirvesi ne kadar yüksek olursa olsun, insan hayatının içinde kalyorlar ve onu bizimle beraber yaşamaktan hoşlanıyorlardı. (p.188)

But Ottoman music wasn't an art form that dispensed with humanity or depleted it by imparting a sense of devotional awe. All of those saintly souled and humble virtuosi, no matter how lofty the pinnacle of their art might be, were pleased to remain within society and to live communally with others. (p. 238)

In the quotation above, '[a]n art form that dispensed with humanity or depleted it by imparting a sense of devotional awe' could be interpreted as a criticism of Western arts and music. It might be suggested that *Huzur* puts classical Ottoman music on a pedestal– indeed that this is almost the main purpose of his novel. Interestingly, the second and third chapters that narrate the romance and the short-lived peace of the protagonist, are full of references to classical Ottoman music. However, before the suicide of Suad, an old friend of Mümtaz, Beethoven's 'Kreutzer Sonata' for violin is performed, and İhsan's doctor plays the same sonata when İhsan is on his deathbed. Offering that interpretation, Nesrin Tağızade Karaca (2005) claims that 'in the destructive scenes Western classical music is preferred whereas Ottoman classical music is referred in the scenes where tranquility dominates'.

CONCLUSION

Huzur addresses many crucial themes such as love, Istanbul as a centre of refined beauty, 'the East-West problematic', Turkish national identity, Ottoman history and changing values in the society. The novel mourns a culture which is vanishing. It regards forgetting the past as decadence; losing the purity and beauty in aesthetics. Therefore, the protagonist Mümtaz, who longs for a continuity and harmony, is symbolically doomed to lose his beloved. However, the article has argued that all these themes revolve around the idea of music, in other words, all characters and ideas are scrutinized through the lens of music. The music helps to construct the atmosphere of the scenes in the novel. Moreover, a character's taste in music may reveal his or her personality. For example, Nuran's fondness for music is an important aspect of her character and is one of the main reasons for Mümtaz's love for her. Different types of music represent different notions or situations. For instance, folk songs represent the Turkish identity. Ottoman style *Fasıl* can be associated with spirituality, harmony and fulfilment whereas Beethoven's 'Kreutzer Sonata' represents destructiveness and foreshadows death. In this regard, music has multiple functions in the novel and is the most substantial element in *Huzur*. Thanks to the existence of the music, the novel succeeds in presenting various themes and motifs harmoniously.

Bilgilendirme / Acknowledgement: This study is a revised subsection of my PhD dissertation.

REFERENCES

- GÜRBİLEK, N. (2011). BENDEN ÖNCE BİR BAŞKASI. İstanbul: Metis Yayınları.
- MORAN, B. (2011). TÜRK ROMANINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ I: AHMET MİTHAT'TAN A. H. TANPINAR'A. İstanbul: İletişim Yayınları.
- PAMUK, O. (2010). MANZARADAN PARÇALAR: HAYAT, SOKAKLAR, EDEBİYAT. İstanbul: İletişim Yayınları.
- PARLA, J. (2012). TÜRK ROMANINDA YAZAR VE BAŞKALAŞIM. İstanbul: İletişim Yayınları.

PARLA, J. (2010). DON KİŞOT'TAN, BUGÜNE ROMAN. İstanbul: İletişim Yayınları.

SEYHAN, A. (2008). TALES OF CROSSED DESTINIES: THE MODERN TURKISH NOVEL IN A COMPARATIVE CONTEXT. New York: The Modern Language Association of America.

TAĞIZADE KARACA, N. (2005). AHMET HAMDİ TANPINAR VE MUSİKİ. Ankara: Hece.

TANPINAR, A. H. (2011). HUZUR. İstanbul: Dergâh Yayınları.

TANPINAR, A. H. (2008). A MIND AT PEACE, trans. by Erdağ Göknar. New York: Consortium Book Sales and Distribution.

TANPINAR A. H. (1970). EDEBİYAT ÜZERİNE MAKALELER. İstanbul: Türkiye Kültür Enstitüsü.

TÜRKİYE'DEKİ SES EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİCİ BAĞIMLILIĞI VE PİYANO EŞLİKLİ METOD YETERSİZLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Sibel POLAT¹
Dr. Öğr. Üyesi Vefa TERZİOĞLU²

Özet

Bu çalışmada, ülkemizdeki ses icra sanatının herhangi bir türünde eğitim alan bireyler tarafından sesin ön planda tutularak mesleki çalgıya yeterli şekilde ağırlık verilmemesi ve alana yönelik ses metodlarının oluşturulamaması ses eğitimi uygulamalarında öğretici bağımlılığının ortaya çıkmasına yol açan eksiklikler olarak ele alınmıştır. Çalgı ve ses ilişkisi kapsamında Batı ve Türk müziği geleneklerine uygun piyano eşlikli ses egzersizleri metod eksikliği ise bu durumu yansıtan bir husus olarak incelenmiştir. Türkiye'de akademik olarak fakülterde ses eğitimi sıklıkla Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Opera, nadiren ise Caz bölümlerine sahiptir. Bu bölümlerde eğitim gören bireylerin mesleki çalgı yetkinliğinin artırılması ses sanatı alanında donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde, icra türüne ve diline özgü zengin ses metodlarının oluşturulmasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu alanda çalışan ilgili araştırmacıların teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çalışmada hem Batı müziği hem de çok sesli Türk müziği alanında çalışan ülkemizdeki ses eğitimcilerinin eşlik sazi olan piyanoda yetersiz olmaları ile beraber bestecilerin de bu konuya gerekli katkı sağlamadıkları hususuna değinilmektedir. Probleme bakıldığında mevcut ses alıştırma yöntemlerinin genellikle yabancı kökenli olması nedeni ile ses eğitimi derslerinde çok sesli Türk müziğinin makamsal yapısına ve Türkçeye uygun metodların olmaması sorunu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bireylere ses eğitiminin temel öğeleri ve çeşitli söyleme tekniklerinin öğretilmesi daha da zorlaşmaktadır. Bu duruma bir de piyano eşliği yetersizliği eklenince ses eğitimi alan bireyler hem Batı müziğinin ortaya koyduğu tonal/modal organizasyonun standartlarından, hem de Türk müziğinin makamsal yapısından mahrum kalmaktadır. Çalışmada ses eğitimindeki bu gibi problemlerin çözümüne yönelik bir takım öneriler sunulmuştur. Bu araştırma betimsel tarama (Survey) türü ile yürütülmüş olup, hali hazırda geliştirme aşamasında olan "Polat Ses Egzersizleri" metodunun içeriği üzerine kurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ses Eğitimi, Çok Seslendirme, Piyano Eşliği, Türk Müziği, Makamsal Ezgi

AN EVALUATION UPON THE INSTRUCTOR DEPENDENCE AND THE INSUFFICIENCY OF THE METHOD WITH THE PIANO ACCOMPANY IN VOCAL TRAINING PRACTICES IN TURKEY**Abstract**

In this study, it is discussed that there are remarkable insufficiencies which cause instructor dependence in vocal training practices such as giving particular importance to voice and not adequately concentrating on the professional instrument, and not being able to form vocal methods aimed at the field by those who get vocal training in any type of the vocal performance art. Within the context of instrument and voice, the insufficiency of a method with piano accompanied vocal exercise appropriate to Turkish and Western music is viewed as an element reflecting this situation. In Turkey, vocal training is academically given in Turkish Folk Music, Turkish Classical Music, Opera, and rarely Jazz departments in faculties. Increasing the professional instrument competence of individuals who are trained in these departments is thought to be helpful in training individuals that are qualified in vocal arts, and in constituting rich vocal methods special to performance type and language. It is another important matter to be emphasized that the interested researchers studying in this field must be promoted and supported. In the study, it is mentioned that the vocal trainers, who study both Western music and polyphonic Turkish music, are insufficient in the accompanying-instrument – the piano – and also that composers do not make enough contribution to this matter. When the problem is considered, it is seen that as the present vocal practices are generally of foreign origin, there comes up the problem of methods' not being accordant with the modal structure of polyphonic Turkish music in vocal training courses. Therefore, it becomes more and more difficult to teach the basic elements of vocal training and various singing techniques to individuals. When the insufficiency of the piano is added to this, the individuals who get vocal training are deprived of both the standards of tonal/modal organization set forth by the Western music, and the modal form of the Turkish music. In the study a number of suggestions are made for the solution of such problems. This study was made by descriptive survey model and was built on the content of the "Polat Vocal Exercises" method, which is still in the development stage.

Keywords: Vocal Training, Polyphony, Piano Accompany, Turkish Music, Modal Melody.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, sibel.polat@kafkas.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9671-1880

² Atatürk Üniversitesi, Türkiye, vefa.terzioglu@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3552-1837

GİRİŞ: DÜNYADA SES METODU ÇEŞİTLİLİĞİNE GENEL BAKIŞ

Farklı müzik türlerinin icra tekniklerine yönelik metodların oluşturulması özellikle Avrupa'da yıllardır sık rastlanan bir durumdur. Avrupa'da oluşturulan metodların temel hedefi icra edilecek türün repertuarına göre oluşturulmuş olmasıdır. Çok sesli yapıya sahip olan uluslararası sanat müziği şan repertuarı muhakkak bir piyano veya orkestra eşliğini içermektedir. Dünyadaki özgün metod çeşitliliğine bakıldığında, şarkı söyleme stilleri ve türlerine özgü oluşturulan birçok rehber kitap görülmektedir. Bu kitapların; klasik opera, caz/bluz, pop, rock, hip hop solistlerine ve klasik, çağdaş, pop ve caz korolarının yanı sıra çocuk koroları, kilise korolarının vb. repertuarına uygun olarak ses egzersizi metodlarının oluşturulduğunu görmek mümkündür. Avrupa'nın klasik solistler ve opera için oluşturulan egzersiz kitaplarına bakıldığında ise; metodu oluşturan kişilerin isimlerini taşıdığı (Ferdinand Sieber, Judy Clark, Giovanni Lamperti, George Dodds, Salvatore Marchesi, Giuseppe Concone, B. Lutgen, Nicola Vaccai, Franz Abt, Wolfgang Amadeus Mozart, Heinrich Panofka, Victor Herbert, Bonoldi, Estelle Liebling) ve bu mevcut egzersiz metodlarının ses türlerine, ranjına, repertuara ve icra stillerine göre kazandırılması gereken hedef davranışların değiştiği görülmektedir. Örneğin; klasik Batı müziği çerçevesinde, ses açma metodlarından ses eğitmeni Sabine Horstmann (2009) tarafından oluşturulan Choral Vocal Technique kitabında yer verilen Vocal Exercises (Ses Egzersizleri) kitabı incelendiğinde, içinde tonal müziğinin ezgisel ve armonik anlatım standartları göze çarpmaktadır. Bu standartlar uluslararası sanat müziğine özgü olan çok sesli yapı ve armonik çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Çoğu zaman ses alıştırmaları tonal duygusunu kuvvetlendirme ve çok sesli şan eserine hazırlama niteliklerini taşır. Bu bağlamda, Batı müziğinde konu ile ilgili sağlam öğretici metodların söz konusu olduğunu vurgulamak gerekir.

TÜRKİYE'DEKİ SES EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİCİ BAĞIMLILIĞI

Türkiye'de geleneksel ve klasik formda Türkçeye uygun ses egzersizi metodlarının henüz oluşturulmamış olması ile birlikte çok sesli Türk müziği eserlerinin icrasından önce bireyi esere hazırlayıcı herhangi bir metodun bulunmayışı da alanda önemli eksiklik olarak düşünülmektedir. Çok sesli Türk müziği eserlerinin icrasından önce öğretici tarafından seçilen eserin makamsal dizisine uygun muhakkak esere hazırlayıcı doğaçlama egzersizler yapılmakta, ancak belirli sistematığı olan herhangi bir metod bulunmamaktadır. Ses egzersizlerinin metod olmaksızın sadece öğreticiye bırakılması öğrenci ve öğretici için sorun olarak karşımıza çıkmakta, öğreticiye bağımlı olan öğrencilerin, öğretici olmaksızın çalışma yapmasını imkânsız hale getirmektedir.

Türkiye'deki ses icra sanatının herhangi bir türünde eğitim alan bireyler tarafından sesin ön planda tutularak mesleki çalgıya yeterli şekilde ağırlık verilmemesi de ayrıca alana yönelik ses metodlarının oluşturulamamasına ve ses eğitimi uygulamalarında öğretici bağımlılığının ortaya çıkmasına yol açan eksiklikler olarak düşünülmektedir. Çalgı - ses ve tür - egzersiz ilişkisi kapsamında icra edilecek türün geleneklerine uygun enstrümanların eşliği ile oluşturulmuş ses egzersizleri metod eksikliği ise bu durumu yansıtan bir husus olarak düşünülmektedir.

Ses eğitimi alanına bakıldığında Türkiye'de herhangi bir ses egzersizi metodunun günümüze kadar oluşturulmamış olması ve öğretimde hâlâ yabancı kaynakların kullanılması alanda çok önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ses eğitiminde sadece yabancı kaynaklardan faydalanmak Türk diline uygun şarkı söyleme becerisini geliştirmek için yeterli değildir. Bu alanda çeşitliliğin artırılması alternatif egzersizlerin oluşturulması alana önemli katkılar sağlayacaktır. Ses eğitiminde icra edilecek türün teknik açıda gelişiminde, türe özgü enstrümanların kullanılmasının da ayrıca önemli katkılar sağlayacağı unutulmamalıdır. Ses eğitimi verilen bu alanların yönelik icra türüne ve diline özgü zengin ses egzersizi metodları oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle Türk Müziği (THM-TSM), Opera, Caz ve Çok sesli müzik (geleneksel ve çağdaş) alanında yapılacak olan ses egzersizlerinin aynı zamanda bireylerin bu türlerde beste yapmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Bu alanda çalışan ilgili araştırmacıların teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. "...Öğretimde temel alacağımız yöntemler, yaklaşımlar, bilgiler yaşanılır olmalıdır. Geleneksel müzik türleri, biçimleri öğrenciye öğretilmelidir.

Onların geleneksel müzik beğenilerini canlı tutarken, öte yandan ulusal temellerden yola çıkarak müziğin çağdaş ve evrensel boyutu ile tanışmalarını sağlamak izlenecek yol olmalıdır. Yapılması gereken, Atatürk devrimlerinin yapısına, çağın gelişimine cevap verecek bir müzik eğitimi sisteminde, çıkış noktasını ulusallıktan alan, evrenselliğe açık olan “Çağdaş Türk Müziği Eğitimi” sistemi kurulmalıdır” (Akbulut, 2001:83). Türk müziğinin dinamiklerinden tamamen yoksun bir şekilde evrensele açılmanın uluslararası platformda ayırt edicilik noktasında dikkat çekici farklılık yaratmayacağı açıktır. Gerek enstrümantal gerekse vokal icrada kültürel unsurların önemi göz ardı edilmemesi gereken bir konudur.

ÇOK SESLİ TÜRK MÜZİĞİ REPERTUARINA YÖNELİK PİYANO EŞLİKLİ SES EGZERSİZLERİNİN ÖNEMİ VE METOD YETERSİZLİĞİ

Türkiye’de çok sesli Türk müziği şan repertuarı çalışmasından önce, uygulanan herhangi bir ses egzersizleri metodu olmadığı için bireyler hem Batı müziğinin ortaya koyduğu tonal/modal organizasyonun standartlarından, hem de Türk müziğinin makamsal yapısından mahrum kalmaktadır. Ayrıca öğreticinin ve öğrencinin eşlik edebileceği bir metod olması öğrenciyi tek başına çalışmaya teşvik edici olması yönünden de önem taşımaktadır. Türk müziğinin makamsal yapısının tınısal özelliklerini ön plana çıkaran çalgı eşliğinin oluşturulması ise bugünün bestecilerini doğrudan ilgilendiren bir konu haline gelmelidir. XIX-XX yüzyılların arasında ulusalcılık kavramının sanatın tüm alanlarına yayılması ile birlikte, “ulusal bestecilik” kavramı önem kazanmaya başlamış, nerdeyse tüm Doğu ve Batı Avrupa’da geleneksel halk müziği uluslararası sanat müziğindeki üslup arayışlarının merkezine yerleşmişti. “Her ülkenin kendi geleneğine, tarihsel geçmişine sahip çıkmasıyla başlayan bu süreçte besteciler, halk şarkılarını ve danslarını işleyerek kendi ulusal okullarını kurmuşlardır (Boran ve Şenürkmez, 2007: 219). Bu süreç, bir anlamda özellikle Batı Avrupa’nın Uluslararası Sanat Müziği’ndeki zaferine, siyasi koşulların da etkisiyle diğer halkların verdiği doğal bir tepkidir.” (Mustan Dönmez, Oyan, 2015: 91).

Kimi zaman halk ezgilerinin ritmik yapısı, kimi zaman makamsal özellikleri, kimi zaman ise olduğu gibi, tümü ile çok sesli eserlerin içerisine entegre olması, o dönemin besteciliğinde önemli eser tasarlama yaklaşımlarındandı. Fakat geleneksel halk müziği kavramı, özellikle geleneksel söyleme tarzı açısından hiç bir zaman o dönemin opera, şarkı veya *lied* gibi türlerin içerisinde besteciler tarafından işlenmemiştir. Genellikle bir halk ezgisi motifi besteci tarafından çok sesli yapının yürütücü unsuru, eserin tematik materyali olarak görülmekteydi. Çok sesli müziğin teknik, formel ve estetik özelliklerinden kaynaklanan bu durum geleneksel halk müziğinin senfonik, dolayısıyla evrensel boyutuna yükselmesine yol açmıştı. Böylelikle etnik ve kültürel kökleri farklı olan geleneksel ezgiler dünya mirasına girmiş oldu. Ulusal ekollerin bestecileri tarafından geleneksel halk müziğine önce tematik ve formel düzeylerde duyulan bu ilgi çok sonradan (XX. yüzyılın sonlarına doğru) geleneksel ses sistemlerine, tınlarına ve söyleme tarzlarına çevrilmişti. Ulusal ekoller tarafından klasik formlarda bestelenmiş olan şan veya opera eserleri, temel ses teknikleri ile icra edilmekteydi. Eserlerin içerisindeki ezgisel yapı yine de tonal sistemi içerisinde çözülmekteydi. Dolayısıyla, bir ses eğitimcisinin öğrencilere repertuar eserleri okutmadan önce bilindik ses açma metodlarına başvurması normal karşılanabilmekteydi. Fakat dünyada son yüzyılda çeşitli müzik stilleri ile birlikte farklı şan teknikleri oluşmuştur. Ayrıca çok sesli uluslararası sanat müziği kapsamında çalışan besteciler geleneksel halk müziğinin tınısına, ritmine, ses sistemine ve icra tekniklerine odaklanmış durumdadırlar.

Türkiye’nin müzikal mirası bu açıdan birçok bestecinin ilgisini çekmektedir. Türk müziği, hem zengin makamsal potansiyeli, hem çalgı çeşitliliği, hem de geleneksel ses sisteminden kaynaklanan özellikleri ile şüphesiz dünya müzik kültürü içerisinde özel yere sahiptir. Aynı zamanda, Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün ulusal bestecilik ekolü oluşturması çabası sayesinde Türk müziğinin bu alanı da gelişmiştir. Birçok besteci yetişmiş, geleneksel halk müziği uluslararası sanat müziği çerçevesinde ele alınmış, haliyle çok sesli eserler oluşturulmuştur. Bu eserlerin arasında opera, oratoryo, şarkı veya türkü düzenlemeleri vardır. Ses eğitiminde kullanılabilecek çok sayıda çok sesli Türk müziği repertuarı mevcuttur. Tümü ile makamsal tarzda bestelenmiş olan şan eserleri belirli

teknik ve özellikle makamsal unsurları içermektedirler. Bu eserleri çalışırken ses eğitimcinin amacı, öğrenciyi repertuar eserine hazırlamak adına bireyin hafızasında kalıcı olabilecek bir teknik alıştırmayı gerçekleştirmektir. Burada hem makamsal olarak esere hazırlayan, aynı zamanda armonik altyapısı makam ile uyumlu olan, hem de belirli teknik zorlukları içeren bir alıştırmaya söz konusu olmalıdır. Böyle bir alıştırmaya öğrencinin tek başına da gerçekleştirebileceği bir aktivite olarak düşünülürse, hâlihazırda mevcut metod sayısı ve kapsamı bu tür faaliyete uygun olmadığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki ses eğitimciler daha çok doğaçlama tarzında ses alıştırmaları yapmaktadır. Makama dayalı bir ses açma metodu veya piyano eşlikli vokaliz kitabı yoktur.

ÇOK SESLİ ESERLERE YÖNELİK PİYANO EŞLİKLİ MAKAMSAL SES EGZERSİZLERİ METOD ÖNERİSİ

Ses eğitiminde kullanılan metod dağılımına bakıldığında ses açma alıştırmalarından oluşan egzersiz kitapları muhakkak bir piyano eşliği içermektedir. G. Concone (1801-1861), N. Vaccai (1790-1848), H. Panofka (1807-1887), F. Abt (1819-1885) gibi besteciler tarafından oluşturulmuş olan ses alıştırmaları veya vokaliz kitapları geleneksel armoni kurallarına uygun, zengin ritmik altyapısı ile tonal çok sesli müzik kavramının üzerinde kurulduğu hususu göze çarpmaktadır. Ses açmaya yönelik oluşturulan bu alıştırmaların temel amacı; solisti ritmik, ezgisel ve armonik çeşitliliğe aşına etmek, klasik repertuara hazırlamaktır. Uzun yıllar önce bestelenmiş olan bu metodlar uluslararası sanat müziği repertuarına hitap etmekle birlikte, temel ses eğitiminde kullanılan esas teknikleri sistematik bir şekilde öğretmektedir. Birçok ülkede benimsenen bu metodlar muhakkak uluslararası sanat müziği repertuarının icrası için çok önemlidir. Ancak geleneksel ve çağdaş çok sesli repertuarlar için de farklı metodlar geliştirmenin önemli olduğu yadsınamaz gerçektir. Zaten yüzyıllardır kullanılan bir sistematik var deyip farklı türlere ait sözlü eser repertuarının icrasında kalıplaşmış egzersiz metodlarını çalışmak ya da çalıştırmak ve bu yolla mükemmel bir şekilde türe özgü performans beklemek elbette icracılık gerçeklerine aykırıdır. Metod oluştururken elbette gereken özen gösterilerek dikkat edilmeli, uluslararası literatür incelenmelidir. Fakat bu konuda biraz da cesaretli olmak ya da cesaretle bu işe ilgi duyan araştırmacıları desteklemek gerekmektedir. Bu süreçte deneysel yöntem aracılığı ile uygulamalı çalışmalar yoğunlaştırılmalı, farklı anasanaat dalları arası çalışmalar yaparak alanın bilgi birikimine katkı sağlayacak literatür arttırılmalıdır. Mevcut literatürde adı geçen bestecilerin şan egzersizleri, tümü ile makamsal temelin üzerinde kurulmuş çok sesli Türk müziğinin veya THM/TSM repertuarına dayalı çok sesli düzenlemelerdeki şan partilerinin icrasına yönelik hazırlayıcı çalışmalar için uygun olmadığı ortadadır.

Dolayısıyla, Türk müziği repertuarındaki makamsal yapıya uygun ses alıştırmaları eksikliği olgusundan yola çıkılarak belirli bir makam dizisi üzerinde ses eğitiminin temel öğeleri ve çeşitli söyleme tekniklerini öğreten piyano eşlikli "Polat Ses Egzersizleri" metodu tasarlanmıştır. Bu metodun içinde yer alan piyano eşliği makamsal egzersizlere armonik destek sağlamak için öngörülmüştür. Hicâz makamı dizisine odaklanmış olan ses alıştırmalarının tümüne piyano eşliği düşünülmesi çalışmanın önemli bir kıstası olarak görülmüştür. Çünkü piyano, ses eğitiminde eşlik çalgısı unsurunu temsil etmektedir ve bu eğitimde yeri tartışılmazdır. Bir şan dersi çerçevesinde tonal merkezini armonik olarak vurgulayan ve ritmik/ezgisel formülleri ile solisti destekleyen piyano eşliği olmadan ses egzersizleri yaptırılması oldukça zor olabilir. Bireyin ses alıştırmalarını icra ederken piyano eşliğinin yardımcı rolünü üstlendiği ortaya çıkmaktadır. Örneğin, icracı piyano akorduna göre kendi sesini ayarlar, piyano eşliği ile daha emin bir şekilde ses egzersizinin içerisinde ilerler. Dolayısıyla, ses icrasının ezgisel unsurlarının piyano ile uyumlu bir şekilde bütünleşmesi sayesinde çalışmanın verimliliği yanı sıra bireyde kavrama ve öğrenme kapasiteleri de artmaktadır. İcra edilecek olan türe göre muhakkak eşlik sazlarının tümü icracı için aynı öneme sahiptir.

MAKAMSAL EZGİLERİN ÇOK SESLENDİRME PROBLEMİ

Türk müziğinin çok seslendirme problemine bakıldığında, makamsal sistemde bestelenmiş olan eserlerin çok seslendirilmesi ve piyano ile icrasının THM veya TSM sanatçıları tarafından pek sıcak karşılanmadığı hususunun altını çizmek gerekir. Bu bağlamda, söz konusu ses egzersizi metodunun

tümü ile Hicâz makamı dizisi üzerine kurulmuş olması, piyano eşliğinin dikey ve yatay çok sesliliğin unsurlarını içermesi de olası eleştirilere sebep olabileceğinden, aşağıda gerekli açıklamaların yer alması da metodun yazarları açısından önem arz etmektedir. Özellikle piyano eşliğinin armonik yapısı, üzerinde durulması gereken bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, Azerbaycan profesyonel müziğinin temelini atmış besteci, müzikolog, eğitimci, maarif ve yazar olan Üzeyir Hacıbeyov'un (1885-1938) "...geleneksel ses sistemi ile USM (uluslararası sanat müziği) çalgıları arasında uyum problemine yönelik düşünceleri" (Terzioğlu, 2017: 40) incelendiği konu açısından önemli bir tespite referans oluşturmaktadır. Azerbaycan geleneksel halk müziği kendine özgü bir ses sistemine sahip olduğu bilinmektedir. "Bazı makamlar piyanoda seslendirildiği zaman (Segâh, Çahargâh, Bayatı-Şiraz), piyanodaki *mi* ve *mi bemol* sesleri geleneksel ses sistemi ile uyumun bozulmasına sebep olurlar. Fakat Şark müziğinin Batı çalgılarında icrası konusunda Hacıbeyov için en önemli husus üslûptur. Üslûptaki eksiklikler ses sistemlerindeki uyumsuzlıklardan daha vâhimidir. Eğer GHM'nin (geleneksel halk müziği) icrasında üslûp eksikliği var ise ister USM, isterse geleneksel çalgılar olsun hiçbirinde milli müziğin ruhu ortaya çıkmaz (Hacıbeyov, 1926)" (Terzioğlu, 2017: 40). XX. yüzyılın başında geleneksel ses sistemi gibi hassas konu ile ilgili bestecinin düşünceleri bugün de güncelliğini korumaktadır. Bestecinin bahsettiği üslûp problemi sadece Azerbaycan besteleme geleneğinde değil, makam sistemine sahip olan tüm diğer ülkelerin çok sesli müziğinde var olan ortak bir problemdir.

Azerbaycan bestecilik ekolü bu problemi uluslararası müziği geleneği çerçevesinde çözebilmiştir. Müzik eserlerindeki milli üslûbun ortaya çıkması için makamsal faktör ön planda tutulmuş, müziksel ifadenin tüm unsurları (ezgi, ritim, çalgı, armoni) bu amaca hizmet etmiştir. Diğer taraftan Azerbaycan bestecilik ekolü mensuplarının kendi eserlerinde geleneksel ses sisteminin birebir yansımını hedeflemedikleri, daha çok milli karakterin aktarılması uğruna çeşitli yöntemlere başvurdukları hususunun altını çizmek gerekir. Uluslararası sanat müziği çerçevesinde milli üslûbun dinleyiciye ulaştırılması uğruna Azerbaycan ekolünün bestecileri, tıpkı bu ekolün öncüsü olan Ü. Hacıbeyov gibi, özgür besteci içgüdüğü ile oluşturulan çarpıcı eserler sayesinde geleneksel ses sistemi ile tampere ses sistemi arasındaki uyumsuzluk problemini ortadan kaldırmışlardı. Daha doğrusu, bu problemin bestecilik pratiğinin dışında kalmasını sağlamışlardı. Bu bağlamda Türk bestecisi olan Turgay Erdener'in Türk geleneksel ses sisteminin uluslararası sanat müziği içerisindeki yeri hakkında belirttiği hususlar bu konuya bugünün besteci görüşünü aktarmaktadır. Şöyle ki, besteciye göre "...bestecilik çok bireysel bir faaliyet olduğundan dolayı, halk müziği unsurlarının uygulama şekli besteciden besteciye değişebilir. Bununla birlikte, bestecinin özgür bir birey olduğunun altını çizen Erdener'e göre, GHM kavramı USM çerçevesinde serbest bir şekilde kullanılabilir." (Terzioğlu, 2017: 147). T. Erdener'e göre "Türk müziğindeki koma kavramı besteci için engelleyici olmasa da, kısıtlayıcı olabilir. Eğer söz konusu GHM unsurlarını uygulayan orijinal bir eser ise, besteci bu esere Türk müziği ses sistemini özgürce kullanmalıdır. Makamsallığın katı nazari unsurları doğrultusunda eser yazılmamalıdır" (Terzioğlu, 2017:148). Aynı zamanda besteci "eser dışında oluşturulmuş nazari arayışların üzerinde (Makamsal Armoni kavramı gibi) gerçekleşen bir uygulama"nın doğru olmadığını altını çizmektedir (Terzioğlu, 2017: 148). Türk müziğinde Hicâz makamı sık sık kullanılan bir makamdır. Aynı zamanda Hicâz makamı, Türk müziğinin piyanoda da icra edilebilecek az sayıda olan makamlarından biridir. "Polat Ses Egzersizleri" metodunun yazarları Hicâz makamının bu özelliğini göz önünde bulundurarak her bireyin ses açma çalışması sırasında kullanabilecek Türkçeye uygun ezgiler ile çok sesli bir eşlik oluşturulmasını hedeflemişlerdir.

MAKAMSAL EZGİ VE DİKEY ÇOK SESLİLİK

Çok sesli müzik yapısının vazgeçilmez özelliklerinden biri dikey olarak gelişen armonik anlatımının ana ezgisi ile birlikte yürütülmesidir. Armonik altyapı çok sesli eserlerde her zaman yürütücü unsurdur. Ezgi ne kadar belirgin ritmik, makamsal veya tınısal özelliklerini taşısa da, ancak doğru armonik altyapı sayesinde içindeki potansiyel ortaya çıkabilir. Türk çok sesli müziğinin içinde barındırdığı armonik anlatım kavramının incelenmesi ve bu kavramı Batı müziği armonisinde olduğu gibi belirli bir armonik sistem çerçevesine oturtulması hususu çalışılması gereken bir konudur. Türk repertuardaki çok sesli eserler XX. yüzyılın 30-lu yıllarından sonra oluşturulmuş olması nedeni ile bu konu Türk müzikolojisinde hâlen yeterince incelenmiş değildir. Türk müziği armonisi ile ilgili sayılı çalışmalar da (K. İlerici, N. Levent) milli armonik üslûbu hakkında yalnız nazari bilgiler sunmaktadır.

Bu çalışmalar Türk bestecilerinin çok sesli eserlerinde uygulamış oldukları armonik yürüyüş modellerini sistemleştirmemektedir. Bir besteci kendi eserinin armonik altyapısını oluşturduğu zaman içindeki akorların tınısını, aynı zamanda armonik yürüyüşlerde ortaya çıkan uyumu veya uyumsuzluğu esas alır. Dolayısıyla nazari açıdan mantıklı olarak kabul edilen armonik yürüyüşler uygulamada zayıf bir tınısal etki bırakabilir, makamsal özellikleri silinmiş bir şekilde “milli üslubu” (Hacıbeyov) tam aktaramayabilir.

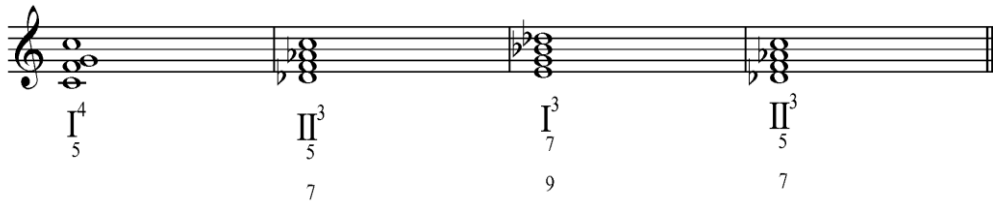
V. Terzioğlu, “Bestecilik Pratiğinde Geleneksel Halk Müziğinin Yeri ve Uygulama Modelleri: Azerbaycan Bestecilik Ekolü Örneği” başlıklı doktora tez çalışmasında Geleneksel Halk Müziği örneklerinin armonizasyon yöntemlerine yer vermiştir. “GHM ve GSM örneklerinin çok seslendirme çalışmalarında ortaya çıkan mevcut durum, tartışmaya açık olan aşağıdaki düşünceleri ortaya koymuştur:

- Makamsal ezgileri armonize ederken ezgilerin makam özelliklerini göz ardı etmeksizin geleneksel armoni ile çağdaş armoninin sunduğu olanaklarından faydalanması, çok yönlü bir armonik yapıyı ortaya çıkarabilir.
- Makam kavramının geniş bir çerçevede alınması armonik çeşitliliğini artırır.
- USM stilinde besteciler nasıl ki tonal veya atonal sistemlerin içerisinde modal unsurları içeren orijinal armonik çözümler üretmişlerse, aynı şekilde Türk dünyasının bestecileri de makamsal sistemin içerisinde kimi zaman tonal, kimi zaman ise farklı armonik stilleri ile zenginleştirilmiş bir armonik dil geliştirebilirler” (Terzioğlu, 2017: 145).

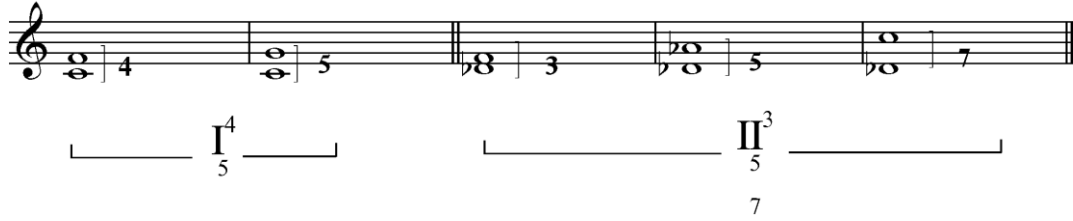
MAKAMSAL EZGİLERE PİYANO EŞLİĞİ OLUŞTURMA YÖNTEMLERİ

Hicâz makamının Do - Sol ve Mi dizileri üzerinde kurulan “Polat Ses Egzersizleri” metodu makamın tüm derecelerinde çıkıcı ve inici motifleri içermektedir. Farklı metrik ve ritimsel organizasyonları içeren ses egzersizlerinin piyano eşliğinde Hicâz dizisinin eksenini önemli rol üstlenmektedir. Burada makamsal merkez olarak düşünülen Do - Sol ve Mi sesleri tonal armonideki eksen duygusunu ifade eden Toniğe eşdeğer önem taşımaktadır. Geleneksel armonide “pedal” kavramını (yani armonik oluşumların temelinde yer alan tek bir akorun sürekli tekrarlanması ile ortaya çıkan etki) oluşturan akorlar Tonik veya Dominant türünde olduğunu görmek mümkün. Tekrarlanan armoni her zaman kalıcı bir unsur olarak algılandığı için egzersizlerin eşliği de bu yöntem üzerinde kurulmuştur. Hicâz makamının eksenini duyurmak ile beraber (sol el partisi) piyano eşliği vokal çizgisini de takip etmektedir. Sağ el partisinde ses ezgisine uygun akorlar yer almaktadır. Bu akorlar üç, dört veya beş sesli armonik oluşumlardan türetilmiş öğelerdir. Makamsal armoni öğretilerinden bağımsız bir şekilde, makama özgü olarak tamamı ile tınısal özelliklerine göre seçilmiş ve aralıksal yapılarına göre şifrelenmiş metodun piyano eşliği akorları aşağıdaki şekiller 1, 2 ve 3 aracılığı ile incelenebilir:

Şekil 1. (Bkz. Nota 1.), Soprano: Rezonans, Artikülasyon 1, Piyano Eşliği



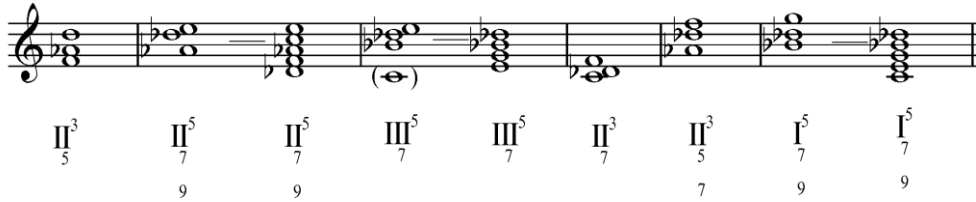
Şekil 2. Akorların Aralıklal Yapısı ve Şifrelemesi



Yukarıdaki Şekil 2’de “Polat Ses Egzersizleri”nin piyano eşliğinde yer alan akorların aralıklara göre yapısı gösterilmektedir. Do kararlı Hicâz dizisinin I. derecesi üzerine bir 4’lü ile bir 5’li aralıkların üst üste getirilmesi sonucunda I. derece 4/5 akoru oluşmaktadır. Şekil 2 akorun temel sesi ile bir üst ses arasında oluşan aralığın ismini bir rakam olarak akorun şifresine yazıldığını göstermektedir.

Diğer derecelerin üzerinde 3’lü aralıkların üst üste eklenmesi ile birlikte 4 ve 5 sesli akorlar ortaya çıkmaktadır. Tüm bu akorlar Do ekseninin sürekli duyurulması sonucunda oluşan armonik “pedalın” üzerinde kurulmaktadır. Piyano eşliğinde 9’lu ile 7’li akorların belirli seslerini çevirmek veya devre dışı bırakmak suretiyle üç veya dört sesli armonik oluşumları görmek mümkündür. Geleneksel armonideki akor şifrelemesinden farklı olarak bu akorlar çevrildiği vakit şifredeki rakam sırası ve şekli temel durumundaki rakam dizilişi ile aynıdır.

Şekil 3. (Bkz Nota 2.), Soprano: Rezonans, Artikülasyon 2, Piyano Eşliği



Piyano eşliğini oluşturan bu gibi armonik kuruluşlar daha çok sağ elin partisinde yer almaktadır. Sol el partisi ise tümü ile Hicâz makamının Do dizisindeki ekseninin periyodik tekrarlanmasının üzerinde kurulmaktadır. “Polat Ses Egzersizleri” metodunun ses alıştırmaları “kolaydan zora doğru” prensibine göre oluşturulduğundan, piyano eşliği de bu prensip çerçevesinde gelişmektedir. Basit metrik organizasyonundan başlayarak, birleşik ve aksak ölçü sistemlerine kadar uzanan “Polat Ses Egzersizleri”nin ezgisel materyali piyano eşliğinin de strüktürel özelliklerini etkilemektedir. Aşama aşama, bölüm bölüm ilerleyen bu metodun piyano eşliği her ne kadar giderek yoğunlaşan bir armonik yapıya sahip olsa da, metodun yazarları bireylerin çalgısal zorlukları aşabileceklerini ve ses açma çalışmalarında bağımsız bir şekilde kendilerine eşlik yapabileceklerine inanmaktadırlar.

HİCÂZ MAKAMI DİZİSİ KULLANILARAK OLUŞTURULAN “POLAT SES EGZERSİZLERİ” METODU

Araştırma konusu kapsamında ses eğitiminde bahsedilen mevcut problemlerin çözümüne yönelik ses eğitimi uzmanı müzikolog Dr. Sibel Polat’ın doktora tezinde yer verdiği “Polat Ses Egzersizleri” metodu öneri olarak sunulmuştur. “Polat Ses Egzersizleri” çalışmasına besteci ve müzikolog Dr. Vefa Terzioğlu tarafından yazılan piyano eşliği ile bu alanda ilk olacak çalışmaya önemli katkılar sağlanmıştır. Egzersizler aynı zamanda Türkçe dil özelliklerine uygun olması açısından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda temel Batı müziği eğitimi almış bireylerin icra edeceği çok sesli Türk müziği eserlerinin makamsal yapısına uygun egzersizler ile esere hazırlanması bu metodun başlıca hedeflerinden biridir.

“Tarih boyunca Doğu ve Batı medeniyetlerinde çeşitli diziler kullanılmıştır. İlk Çağdaki Yunan medeniyetinin müzik sistemi, mod adı verilen makamsal dizilere dayanır. Modal sistem tarih boyunca etkili olmuştur. Bugün kullanılan dizilerin kaynağı Antik Yunan modlarıdır. Orta Çağ boyunca Avrupa

müziğinde modlardan yararlanılmıştır. Orta Çağ'da Avrupa'daki halk şarkılarının çoğunluğu modaldır. Rönesans döneminden başlayarak tonal müziğin yaygınlaşması ve çok sesliliğin gelişmesiyle modal sistem yerini tonal sisteme bırakmıştır. Yirminci yüzyıl başlarında ise modlar, tekrar ilgi görmeye başlamış ve birçok besteciye esin kaynağı olmuştur. Caz müziğinde de bu dizilerden yararlanılmaktadır” (Şen, Özer, Ermiş, 2017: 22). Dolayısı ile zengin geçmişe sahip olan Türk müziği makamlarından yoksun şekilde eğitim sürecini gerçekleştirmek bireyler için büyük eksiklik olarak düşünülmekte ve ulusal müzik bilincinin oluşturulmasında problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımdan yola çıkılarak Hicâz makamı dizileri ile “Polat Ses Egzersizleri” metodu oluşturulmuştur. Bu egzersizler ile ulu önder M. Kemal Atatürk'ün de vurguladığı gibi ulusal unsurlar göz ardı edilmeden evrensele ulaşmak hedeflenmiştir. Muhakkak ki Avrupa farklı alanda verilen eğitim türlerine ve dillerine göre metod oluşturma yönünden başarılıdır ve örnek alınacak niteliktedir. Bu nedenle “Polat Ses Egzersizleri” metodu oluşturulmadan önce ayrıntısı ile Batı müziği egzersiz literatürü incelenmiş, referans alınmış ve ülkemiz çok sesli Türk müziği icrasından önce kullanılabilir ve faydalı olacağı düşünülen “Polat Ses Egzersizleri” metodu oluşturulmuştur. Polat'ın öğretici olarak edindiği deneyimler, aldığı uzman görüşleri ve öğrencilerden aldığı dönütlerden yola çıkılarak mevcut Batı müziği egzersizlerinin bireyin icra edeceği tür olan Geleneksel Türk Müziği (THM-TSM) ve Çoksesli Türk Müziği eserlerine hazırlık aşamasında herhangi bir duygusal bağ oluşturmadığı tespit edilmiştir. Polat'ın doktora tezinde deneysel yöntem uygulanarak çalıştırılan öğrencilerin Hicâz makamı dizisi ile oluşturulan “Polat Ses Egzersizleri” ne ilgilerinin gerek gözlem gerekse öğrencilere yapılan anket ile olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

“Ses egzersizleri sesi geliştirmek ve belirli teknikleri kazandırmak amacıyla yapılaş amacına göre ses aralığı ve seslendirildiği harfleri değişen ses dizisidir. Her öğretmenin farklı ses egzersizleri vardır. Bunlar kişilerin aldıkları eğitim ve yaratıcılıkları doğrultusunda farklılıklar gösterirler. Ses egzersizleri genellikle vokal seslerle yapılırlar. Bazen vokal seslere konsonant seslerde eşlik edebilirler. Seslerin doğru boğumlanması, ses egzersizlerinin de doğru yapılmasını sağlar” (Kurt, 2004: 70).

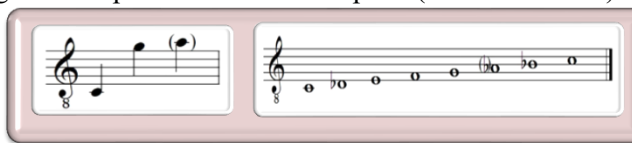
Vokal egzersizlerin amacı, bireyin sesini ısıtmak ve türe özgü şan tekniğini geliştirmektir. Kolaydan başlayarak zora doğru giden ses egzersizleri, nefesin ve sesin denetim altına alınmasını, ses organının ve ses kaslarının güçlenmesini, rezonans, artikülasyon, diksiyon, fonasyon, odaklama, entonasyon, nüans, legato, staccato, glissando, trill, vibrato yapabilme becerisinin geliştirilmesini sağlar (Kolçak, 1998: 44). Araştırma konusu kapsamında Levent (1998)'in “Türk ve Batı Müziği Ezgilerde Çokseslilik Yöntemi” isimli kitabında yer verdiği Hicâz makamına ait tampere sisteme uygun sekiz diziden sadece üçü örnekleme alınmış ve bu dizilerdeki sesler ile yatay melodiler oluşturularak çıkıcı ve inici şekilde “Polat Ses Egzersizleri” metodu basitten karmaşığa şeklinde bir hiyerarşi içerisinde hazırlanmıştır. Oluşturulan egzersizler Soprano (do kararlı), Tenor (do kararlı), Alto (sol kararlı), Bas (mi kararlı) ses gruplarının ses sınırları göz önünde bulundurularak aşağıda gibi oluşturulmuştur.

Tablo 1. Soprano Ses Genişliği ve Tampere Sistemde Transpoze (Do sesi üzerine) Hicâz Makamı Dizisi



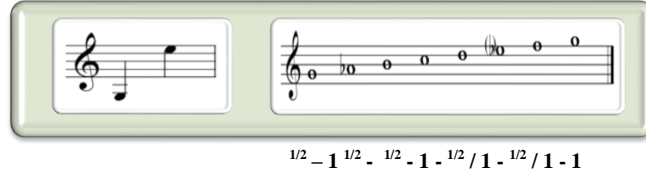
1/2 - 1 1/2 - 1/2 - 1 - 1/2 / 1 - 1/2 / 1 - 1

Tablo 2. Tenor Ses Genişliği ve Tampere Sistemde Transpoze (Do sesi üzerine) Hicâz Makamı Dizisi

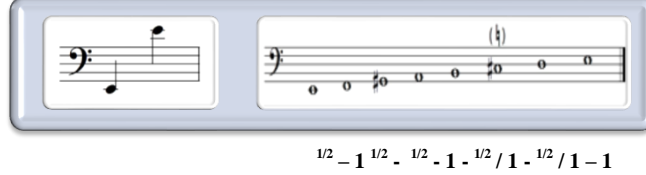


1/2 - 1 1/2 - 1/2 - 1 - 1/2 / 1 - 1/2 / 1 - 1

Tablo 3. Alto Ses Genişliği ve Tampere Sistemde Transpoze (Sol sesi üzerine) Hicâz Makamı Dizisi



Tablo 4. Bas Ses Genişliği ve Tampere Sistemde Transpoze (Mi sesi üzerine) Hicâz Makamı Dizisi



(Polat 2017: 52).

Araştırmacı tarafından çıkıcı ve inici bir şekilde tasarlanan “Polat Ses Egzersizleri” metodunun, ses eğitimcisi kontrolünde bireyin en alt ve en üst ses ranjı (amatör ve profesyonel ses sınırları) göz önünde bulundurularak çalıştırılması göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Kişi amatör ise önce orta aralığı kapsayan seslerde çalışma yapması, daha sonra zamanla alt ve üst seslere belirli bir program çerçevesinde eğitimcinin yönlendirmeleri doğrultusunda geçmesi hem ses sağlığı hem de sesin doğru kullanımı için faydalı olacaktır. Araştırmada örnekleme alınan Hicâz makamı dizisine ait zengin armoniklerin ses eğitiminin temel öğelerinin ve çeşitli söyleme tekniklerinin kazandırılmasında hem sesin makamsal ezgiler ile ısınması hem de esere adaptasyonun artırılması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ses eğitiminin temel öğelerinin ve çeşitli söyleme tekniklerinin kazandırılması için hicâz makamı dizisi kullanılarak oluşturulan “Polat Ses Egzersizleri” nde Tabloda 1’ de sıralanan belli başlı kavramlara yer verilmiştir.

Temel Öğeler	Çeşitli Söyleme Teknikleri
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Postür	<input type="checkbox"/> Odaklama
<input type="checkbox"/> Solunum	<input type="checkbox"/> Entonasyon
<input type="checkbox"/> Rezonans	<input type="checkbox"/> Nüans
<input type="checkbox"/> Artikülasyon	<input type="checkbox"/> Legato
<input type="checkbox"/> Diksiyon	<input type="checkbox"/> Staccato
<input type="checkbox"/> Fonasyon	<input type="checkbox"/> Glissando
	<input type="checkbox"/> Tril
	<input type="checkbox"/> Vibrato

Tablo 4. Ses Eğitiminin Temel Öğeleri ve Çeşitli Söyleme Teknikleri (Polat, 2017: 4)

(Bkz. Polat, 2017, “Ses Eğitiminin Temel Öğeleri ve Çeşitli Söyleme Tekniklerine Yönelik Uzman Görüşleri ve Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği” isimli makale çalışmasında ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir).

Ses gruplarından Soprano, Alto, Tenor, Bas için yazılan “Polat Ses Egzersizleri” birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik, onaltılık, otuzikilik nota değerlerinden oluşturulan, Hicâz makamı dizisi şeklindedir. Egzersizler üzerinde virgül (,) işareti ile nefes yerleri belirtilmiştir. Belirtilen nefes yerleri eğitimci tarafından öğrencinin durumu göz önünde bulundurularak değiştirilebilir. Türkçeye uygun vokal ve konsonlar ile oluşturulan ses egzersizlerinde B2, k2, B3, k3, T4, T5, B6, k6, k7 ve T8 aralıklar kullanılmıştır. Araştırma konusu kapsamında hazırlanan egzersizler belirli bir tempo hiyerarşisi içerisinde ve iki (2/4) ve dört (4/4) zamanlı ölçüler kullanılarak oluşturulmuştur. Kitap çalışması olarak ileride geliştirilmesi düşünülen bu çalışmada aynı zamanda Türk müziğinin bazı usullerinin kullanılması da hedefleniyor (Polat, 2017: 4).

Şekil 4. Soprano “Rezonans–Artikülasyon” İçin Uygulanan “Polat Ses Egzersizleri” (Nota 1)

EGZERSİZ 1

SOPRANO
REZONANS, ARTİKÜLAYON 1

Ses Egzersizi: Sibel POLAT
Piano Eşliği: Vefa TERZİOĞLU

♩ = 60

Soprano

Piano

5

S

Pno.

41

S

Pno.

45

S

Pno.

(Polat, 2017: 118, 119).

Şekil 4. Soprano “Rezonans–Artikülasyon” İçin Uygulanan “Polat Ses Egzersizleri” (Nota 2)

EGZERSİZ 2

SOPRANO
REZONANS, ARTİKÜLASYON 2

Ses Egzersizi: Sibel POLAT
Piano Eşliği: Vefa TERZIOĞLU

♩ = 78

Soprano

Piano

5

S

Pno.

41

S

Pno.

45

S

Pno.

(Polat, 2017: 118, 119).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma sürecinde Avrupa kaynaklı Klasik Batı müziği eserleri icrası için geliştirilen ses egzersizlerinin türe özgü olan muhakkak model özelliklerini taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Fakat bu egzersizlerin Türkiye’de icra edilen tüm sözlü türler için faydalı olacağını söylemek hatalara neden olabilir. Temel ses eğitimi piyano eşliğinde öğrenenler için tampere sisteme göre düzenlenmiş Geleneksel Türk Müziği (THM-TSM) ve Çoksesli Türk Müziği repertuarına ve dizisine uygun mevcut egzersizlere alternatif olabilecek çalışmaların ayrıca alan için önemli katkılar sağlayabileceğine inanılmaktadır.

Ses eğitimi uzmanlarının icra türüne göre piyano, ud, tanbur, kanun vb enstürüman uzmanı sanatçılar ile ortak çalışmalar yaparak metod oluşturması ses eğitimi alanına yenilik getirmesi, mevcut egzersizlere bir alternatif olması ve türe özgü egzersizler ile daha başarılı icracıların yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı müzik türlerinin icrasına ve Türkçeye uygun ses egzersizi metodlarının oluşturulması önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Belirli yaşanmışlık sonucunda ortaya çıkan köklü bir geçmişe sahip o topluma özgü ezgilerin eğitim sürecinde kullanılması bireyde aidiyet duygusu uyandıracak, böylece öğreticinin bireye kazandırmak istediği hedef davranışların öğretimini hızlandıracaktır.

Ses eğitiminde, bireyin içinde yaşadığı kültürel değerleri yansıtan eserlerin ve egzersizlerin kullanılması, öğretimde daha hızlı ve kalıcı sonuçlar elde edilmesinde yardımcı bir unsur olabilir. Özellikle ses eğitimi sürecinde ses için bestelenmiş ya da yeniden düzenlenmiş Türk Müziği eserlerine yer verilmesiyle bireylerin bu alandaki ilgi, dikkat ve başarı düzeyi artacaktır. Ses eğitimi verilen kurumlarda bireyin yakın çevresinden uzağa açılan bir anlayışın hâkim olması, davranışın niteliğini ve kalıcılığını arttırmada önemli ve olumlu bir fonksiyonu yerine getirecektir. Bu amaçla eğitim-öğretim süreçlerinde geleneksel eserlere de yer verilmeli bu konuyla ilgili farklı öneriler desteklenmeli, ilgili eserlere yönelik ses egzersizi yöntemleri olabildiğince çoğaltılmalıdır. Aynı zamanda, Türk müziği zenginliklerinin çok sesli eşlik çalgıları armonik altyapısına yansması hususuna geniş açıdan bakılmalıdır. Bestecilerin geleneksel ve çağdaş armoni stillerinin sunduğu olanakları bilmeleri, bu konuda uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir. Diğer taraftan, makam içerisinde çalışıldığı için bugüne kadar konu ile ilgili birikmiş olan nazari bilgileri harfiyen uygulanması besteciden beklenmemeli. Makamsal temelin üzerinde kurulan çok sesli bir eşlik sırf Makamsal Armoni öğretileri çerçevesinde oluşturulduğu için etkili olamayacağı gibi, diğer armonik stillerin çerçevesinde oluşturulan altyapılar da bu ürünün özünü ortaya koyamaz. Dolayısıyla, ancak armoninin tüm stilistik özelliklerinin besteci tarafından benimsenmesi, harmanlanması ve özgürce uygulanması sonucunda milli ruhu veya “milli üslubu” (Hacıbeyov) içeren bir armonik dil oluşturulabilir. Müziksel anlamda “milli üslubun” duyurulması ise bireye doğal “kültürel sahasına” yakınlığını hissettirecek, çalışmasını pozitif yönde etkileyecektir.

Ses eğitiminde hem geleneksel hem de çağdaş Türk müziğine uygun kabul edilebilir bir eğitim planının geliştirilmesi ve bu modelin literatüre kazandırılması ulusal müziğimiz için büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye'deki temel ses eğitimi sürecinde diğer eserlerin yanında Geleneksel Türk Müziği (THM-TSM) ve Çok Sesli Türk Müziği eserlerinin materyal olarak henüz tam anlamıyla kullanılmadığı, sebebinin ise Geleneksel Türk Müziği (THM-TSM) ve Çok Sesli Türk Müziği eserlerinin Batı kaynaklı eserlerde olduğu gibi herhangi bir çalışma sistematığının hâlâ oluşturulmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ses eğitimi sürecinde diğer eserlerin yanında Geleneksel Türk Müziği (THM-TSM) ve Çok sesli Türk Müziği eserlerinin daha yaygın kullanılması için repertuara uygun çalışma düzenine ihtiyaç olduğu açıktır. Ayrıca, makamsal ezgiler ile oluşturulan ses egzersizlerinin yurtdışında özellikle Çok Sesli Türk Müziği koro icracılarının faydalanabileceği ulusal bir kaynak olması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir (Polat, 2017: 114, 116, 117).

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar (ICES-2018) Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

AKBULUT, E (2001). "Çağdaş Müzik Eğitiminde Türk ve Batı Müziğinin Yeri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.10

HACİBEYOV, Ü. (2016). "Şerq Musiqisi ve Qerb Musiqi Aleti" Maarif ve Medeniyyet, No 4/1926 <http://uzeyir.musigi-dunya.az/az/article42.html> , 09 Aralık 2016

HORSTMANN, S (2009). Choral Vocal Technique, GIA Publications, Inc. Chicago

KURT, F (2004). Bedensel ve Zihinsel Gelişme Tekniklerinin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.

LEVENT, N (1998). Türk ve Batı Müziği, Ezgilerde Çokseslilik Yöntemi, İzmir, Piyasa Matbaası.

MUSTAN DÖNMEZ, B - OYAN, S (2015). "Ulusalçılık Akımı" Bağlamında Yerel Müzik Öğelerinin Uluslararası Sanat Müziğindeki Kullanımı", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 18, s. 87-102

ÖZEL, M vd (2015). Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Batı Müziği Tarihi 11. Sınıf, MEB Yayınları

POLAT, S (2017). "Ses Eğitiminin Temel Öğeleri ve Çeşitli Söyleme Tekniklerine Yönelik Uzman Görüşleri ve Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği", *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, Cilt/Vol. 3 Sayı/No. 1 (2017): 1-18

POLAT, S (2017). "Ses Eğitiminin Temel Öğelerinin ve Çeşitli Söyleme Tekniklerinin Kazandırılmasında Makamsal Ezgilere Dayalı Egzersizlerin Kullanılabilirliği", *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.

ŞEN, Ç vd (2017). Batı Müziği Teori ve Uygulaması (Türk Halk Müziği) Ders Kitabı 10, Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi, MEB Yayınları

TERZİOĞLU, V (2017). "Besteleme Pratiğinde Geleneksel Halk Müziğinin Yeri Ve Uygulama Modelleri: Azerbaycan Bestecilik Ekolü Örneği", *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.

TÜRKİYEDE ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARA İLİŞKİN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Gökçen İlhan İLDİZ¹
Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL²

Özet

Engelli bireylere yönelik tutumlar, onların toplumsal yaşama tam ve bağımsız katılımını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Toplumu oluşturan tüm bireylerin engellilerle ilgili tutumlarını belirlemek, olumlu tutum oluşturmak için nasıl bir yol izleneceğini planlama açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de gerçekleştirilen engelli bireylere yönelik tutumları değerlendiren araştırmaların incelenmesidir. Çalışma kapsamında belirlenen ölçütleri karşılayan 22 araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 8 tanesi tez, 14 tanesi makaledir. Çalışma nitel araştırma desenindedir. Doküman analizi için araştırmacılar tarafından hazırlanan “veri toplama formu” kullanılmıştır. Ulaşılan tezler; yazıldığı yıl, enstitü, anabilim dalı, tezin gerçekleştirildiği il, tezin konusu, tezdaki çalışma grubu ve veri toplama yöntemleri açısından gruplara ayrılmıştır. Ulaşılan makaleler ise, çalışmanın yapıldığı yıl, il, ele alınan konu, çalışma grubu ve veri toplama araçları olarak gruplara ayrılmış ve incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu, engellilere yönelik tutumlar ile ilgili hazırlanan tezlerin çoğunluğunun 2016 yılında ve sosyal bilimler enstitüsüne bağlı anabilim dallarında hazırlandığı, ele alınan konuların dağılımında kardeş tutumlarının öne çıktığı, verilerin tamamının nicel yöntemlerle toplandığı, veri toplama araçlarının büyük bir çoğunluğunun ülkemizde geliştirilen ölçeklerden oluştuğu, çalışmaların örneklem grubunu Marmara ve İç Anadolu Bölgesinde’ki illerin oluşturduğu belirlenmiştir. Engellilere yönelik tutumlar ile ilgili hazırlanan makalelerin çoğunluğunun 2013 yılında hazırlandığı, ele alınan konularda öğrenci tutumlarının çoğunlukta olduğu, örneklem gruplarının İç Anadolu Bölgesi’nde yoğunlaştığı, veriler toplanırken çalışmaların tamamında nicel yöntemlerden yararlandığı ve ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir

599

Anahtar Kelimeler: Engelli bireyler, tutumlar, engellilik çalışmaları

AN INVESTIGATION OF STUDIES IN TURKEY ON ATTITUDES TOWARDS DISABLED PERSONS

Abstract

Attitudes towards disabled persons are one of the most important factors that influence their full and independent participation in social life. Identifying attitudes of people in the society against the disabled is important for planning the path to follow in establishing positive attitudes. Goal of this study is to investigate studies in Turkey on attitudes towards disabled persons. 22 studies were available that met relevant criteria of our study. Of these studies; 8 are dissertations and 14 are articles. Five-step document analysis technique, a quantitative research method was used for the study. Data were collected and analysed after they were recorded on “data collection form” designed by authors. Dissertations were separated into groups in terms of year, institute, department, province, study subject, study sample and data collection methods. Articles were separated in terms of year, province, study subject, study sample and data collection tools. Review of dissertations indicate that majority of dissertations on attitudes towards disabled persons were written in 2016 in departments affiliated to the institute of social sciences, primary study subject was attitudes of siblings, all data were collected with quantitative methods, data collection tools were mostly scales developed in Turkey and study samples included provinces in Marmara and Central Anatolia Regions. On the other hand, it was found that majority of articles on attitudes towards disabled persons were written in 2013, primary study subject was attitudes of students, study samples were mainly from Central Anatolia Region, data were collected with quantitative method and each study included a scale.

Keywords: Disabled persons, attitudes, disability studies

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, gildiz@nku.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-2091-5270

² Trakya Üniversitesi, Türkiye, dilbertezel@trakya.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-3151-5739.

Copyright © 2016-2018 IBAD
ISSN: 2536-4642

1. Giriş

Engellilik, Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, “bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinden belirli bir oranda ve süreklilikle fonksiyon ve görüntü kaybına neden olan organ yokluğu veya bozukluğu sonucu kişinin normal yaşam gereklerine uyamama durumudur”. Özürlüler Kanunu'nda ise engelli; “Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal veya sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlüğü olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” olarak tanımlanmıştır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri, 2015). Kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren, önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünü olarak tanımlanan tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutu olan kavramlardır (Özyürek, 2010:11). Tutumların, insan davranışlarına yön verdiği ve davranışların gerisindeki psikolojik değişkenler olduğu kabul edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988:84). Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa, bireyin o konuya ilişkin tutumu olumludur. Bunu sözleri ya da davranışları ile gösterir (İnceoğlu, 1993:15). Dünyada ve ülkemizde sık çalışılan konulardan biri olan engellilere yönelik tutumlar, görme engelli, işitme engelli, zihin engelli, bedensel engelli, dil ve konuşma engelli bireylere karşı diğer bireylerin (anne, baba, kardeş, öğretmen, akran, doktor vb.) duygu düşünce ve davranışları olarak tanımlanmaktadır (Freedman, Sears ve Karlsmith, 2003, akt: Gül, 2012 : 50). Toplumda engelli bireylere yönelik kalıp yargılar, olumsuz, dışlayıcı, tutumlar, onların toplumsal yaşama tam ve bağımsız katılımını etkileyen en önemli faktörlerdir. Olumsuz tutumlar, engellilerin toplumla bütünleşmelerinde görünmez engellerdir ve onların üretken, bağımsız ve onurlu bireyler olarak toplum içinde yer almalarını engellemektedir. Ülkemizde politikalar ve yasalar, engelli bireylerin erken çocukluktan başlayarak, yetişkinlik ve meslek edinmelerine yönelik haklarını kapsamlı olarak tanımlamaktadır (örn; 573 KHK, MEB 2000, 2001 ve 2006 Yönetmeliği, 5378 Özürlüler Kanunu, 572 sayılı KHK, vb.). Yasal düzenlemelere rağmen engellilerin günlük yaşamlarında zorluklarla karşılaşmaları, toplumu oluşturan tüm bireylerin tutumlarının sonucudur. En temel haklarından biri olan erken çocukluk eğitimi, kaynaştırma uygulamaları ve mesleki eğitim olanaklarının başarılı bir şekilde yürütülmesi, öğretmen, okul yöneticileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarından, durumlarına uygun iş ve meslek sahibi olma ve istihdam edilebilmelerine yönelik çabalar işverenlerin tutumlarından etkilenmektedir (Burke ve Sutherland, 2004; Unianu, 2012; Aker, 2014; Mamatoğlu, Dökmen ve Yıldırım, 2015). Engellilerin günlük yaşamlarında bağımsız hareket, ulaşım, seyahat gibi ihtiyaçları, yerel yönetimlerin, mimarların engellilere yönelik tutumları ve sundukları hizmetleri onlar için de planlama gayretleri ile yakından ilgilidir.

1.1.Önem

Yaşadığımız toplum, engellileri içine alan kurumların oluşturulması, bağımsız yaşamlarını sürdürebilmesine hizmet eden çevresel düzenlemelerin yapılması, eğitim fırsatlarından eşit düzeyde yararlanmaları ile tam olacaktır. Bu ise, bedensel, duyuşsal, kültürel ve zihinsel yetersizlikleri olan kişilerin diğerleri gibi kabul edilmesi ve değerli görülmesi ile mümkündür (Özyürek, 2010: 20). Tüm bu süreçlerden etkilenen ve süreçleri etkileyen bir faktör olarak tutumlar, üzerinde durulması ve araştırılması gereken kavramlar olarak görülmektedir.

Bu nedenle engellilere yönelik tutumlarla ilgili olarak yapılan araştırmaların derlenmesinin ve tutumların hangi boyutlarına yönelik olarak araştırmalar yapıldığının incelenmesinin hem var olan durumun anlaşılması hem de daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından alan yazınına bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2.Amaç

Bu çalışmada Türkiye'de engellilere yönelik tutumlarla ilgili araştırmaların belirlenen değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Engellilere yönelik tutumlarla ilgili araştırmaların 1996 yılından itibaren literatürde yer aldığı görülmüş ve 1996-2017 yılları arasında yapılan çalışmalara değinilmiştir. Araştırmalar tezler ve makaleler olarak iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında her iki kategoride aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar illere göre nasıl bir dağılım göstermektedir ?
- 3) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar hangi konuları kapsamaktadır?
- 4) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda hangi veri toplama araçları ve veri toplama yöntemleri kullanılmıştır?
- 5) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda örneklemelerin özellikleri nelerdir?
- 6) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımı nasıldır?
- 7) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- 8) Türkiye’de engellilere yönelik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır ?

1.3. Problem

Engelli olmanın beraberinde getirdiği sınırlayıcı özellikler düşünüldüğünde, engelli bireylerin diğerleri tarafından dezavantajlı olarak algılanmaları güçlü bir olasılık olarak görünmektedir. Bu bakış açısı ise, engelli olan ve olmayan bireyler arasında eşit olmayan, hiyerarşik bir yapılanmayı beraberinde getirmektedir (Tekeş, 2013:23). Engellilerin yaşamlarından hoşnut olmaları, hak ettikleri eğitimi, istihdamı, sosyal ve kültürel yaşamı elde edebilmeleri, kaliteli birer üretici ve tüketici olabilmeleri, herkes gibi yaşamda yer alabilmeleri ile mümkündür. Bunu sağlamayı amaçlayan çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle toplumda engellilere yönelik yaygın tutumların belirlenmesi gerekmektedir (eyh.aile.gov.tr).

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırmacıların ulaşabildiği çalışmalar ile sınırlıdır,
- Araştırmada sadece engelli bireylere yönelik tutumlar dikkate alınmıştır.

2.Yöntem

Yapılan çalışmada verilerin derinlemesine incelendiği, veriler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak araştırılan durumun gerçekçi bir şekilde ortaya koymayı amaçladığı yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013 : 259). Araştırmada amaçsal örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçüt; çalışmaların Türkiye’ de gerçekleştirilmiş olması, engellilere yönelik tutumlara yönelik gerçekleştirilmiş olması, tez veya makale olmasıdır.

2.1.Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmalarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullan bu yöntem, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içermektedir (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi yöntemi kullanılarak 1996-2017 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen “Engellilere Yönelik Tutumlar” konulu tez ve makaleler incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ; Google Akademik, EBSCO, ERIC, ULAKBİM veri tabanları, YÖK'ün tezlerle ilgili veri tabanları ve ilgili alanlardaki bilimsel dergiler ve kitapları. Örneklemi ise, “Engellilere Yönelik Tutumlar” ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalar oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmaların belirlenmesinde; Google Akademik, EBSCO, ERIC, ULAKBİM veri tabanları, YÖK'ün tezlerle ilgili veri tabanları ve ilgili alanlardaki bilimsel dergiler ve kitaplar taranmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen çalışmaların değerlendirilmesinde, sıra ile takip edilen aşamalar: dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanlara ulaşma aşamasında, araştırmacılar tarafından ne tür dokümanlara ihtiyaç olduğu, bunların nereden elde edilebileceği ve hangi anahtar kelimelerle arama yapılacağına ilişkin planlama yapılmıştır. İkinci aşamada elde edilen dokümanlar, kaynağın aslına ulaşıp ulaşılmadığı, kimler tarafından ne zaman kaleme alındığı, yasal olarak erişim izinlerinin olduğu, dokümanların kapsadığı verinin yürütülmekte olan araştırma konusu ile ilişkili olması ve güvenilir kaynaklardan edinildiğine dair incelenmiştir. Özgünlüğü kontrol etme aşamasında yapılan bu inceleme aynı zamanda dokümanların güvenilirliği konusunda fikir vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

3. Bulgular

Türkiye’de gerçekleştirilen engellilere yönelik tutumlarla ilgili örneklemdeki çalışmalardan tezler ve bilimsel makaleler değerlendirmeye alınmış ve iki ayrı kategoride incelenmiştir. Tezlerde ayrıca, makalelerdeki kriterlere ek olarak, tezin danışmanına, tezlerin yazıldığı enstitü ve ana bilim dalına göre 3 ayrı alanda dağılımlar da değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
1996	-	1	1
2006	-	1	1
2007	-	2	2
2010	-	1	1
2011	1	-	1
2012	-	2	2
2013	-	4	4
2014	1	1	2
2015	1	1	2
2016	4	-	4
2017	1	1	2
Toplam	8	14	22

Ülkemizde engellilere yönelik tutumlarla ilgili çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı Tablo 1. de verilmiştir. Toplam 22 çalışmadan 21 tanesinin 2006 yılından sonra gerçekleştirilmesi, 1996 ile 2006 yılları arasında ise sadece 1 çalışmanın yer alması dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmaların Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
Nicel	8	14	22
Nitel	-	-	-
Toplam	8	14	22

Tablo 2. de çalışmaların veri toplama yöntemine göre dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre tez ve makalelerin tamamının nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği, nitel araştırmalara yer verilmediği ortaya konmuştur.

Tablo 3. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araçlar	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
Anket	7	-	7
Ölçek	1	14	15
Toplam	8	14	22

Tablo 3. de çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 3’e göre tezlerin büyük bir çoğunluğunda, makalelerin ise tamamında veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 4. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmalarda Veri Toplama Araçlarının Özelliğine Göre Dağılım

Aracın Özelliği	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
Yerli	7	8	15
Uyarılma	1	6	7
Toplam	8	14	22

Tablo 4. de çalışmaların veri toplama araçlarının özelliğine göre dağılımları verilmektedir. Buna göre tezlerde kullanılan ölçüm araçlarının büyük bir çoğunluğu ile makalelerde kullanılan ölçüm araçlarının çoğunun yerli ölçüm araçları olduğu görülmüştür. Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemlemek olanaksızdır. Fakat bireylerin davranışlarının, bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların doğrudan ölçümünde “tutum ölçekleri” yaygın olarak kullanılmaktadır. Literatür taramasında ülkemizde gerçekleştirilen nicel araştırmaların çoğunda yurt dışı kökenli uyarılma ölçüm araçlarına rastlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunda kültüre uyumlu yerli ölçek kullanılması ve kullanılan ölçeklerin çeşitlilik göstermesi alandaki açığın kapatılması açısından önemli bulunmaktadır.

Tablo 5. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmaların Yapıldığı İllere Göre Dağılım

İller	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
Ankara	2	5	7
İstanbul	3	-	3
İzmir	-	2	2
Manisa	-	2	2

Bolu	-	2	2
Tekirdağ	-	1	1
Balıkesir	-	1	1
Samsun	-	1	1
Sakarya	1	-	1
Yalova	1	-	1
Konya	1	1	2
Toplam	8	15*	23

*Bir çalışma iki ilde yürütülmüştür.

Tablo 5.te çalışmaların gerçekleştirildiği illere göre dağılım görülmektedir. Buna göre engellilere yönelik tutumlarla ilgili çalışmaların yapıldığı illere göre dağılıma bakıldığında, toplam 11 ilde 22 çalışma yapıldığı belirlenmiştir. En çok çalışma yapılandan, en aza sıralama yapıldığında, Ankara'nın bu alanda en fazla araştırma yapılan il olduğu (7 çalışma), İstanbul (3 çalışma), İzmir, Manisa, Bolu ve Konya (2 şer çalışma) Tekirdağ, Balıkesir, Samsun, Sakarya ve Yalova da 1 er çalışma yapıldığı görülmüştür Ülkemizde Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı öncülüğünde 79 ilde 18 yaş üzeri bireylerle yapılmış olan Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor projesi ise bu alandaki en kapsamlı çalışmadır (eyh.aile.gov.tr).

Tablo 6. Türkiye'de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Konular	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
Öğrenci Tutumu	1	10	11
İşveren Tutumu	-	2	2
Kardeş Tutumu	2	-	2
Akran Tutumu	1	-	1
Öğretmen Tutumu	1	1	2
Aile Tutumu	1	-	1
Yönetici Tutumu	1	-	1
Toplumun Tutumu	-	1	1
Sürücülerin Tutumu	1	-	1
Toplam	8	14	22

Tablo 6. da çalışmalarda ele alınan konuların dağılımı verilmiştir. Buna göre, çalışmalarda en fazla engelli bireylere yönelik öğrencilerin tutumları araştırılmıştır. Öğrenci tutumlarını ise kardeş tutumları izlemektedir.

Tablo 7. Türkiye'de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Çalışmaların Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Tezler (f)	Makaleler (f)	Toplam (f)
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencileri	1	3	4
Hemşirelik Öğrencileri	-	2	2
Engelli Çocuk Kardeşleri	2	-	2
Engelli Çocuk Ebeveynleri	1	-	1
Ortaokul Branş Öğretmenleri	-	1	1
Orta Okul Öğrencileri	1	-	1
Lise Öğrencileri	1	1	2
Eğitim Fakültesi Öğrencileri	-	1	1
MYO Çocuk Gelişimi Öğrencileri	-	1	1
İşitme Engelliler Öğretmenliği	-	1	1
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Öğrencileri	-	1	1

Ticaret ve Sanayi Odasına Bağlı Meslek Grupları	-	1	1	Tablo 7. de araştırmaların örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı verilmektedir.
İşveren ve İşyeri Temsilcileri	-	1	1	
Okul Yöneticileri	1	-	1	
Araç Sürücüler	1	-	1	
18 Yaş Üstü Yetişkinler	-	1	1	
Toplam		8	14	22

Engellilere yönelik tutumların belirlenmesindeki araştırmalarda, çalışma gruplarının Tablo 7. de verilen dağılımı, Tablo 6. daki verilerin ayrıntılı tespitine yöneliktir. Tablo 6 da, tutumlarla ilgili çalışmaların en fazla öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Tablo 7, çalışma grubu olarak seçilen öğrenci gruplarının, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Hemşirelik, Ortaokul, Lise, Eğitim Fakültesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, MYO Çocuk Gelişimi öğrencilerinden oluştuğunu göstermektedir. Öğrenciler dışında engelli çocukların ebeveynleri ve kardeşleri, ortaokul öğretmenleri, okul yöneticileri, işveren ve işyeri temsilcileri, araç sürücüler ve 18 yaş üstü yetişkinlerin engelli bireylere yönelik tutumlarının araştırıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Tezlerin Danışmana Göre Dağılımı

Danışman	Tez sayısı (f)
Prof.Dr	2
Doç.Dr	3
Yrd.Doç./ Dr	3
Dr	3
Toplam	9*

*Bir tez iki danışman ile yürütülmüştür

Tablo 9. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Tezlerin Yazıldığı Enstitüye Göre Dağılımı

Enstitü	Tez sayısı (f)
Sosyal Bilimler Enstitüsü	5
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1
Toplam	8

Tablo 9. da görüldüğü şekilde, yapılan tezlerin yarısından fazlasının Sosyal Bilimler Enstitüsünde (5 adet), diğer 3 tanesinin de Eğitim Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Türkiye’de Engellilere Yönelik Tutumlarla İlgili Tezlerin Yazıldığı Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	Tez sayısı (f)
Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi	1
İlköğretim	1
Özel Eğitim	1
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri	1
Sosyal Hizmetler	1
Psikoloji	2
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	1
Toplam	8

Tezlerin anabilim dalına göre dağılımları Tablo 10. da verilmiştir. Tezlerin yazıldığı ana bilim dalları ise homojen bir dağılımla, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi, İlköğretim, Özel Eğitim, Beden Eğitimi ve Spor bilimleri, Sosyal Hizmetler, Psikoloji ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalları olarak belirlenmiştir.

4. Tartışma

Engelli bireylere yönelik olumlu tutumlar, onların içinde yaşadıkları toplumda eşit haklara sahip olmaları, sunulan hizmetlerden eşit yararlanabilmeleri, üretken, aktif bir yaşam sürebilmeleri için önemli işleve sahiptir. Ayrıca, engelli bireylere yönelik yaklaşımları, davranışları, yapılacak düzenlemeleri ve sunulacak hizmetleri belirlemesi açısından ele alınması gereken bir konudur (Gül,2012:51). Engellilere yönelik tutumlarla ilgili yapılmış çalışmaların belirlenmesi, yapılacak araştırma ve uygulamaların planlanmasının ön koşulu olarak görülmektedir.

Engellilere yönelik tutumlarla ilgili çalışmaların Dünyada 1950'li yıllarda başladığı görülmektedir (Fielding, 1950, Cowen, Underberg ve Verrillo, 1958; Thurston, 1959). Ülkemizde engellilere yönelik tutumlar ile ilgili bilimsel çalışmaların 1996 yılında başlaması ve büyük bir çoğunluğunun 2006 yılı sonrası gerçekleştirilmiş olması, yine yurt dışı literatürle karşılaştırıldığında engellilere yönelik tutumlar ile ilgili çalışma sayısının oldukça az olması dikkat çekmektedir. Şenyurt ve Özkan (2017) araştırmaları kapsamında inceledikleri 166 tezdten sadece 6 tanesinin nitel çalışma modeli kullanıldığını bildirmişleridir. Ahi ve Kıldan (2013) inceledikleri tezlerden çoğunun nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiğini saptamışlardır. İstatistiksel veri analizine dayalı nicel araştırmanın aksine nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Dey, 1993, akt. Özdemir, 2010). Engellilere yönelik tutumlar üzerine yapılan araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılmasının konunun çok yönlü ve ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlayacağı, engellilere yönelik tutumların belirlenmesinde daha işlevsel çalışmalar yapılmasını sağlayacağı ve elde edilen sonuçların engellilerin toplumsal sorunlarına çözüm getirme açısından da daha işlevsel olacağı düşünülmektedir

Engellilere yönelik tutumlarla ilgili tez ve makalelerin tamamının nicel yöntemlerle yürütüldüğü, veri toplama yöntemi olarak tezlerde anketin makalelerde ise ölçeğin tercih edildiği tespit edilmiştir. Anketin, ölçeklerden farklı olarak, bireyin birden fazla özelliğine ilişkin bilgi toplama imkanı sunması, bireylerin içinde buldukları durumda herhangi bir şeye ilişkin tutumları, düşünceleri, niyetleri, beklentileri ve arzuları hakkında da bilgi toplama amaçlı kullanılan bir ölçüm aracı olması, engellilere yönelik tutumlar üzerine gerçekleştirilen tezlerde daha fazla tercih edilmesinin nedeni olarak düşünülebilir (Erkuş, 2017).

Çalışmaların illere göre dağılımına bakıldığında, 11 ilde toplam 22 çalışmanın gerçekleştirildiği, 7 çalışma ile en fazla çalışmanın Ankara da yapıldığı görülmüştür. Bölgesel dağılım ise Karadeniz, Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde engellilere yönelik tutumlarla ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığını göstermiştir. Ülkemizde engellilere yönelik tutumları belirlemeyi amaçlayan çalışmaların yapıldığı il, dolayısıyla bölge sayısının artırılmasının, konuya ilişkin farklı bakış açılarının ve sonuçların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı öncülüğünde 79 ilde 18 yaş üzeri bireylerle yapılmış olan Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor projesi ise bu alandaki en kapsamlı çalışmadır. (eyh.aile.gov.tr).

Çalışmalarda en fazla araştırılan konu, engelli bireylere yönelik öğrencilerin tutumlarıdır. Bulgularımıza paralel olarak, öğrenciler ve öğretmenlerin engelli bireylere yönelik tutumları literatürde geniş yer tutmaktadır. Çalışma gruplarından bazıları; Tıp, Sağlık bilimleri ve Hemşirelik öğrencileri (Gething,1992; Au ve Man 2006; Tervo ve Palmer, 2004;Ten Klooster, Dannenberg, Taal, Burger ve Rasker, 2009) lise öğrencileri (McDougall, Dewit, King, Mille, ve Steve, 2004) turizm bölümü öğrencileri (Bizjak, Knezevic ve Cvetreznik, 2011) anaokulu öğrencileri (Dyson, 2005) öğretmenler (Campbell, Gilmore, ve Cuskelly, 2003; Dupoux, Hammond, Ingalls, ve Wolman, 2006), beden eğitimi öğretmenleridir. (Casebolt ve Hodge, 2010). Engelli bireylere yönelik ebeveynlerinin tutumları (Gilbread,1993; De Boer ve Munde, 2014) ve kardeşlerinin tutumları (Ineke ve Loots 2000; Stoneman, 2005) ile ilgili çalışmalarla birlikte, işverenlerin tutumları ile ilgili çalışmalar da

bulunmaktadır (Copeland, Chan, Bezyak ve Fraser, 2010; Nota, Santilli, Ginevra ve Soresi, 2014). Engelli bireylerin eğitimlerine yönelik gelişmeler, kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, okullarda normal gelişim içindeki akranlarının ve öğretmen adayları olan üniversite öğrencilerinin tutumlarının önemini ortaya koymaktadır.

Toplumdaki tüm bireyler ve meslek gruplarının engellilere yönelik tutumları, her alanda engellilerin toplumsal yaşama katılımlarını etkilemektedir. Engellilere yönelik tutumların belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarda, farklı toplumsal grupların konu alınmasının engellilere yönelik farkındalığı arttıracığı düşünülmektedir.

Enstitülere ve yazıldığı ana bilim dallarına göre tezlerde sınırlı bir dağılım görülmektedir. Sadece üç enstitüde yapılan toplam 8 tezin 5 tanesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülmüştür. Ana Bilim dalı olarak, her bölümde 1 tane olmak üzere ilköğretim, özel eğitim, beden eğitimi, eğitim yönetimi ve denetimi olarak eğitim ağırlıklı bölümler dikkat çekmektedir. Bunun dışında psikoloji, sosyal hizmetler ve çocuk gelişimi ve ev yönetimi bölümlerinde tez yapılmıştır. Engellilere yönelik tutumlarla ilgili tezlerin oldukça az sayıda olması konunun çeşitli yönleri ile kapsamlı bir şekilde ele alınmadığını düşündürmektedir. Yaşamın her alanında, toplumdaki her bireyin engellilere yönelik olumlu veya olumsuz tutumunun, onların yaşamında fark yarattığı göz önüne alınarak, bilimsel çalışmalarla konuya dikkat çekilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de “Engellilere Yönelik Tutumların İncelenmesi” amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirildiği bu araştırma kapsamında 1996 ile 2017 yılları arasında 8’i tez, 14’ü makale olmak üzere toplam 22 çalışmaya ulaşılmıştır. Beş aşamalı doküman analizleri gerçekleştirilen çalışmalar; çalışmanın tez veya makale olması, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışmadaki veri toplama yöntemleri ve veri toplama araçları, çalışmada örneklemin/çalışma gruplarının kimlerden oluştuğu, çalışmanın yapıldığı iller, ayrıca tezlerin gerçekleştirildiği enstitüler ve anabilim dalları ile tez danışmaları başlıkları altında araştırmanın amacı doğrultusunda kategorilere ayrılmıştır.

607

Yapılan analizler sonucunda araştırmaların büyük bir çoğunluğunun 2006 yılı ve sonrasında gerçekleştirildiği, araştırmaların tamamında nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı, verilerin büyük çoğunluğunun anketle topladığı ve ölçüm araçlarının çoğunlukla yerli olduğu, çalışmaların Ankara ve İstanbul illerinde yoğunlaştığı ve Karadeniz, Akdeniz, Doğu Anadolu ile Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde gerçekleştirilen herhangi bir çalışma olmadığı, ele alınan konularda öğrenci tutumlarının ağırlıkta olduğu, tez danışmanlarının ve tezlerin gerçekleştirildiği anabilim dallarının heterojen dağılım gösterdiği, tezlerin en çok sosyal bilimler enstitülerinde gerçekleştirildiği bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen veriler, konuyla ilgili daha fazla araştırma yapmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. “Engellilere Yönelik Tutumlar” ile ilgili, örneklem olarak toplumdaki farklı yaş grupları, farklı meslek grupları ile çalışılmasının, gerçekleştirilecek çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılmasının, örneklem gruplarının ve çalışmaların gerçekleştirildiği il dolayısıyla bölge sayısının artırılmasının alandaki açığı kapatacağı, engelli bireylere yönelik farkındalığı arttıracığı ve engellilere yönelik toplumsal tutumun olumlu yönde ilerleme göstermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Makale 1.Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi’nde tam metin sözlü bildiri olarak sunulmuştur (ICES-2018)

KAYNAKÇA

Adaman, F. ve Keyder, Ç., (2007). Türkiye’nin Büyük Kentlerinin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşayan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma. *Tes-İş Dergisi*, s. 83–9.

Ahi, B., Kıldan, O. A. (2013). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezleri İncelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13 (7), 23 – 46.

Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne, Türkiye.

Au, K.W., Man, D. W. K. (2006). Attitudes Toward People With Disabilities: A Comparison Between Health Care Professionals And Students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2), 155-160 doi: 10.1097/01.mrr.0000210048.09668.ab.

Bizjak, B., Knezevic, M., & Cvetreznik, S. (2011). Attitudes Change Towards Guests With Disabilities. *Annals of Tourism Research*, 38, 842-857.

Burke, K., Sutherland, C. (2004). Attitudes Toward Inclusion: *Knowledge. Experience. Education*, 125(2), 163-172.

Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.

Casebolt, K. M., Hodge, S. R. (2010). High School Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Mild To Severe Disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140-155.

Copeland J, Chan F, Bezyak J, Fraser RT. (2010). Assessing Cognitive and Affective Reactions of Employers Toward People With Disabilities In The Workplace. *Journal of Occupational Rehabilitation*. doi: 10.1007/s10926-009-9207-y.

Cowen, E. L., Underberg, R. P., Verrillo, T. V. (1958). The Development and Testing Of. An Attitude To Blindness Scale . *The Journal of Social Psychology*, 48, 297-304.

De Boer, A., A., Munde. (2014). Parental Attitudes Toward The Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities In General Primary Education In The Netherlands, *The Journal of Special Education*, 49 (3), 1-9. doi:10.1177/0022466914554297

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. and Wolman, C. (2006). Teachers' Attitudes Toward Students With Disability in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3). 1-14

Dyson, L. L. 2005. Kindergarten Children's Understanding Of And Attitudes Toward People With Disabilities . *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105.

Erkuş, A. (2017). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. 5. Basım, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Fielding, B. B. (1950). Attitudes and Aspects of Adjustment of The Orthopedically Handicapped Woman. *Journal of Exceptional Children*, 17, 78-81.

Gething, L. (1992). Nurse Practitioners' and Students' Attitudes Towards People With Disabilities. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 9(3), 25-30.

Gilbride, D. D. (1993). Parental Attitudes Toward Their Child With A Disability: Implications For Rehabilitation Counsellors. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 36, 140-150.

Gül, S.O. (2012). Engellilere Yönelik Tutumlar. *Engellilere Yönelik Tutumlar* (Ed. Diken, İ.H.) Vize Yayıncılık, 50-74. [http://eyh.aile.gov.tr.\(2009\)/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf](http://eyh.aile.gov.tr.(2009)/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf). Erişim tarihi.25.02.2018

<http://eyh.aile.gov.tr/data/544f6149369dc328a057cfc1/bilgilendirmerehberi2.pdf>

Ineke M. P. T., Loots, G. M. P. (2000). Experiences of Siblings of Children With Physical Disabilities : An Empirical Investigation. *Disability and Rehabilitation*, 22 (9), 399- 408

- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*, Verso Yayıncılık: Ankara
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Sermet Matbaası.
- Mamatoğlu, N., Dökmen, Y.Z., Yıldırım, F. (2015). İşyerinde Engelliye Yönelik Tutumlar Ölçeği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(2), 183-2004.
- McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Mille, L. T., Steve, K. (2004) . High School-Aged Youths' Attitudes Toward Their Peers With Disabilities: The Role Of School And Student Interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development & Education*, 51, 287–313.
- Nota, L., Santilli, S., Ginevra , M. C., Sorese, S. (2014). Employer Attitudes Towards The Work Inclusion of People With Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27 (6), 511-520.
- Özdemir, M. (2013). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özyürek, M. (2010). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. 2. Baskı. Kök Yayıncılık : Ankara
- Stoneman Z. (2005). Siblings of Children With Disabilities: Research Themes. *Mental Retardation*, 43, 339–350.
- Şenyurt , S., Özkan, Ö. Y. (2017). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik Ve Metodolojik Açından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304724
- Tekeş, B. (2013). *Engellilere Yönelik Önyargıyı Yordayan Değişkenler: Kültürler Arası Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,23.
- Ten Klooster, P. M., Dannenberg, J-W., Taal, E., Burger, G., Rasker, J. J. (2009). Attitudes Towards People With Physical Of Intellectual Disabilities: Nursing Students and Non-Nursing Peers. *Journal of Advanced Nursing*, 65(12), 2562-2573. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2009.05146.x
- Tervo, R. C., Palmer, G. (2004) Health Professional Student Attitudes Towards People With Disabilities. *Clinical Rehabilitation*, 18 (8), 908-915.
- Thurston, J. R. (1959). A Procedure For Evaluating Parental Attitudes Toward The Handicapped, *American Journal of Mental Deficiency*, 64, 148-155.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Yıldırım, A., Şimşek , H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Basım). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURİYELİLERİN KENTE UYUMU: ANKARA SİTELER'DE İSTİHDAMA KATILIM

Öğr. Gör. Dr. Zeynep Aşlı GÜREL ÜÇER¹ - Dr. Öğr. Üyesi Seher ÖZKAZANÇ²
Zeynep ATILGAN³

Özet

Suriye'de çıkan iç savaş ile birlikte, Türkiye büyük bir mülteci hareketi ile karşılaşmıştır. Ülkelerinden kaçan Suriyeliler 2011 yılı Nisan ayından itibaren Türkiye'ye sığınmaya başlamıştır. Suriye'de şiddetin artması ve özellikle gelişmiş ülkelerin mültecileri yadsayan politikaları sebebiyle ülkemizdeki sığınmacı nüfusu her geçen gün katlanarak artmıştır. Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli sayısı 2017 yılı Mart ayı itibarıyla yaklaşık 3 milyona ulaşmıştır. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin %8,9'u sınır illerimizde kurulan geçici barınma merkezlerinde yaşamaktadır. Ancak yaşanan bu göç hareketi karşısında barınma merkezlerinin kapasiteleri yetersiz kalmış ve mülteciler istihdam olanakları daha fazla olan ve içerdiği hizmetlerle onlara daha iyi bir gelecek vadeden "kente" yönelmiştir. Nitekim ülkemizde Suriyelilerin %91,1'inin kentlerde yaşamayı tercih ettiği bilinmektedir. Dünyayı yeniden şekillendiren kentler, sundukları fırsatlar nedeniyle mülteciler için de cazip yerleşim yerleri olmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin tahminlerine göre, dünyadaki mülteci nüfusunun %60'ından fazlası kentlerde yaşamaktadır. Bu devrimde mülteciler kentlerde ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarda "uyum" başta olmak üzere çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. 2000li yıllardan itibaren popüleritesi artan "kentsel mülteciler" konusuna akademik ve politik çalışmalarda geniş yer verilmekte ve kentlerdeki mültecilerin sorunlarına yönelik çözümler aranmaktadır. Bu amaçla geliştirilen politikaların en önemlisi kuşkusuz kente uyumun sağlanması ile ilgilidir. Mültecilerin göç ettikleri / yaşadıkları kente uyumu bağlamında barınma ihtiyacının karşılanması ile istihdama katılım ve eğitim, sağlık vb. kentsel hizmetlerden yararlanma öncelikli konulardır. Ancak çok boyutlu bir süreci ifade eden kente uyum başlıklarından "istihdama katılım" diğerlerini direkt veya dolaylı olarak etkilemesi nedeniyle özel bir yere sahiptir. Suriyelilerin kentlerde varoluş mücadelesi verirken barınma, sağlık, eğitim gibi temel insani ihtiyaçlarını formal ya da enformel yollardan istihdama katılarak karşılamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin kente uyumu istihdama katılım ekseninde ele alınarak Türkiye'nin en köklü mobilya sanayi bölgelerinden biri olan Ankara - Siteleler ve yakın çevresi örnekleminde incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kente Uyum, İstihdam, Suriyeli Sığınmacı, Ankara, Siteleler

LOCAL INTEGRATION OF SYRIAN REFUGEES: EMPLOYMENT IN ANKARA SİTELER**Abstract**

Cities that reshape the world became attractive settlements for refugees by offering opportunities. According to recent estimates of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), more than 60% of the world's total refugees now live in urban areas. In urban areas, refugees face various problems, especially economic and social integration ones. In 2000's urban refugee issues have been on the agenda, and policies have been developed to solve the problems of urban refugees. The most important of these policies is related to the realization of local integration. Refugees' local integration focuses attention on the achievement of housing need, employment, and benefit from services such as education and health in local integration. In local integration, which is a multidimensional process, employment has a special place. With the civil war in Syria, Turkey has faced a major refugee movement. Since April of 2011, Syrians fleeing from their country began to come to Turkey. The refugee population in Turkey has raised day by day due not only to the increase of violence in Syria, but also the policies of developed countries which deny the Syrian refugees. As a result of that, their population have reached nearly 3 million in Turkey since 2011, in which 8,9% of them (Syrian refugees in Turkey) are living in the temporary accommodation centers established in the border cities whereas 91,1% of them preferred to live in cities because temporary accommodation centers are lack of capacity and also cities offer opportunities to build a better future. Syrian refugees try to survive in social, physical and economic context in urban areas while on the other hand they also try to provide basic needs such as shelter, health and education in formal or informal ways. In this context, this study focuses on employment -which is an economic element for local integration- and aims to state the conditions of local integration of the Syrians. Within the scope of the study, Syrians who live and work in Siteleler -which is Turkey's basic furniture industry region and an important employment area- and its surroundings, are considered.

Keywords: Local Integration, Employment, Syrian Refugee, Ankara, Siteleler

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Gazi Üniversitesi, Türkiye, asigurelucer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4811-1207

² Sorumlu yazar/Corresponding author, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, seherpolat7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7618-2494

³ Şehir Plancısı, Türkiye, zeynepatilgann@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6304-6538

GİRİŞ

Göç; doğal, siyasal, sosyal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların buldukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketidir. Ekonomik, sosyal vb. nedenlerle yaşadığı yerden ayrılarak başka bir yere daha iyi bir yaşam sürmek için gitmek *isteğe bağlı göçü*, zorunlu nedenlerle (afet, savaş vb.) yaşadığı yerden ayrılarak güvenli yerlere gitmek ise *zorunlu göçü* ifade etmektedir. Özellikle ülkelerinde yaşanan savaşlar gibi beklenmedik nedenlerle ortaya çıkan göç hareketleri sonucunda çok sayıda insan, yaşam haklarını korumak üzere başka ülkelere zorunlu olarak göç etmektedir. Zorunlu göç ile yer değiştiren nüfus (mülteci/sığınmacı)⁴ çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve çoğunlukla uygun olmayan koşullarda yaşamlarını sürdürmektedir.

Önceden belirlenmiş alanlarda kurulan ve genellikle çadırlardan oluşan kamplarda yaşayan geleneksel mülteci imajı, 21. yüzyıldaki mülteci yaşamını yansıtmamaktadır. Dünyayı yeniden şekillendiren kentler, mülteciler için çekici unsurlar barındırmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) son tahminlerine göre, günümüzde 19,5 milyon mültecinin %60'ından fazlası kentlerde yaşamaktadır (<http://www.unhcr.org/urban-refugees.html>) ve gelecekte daha fazla mültecinin yaşamlarını kentlerde devam ettireceği tahmin edilmektedir. Kamplardan farklı olarak kentler, mültecilere başta istihdam olanakları olmak üzere, daha iyi bir gelecek imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte, mülteciler kentlerde yoğun bir emek sömürsüyle karşılaşmakta ve çalışma şartları ağır, yıpratıcı işler için bile yerli, yoksul işçilerle rekabet etmek zorunda kalmaktadırlar. BMMYK 2009 yılına kadar önceliğini kamplarda yaşayan mültecilere vermiş, sonrasında ise kentsel mülteciler konusunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınma ihtiyacını kabul ederek kentlerdeki mültecilerin sorunlarının çözümüne yönelik politika ve öneriler geliştirmeye başlamıştır. 2000'li yıllar genel itibari ile kentsel mülteci konusunun hem akademik çevreler hem de uluslararası kuruluşlar tarafından önem kazandığı, mülteciliğin bir sorunsal olarak ele alındığı dönemdir.

İlgili yazın incelendiğinde, mültecilerin yaşam koşullarının kısa vadede iyileştirilmesi gerektiği, aynı zamanda mülteciler için kalıcı çözümlerin de üretilmesinin zorunlu olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Bu kapsamda yazın derlendiğinde 3 çözüm önerisi üzerinde durulduğu görülmektedir (Kobia ve Cranfield, 2009). Bunlardan ilki, *geri gönderim* olarak tanımlanmaktadır. Mültecilerin çoğunun geri dönmek istemediği ya da istemeyeceğinin belirlenmesi nedeniyle, bu konu yazında çok fazla yer almamaktadır. İkincisi *yeniden yerleştirme* olarak tanımlanan ve yeni sorunları da beraberinde getiren bu öneri, sınırlı bir çözüm olarak algılanmakla birlikte yazında yer almaya devam etmektedir. Yazında en sık karşılaşılan çözüm önerisi ise *yerele/kente uyum* (entegrasyon) olarak tanımlanmaktadır. Uyumun (i) *ekonomik*, (ii) *sosyal*, (iii) *kültürel* ve (iv) *politik* olmak üzere 4 boyutu bulunmaktadır (Council of Europe, 1998).

Orta düzeyde uyum, mültecilerin yaşadıkları bölgenin ekonomik ve toplumsal hayatına katılımlarını ifade etmektedir ki yazında özellikle ekonomik uyumun, uyum sürecinde en

⁴ Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme'de, mülteci, 'ırkı, 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 şahıs' olarak tanımlanmaktadır. Mülteciler, kendileri ve aileleri için geleceklerini garanti altına almak adına yaşadıkları ülkeyi terk eden göçmenlerden farklı olarak, hayatlarını kurtarmak ve özgürlüklerini korumak için yaşadıkları ülkeyi terk ederler (<http://www.unhcr.org/turkey/home.php?page=72>). Bu nedenlerden dolayı yaşadığı ülkeyi terk eden fakat iddiaları henüz kesinliğe kavuşturulmamış kişiler ise sığınmacı olarak tanımlanmaktadır (<http://www.unhcr.org/turkey/home.php?page=61>).

önemli adım olduğu kabul görmektedir (Banki, 2004). Kente uyum, sadece ev sahibi toplum ve mültecileri ilgilendiren bir durumu, salt iki yönlü bir süreci ifade etmemekte aksine daha geniş kapsamlı bir katılımı (çeşitli aktörler, kurumlar vb.), çok boyutlu bir organizasyon ve örgütlenme ile süreklilik gerektiren politikaları içermektedir. Uyum açısından öncelikli konular; barınma ihtiyacının karşılanması, istihdama katılım ile eğitim, sağlık vb. hizmetlerden yararlanma olarak belirlenebilir. Bu öncelikli konular arasında “*istihdam*” uyum açısından çoklu fayda sağlaması bakımından özel bir öneme sahiptir (Sigona, 2005). Bu bağlamda çalışmada, kente uyum açısından ekonomik unsurlardan biri olan istihdam konusu ele alınmaktadır ve çalışma geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin, kente uyum koşullarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Ankara kentinde yaşayan Suriyelilerin istihdama katılım düzeyleri ve yaşam koşulları ‘Siteler ve yakın çevresi’ özelinde değerlendirilmektedir.

2. TÜRKİYE’DEKİ SURIYELİLER

Suriye’de politik, sosyal ve ekonomik huzursuzluğun başlaması, ardından çıkan iç savaşın şiddetlenmesi yerel halkın evlerini terk ederek komşu ülkelere sığınmalarına neden olmuş ve bu beklenmedik göç hareketi, küresel bir sorun haline gelmiştir. Türkiye - Suriye sınırının diğer komşu ülkelere oranla daha geniş olması (~900 km uzunluğundadır ve altı ili kapsamaktadır) ve devletin izlediği açık kapı politikası nedeniyle Suriyelinin sığındığı ülkeler arasında Türkiye ilk sırada yer almaktadır.

2.1. Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Statüsü

Türkiye’de Suriyeliler için “sığınmacı”, “mülteci”, “geçici korunma statüsü” terimleri sıkça kullanılan ve çoğu zaman birbirine karıştırılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de mültecilik mevzuatının temelini 1951 tarihli *Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme* oluşturmaktadır. Buna göre Türkiye’de yalnızca Avrupa’dan gelen kişilere *mülteci* statüsü verilmektedir. Avrupa dışından gelmiş kişiler ise Türkiye’ye geçici olarak sığınabilmekte ve kendilerine *sığınmacı* statüsü verilmektedir. Bu bağlamda Türkiye sığınmacı statüsündeki Suriyelilere *geçici koruma* sağlamaktadır ki geçici koruma altındaki Suriyeliler hukuken makul bir süre için Türkiye’de kalma iznine ve üçüncü bir ülke tarafından sığınmacı olarak kabul edilene kadar *geçici sığınma hakkına* sahiptir (Kap, 2014). Ancak Suriyeliler geçici koruma haklarının ne olduğunu ve Türkiye’de kalma sürelerini/şartlarını bilmemeleri nedeniyle ülkelerine geri gönderilme korkusu yaşamaktadır. Bu durum Suriyelilerin ülkemizde resmi olarak kayıt yaptırmaktan çekinmelerine yol açmaktadır.

Suriyelilerin geçici koruma altına alınması 11 Nisan 2014 tarihinde yürürlüğe giren 6458 sayılı *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*’nun kabul edilmesiyle birlikte gerçekleşmiştir. Geçici koruma altındaki Suriyeliler bu kanunla beraber makul bir süre için Türkiye’de kalma iznini ve üçüncü bir ülke tarafından mülteci statüsünde kabul edilene kadar geçici sığınma hakkını elde etmişlerdir. Ayrıca Geçici Koruma Yönetmeliği’ne göre Suriyelilere “geçici koruma kimlik belgesi” verilerek her türlü sağlık, eğitim, iş gücüne katılım, sosyal yardım ve hizmetlerin devlet tarafından yerine getirileceğine ilişkin düzenlemeler getirilmiştir.

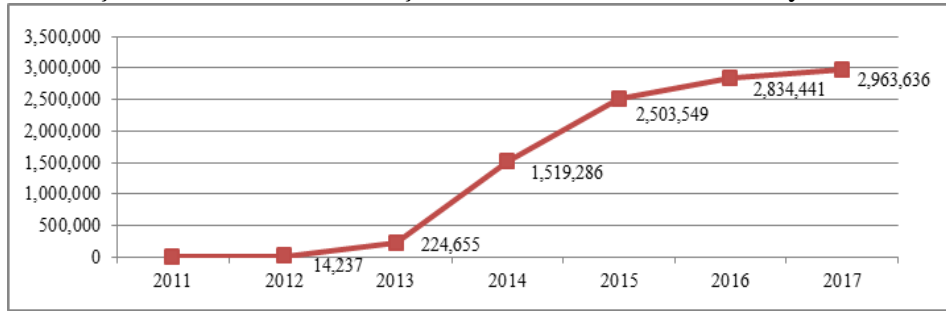
Geçici koruma statüsündeki Suriyeliler için bir diğer önemli yasal düzenleme ise istihdama katılım konusundadır. 2016 yılı Ocak ayına kadar geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin, çalışma izni almaları için; pasaport sahibi olması, oturma izni alması ve işverenin, yabancı kişi için ayırdığı iş pozisyonunu dolduracak bir Türk vatandaşının bulunmadığını belgelemesi koşulları aranmaktadır. Bu koşulların tamamını sağlamak Suriyeliler için son derece güç olduğundan çalışma izni almak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Ancak Ocak 2016 tarihinde

yürürlüğe giren *Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik* ile birlikte 6458 sayılı *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun* 91'inci maddesi uyarınca geçici koruma sağlanan yabancıların çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle Suriyelilerin işgücü piyasalarına girişleri kolaylaşmış ve ekonomiye kayıtlı olarak katılabilme olasılıkları artmıştır. Yönetmeliğe göre geçici koruma sağlanan yabancılar, geçici koruma kayıt tarihinden 6 ay sonra çalışma izni almak için Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na başvuruda bulunabilmektedir. Çalışma izni başvuruları değerlendirilirken geçici koruma sağlanan yabancı istihdamının iş yerinde çalışan Türk vatandaşı sayısının yüzde onunu geçmemesine dikkat edilmektedir. Toplam çalışan sayısı ondan az olan iş yerlerinde ise en fazla 1 geçici koruma sağlanan yabancıya çalışmasına izin verilmektedir. Çalışma izin başvurusu için sağlık meslek mensuplarının Sağlık Bakanlığı'ndan, eğitim meslek mensuplarının ise Millî Eğitim Bakanlığı'ndan veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'ndan ön izin almaları gerekmektedir. Başvurusu olumlu değerlendirilen yabancılarla asgari ücretin altında ücret ödenemeyeceği de bu yönetmelikte açıkça belirtilmektedir.

2.2. Türkiye'deki Suriyelilerin Yaşam Alanları

2011 yılı Nisan ayında 252 Suriyelinin Türkiye'ye girişiyle birlikte başlayan zorunlu göç hareketi 2017 yılı Mart ayı itibariyle 2.963.636 kişiye ulaşmıştır (Bkz. Şekil 1).

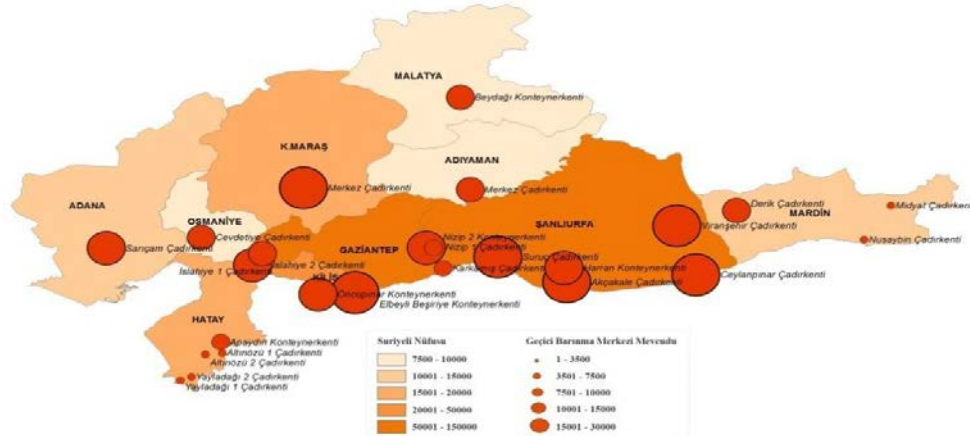
Şekil 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeliler



Kaynak: www.goc.gov.tr, 2017

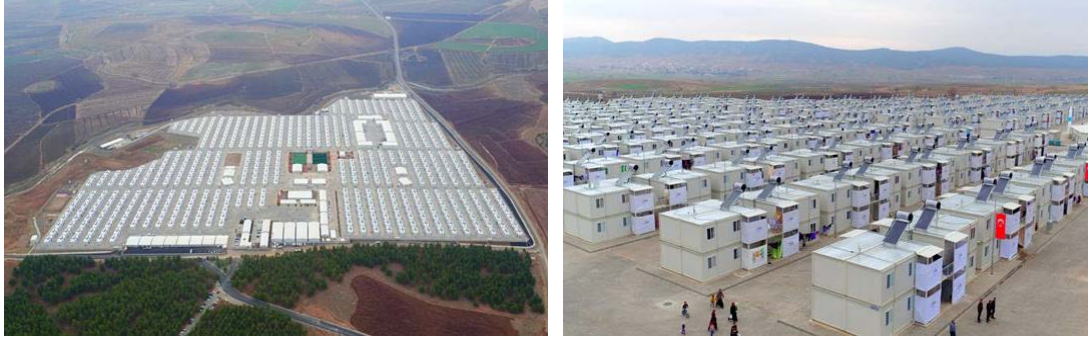
Türkiye'ye sığınan Suriyeliler için insani yardım ve koruma faaliyetleri Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) tarafından yürütülmektedir. Büyük ve beklenmedik bu göç hareketi karşısında ilk olarak sınıra yakın illerde geçici barınma merkezi (kamp) kurulabilecek büyüklükte alanlar tespit edilerek zemin etüdü ve altyapı çalışmaları yapılmış ve 10 ilde (Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kahramanmaraş, Mardin, Hatay, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Malatya) 26 geçici barınma merkezi oluşturmuştur (Bkz. Harita 1).

Harita 1. Geçici Barınma Merkezlerinin Yer Seçimi ve Büyüklükleri



Geçici barınma merkezleri (çadır veya konteyner kentler) sığınmacıların güvenlik, sağlık, eğitim ve sosyo-kültürel gereksinimleri düşünülerek kendilerini huzurlu hissedebilecekleri, sunulan hizmetleri etkin ve verimli bir şekilde kullanabilecekleri şekilde tasarlanmıştır

Fotoğraf 1/2. AFAD Kahramanmaraş Geçici Barınma Merkezi



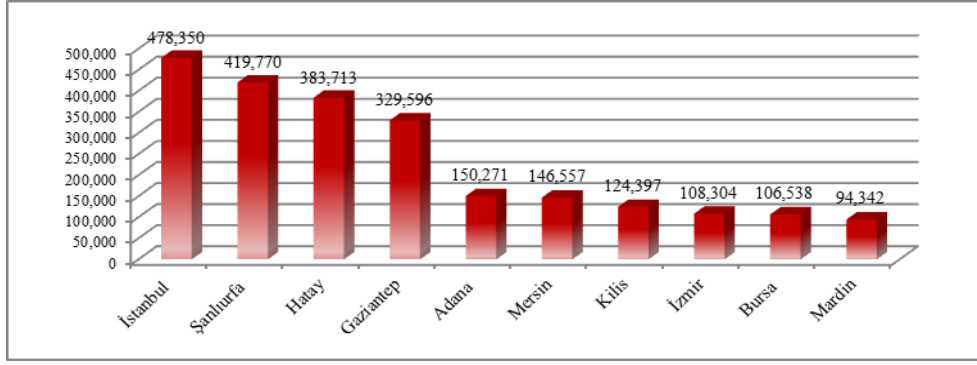
Kaynak: kahramanmaras.bel.tr, 2016

AFAD'ın oluşturduğu ve Kızılay'ın destek verdiği geçici barınma merkezleri sığınmacılara beslenme, sağlık, eğitim ve güvenlik hizmetleri dışında sosyal aktivite, eğlence, temizlik hizmeti, meslekî eğitim, ibadet, tercümanlık gibi imkânları da sağlaması nedeniyle diğer ülkelerdeki (Ürdün, Lübnan, Mısır ve Irak) kamplardan ayrılmaktadır ve dünya çapında iyi örneklerden biri olarak gösterilmektedir. Türkiye'deki kampların kalite ve hizmet düzeyi açısından oldukça yüksek standartlara sahip olduğu bilinen bir gerçek olmasına karşın kamplar, Suriyeliler ve yerel halk açısından bazı olumsuzlukları barındırmaktadır. Özellikle sınıra yakın kamplarda güvenlik kaygısı, kapasiteyi artırabilmek amacıyla kullanılan klasik çadırlarda çıkan yangınlar, kampların dış dünyadan soyutlanmış ve tekdüze hali, sığınmacıların kamplarda çalışma olanaklarının bulunmaması, bazı özel/etnik grupların veya çok düşük gelir düzeyindeki ailelerin yaşadıkları sosyal ve kültürel uyum güçlükleri sığınmacı sorunlarının başında gelmektedir. Öte yandan geçici barınma merkezlerinin bulunduğu 10 ildeki yerel halk için de Suriyeliler arasında provokasyon ihtimali, artan fiyatlar, sığınmacılarla sosyal gerilimler gibi risk faktörleri bulunmaktadır. Söz konusu sorunlar ve kampların kapasitesini aşması nedeniyle Suriyeli sığınmacıların büyük bir çoğunluğu kent merkezlerine giderek yaşamlarını burada sürdürmeye çalışmaktadır. Önceleri sınıra yakın, kampların kurulduğu il merkezlerine olan göç dalgası sonrasında sığınmacıların hukuki statülerini bilememeleri, savaş bitince ülkelerine geri gönderilme korkusu, çok yakın bir tarihe kadar çalışma izinlerinin olmaması gibi sebeplerden dolayı diğer kentlere de yayılmıştır. Günümüzde ise başta büyükşehirler olmak üzere, Türkiye'nin tüm kentlerinde Suriyeli bireyler/aileler bulunmaktadır.

2017 yılı Mart ayı itibarıyla geçici barınma merkezlerindeki Suriyeli sayısı 262.643 (ülkemizdeki sığınmacıların %8,9'u) olarak açıklanmıştır (www.afad.gov.tr), geçici barınma merkezleri dışındaki kentlerde ise sığınmacıların %91,1'i yani 2.699.547 Suriyeli yaşamaktadır.

Suriyelilerin sayıca en fazla bulunduğu iller incelendiğinde (Bkz. Şekil 2) ilk sıralarda İstanbul, Şanlıurfa, Hatay ve Gaziantep'in yer aldığı görülmektedir. Suriyelilerin göç ettikleri il tercihlerinde iki önemli husus dikkat çekmektedir. Suriyeliler, yaşamak için ekonomik ve sosyal açıdan çeşitli olanakları bir arada sunan Türkiye'nin büyük kentlerini (İstanbul, İzmir, Bursa, Adana, Gaziantep, Şanlıurfa ve Mersin) ya da coğrafi yakınlık nedeniyle sınıra komşu olan kentleri (Hatay, Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa ve Mardin) tercih etmektedirler.

Şekil 2. Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı (İlk 10 İl)



Kaynak: www.goc.gov.tr, 2017

Suriyeli nüfusun yaşadıkları il nüfusu içindeki oranına göre bir değerlendirme yapıldığında ise; ilk sırada Kilis yer almakta, Kilis'i, Hatay, Şanlıurfa, Gaziantep ve Mardin illeri izlemektedir (Bkz. Çizelge 1). Suriyeli nüfusun sınıra komşu olan illerde yoğunlaşması, diğer taraftaki köy ve kasabalarla uzun yıllara dayalı akrabalık ve aşiret ilişkisinin bulunması, aynı dilin paylaşılması ve kültürel benzerliklerle ilişkilendirilebilir (Aktaş, 2015).

Çizelge 1. Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli / Yerel Nüfus Karşılaştırması

İller	Suriyeli nüfus	Yerel nüfus	Karşılaştırma (%)
Kilis	124.397	130.825	95.09
Hatay	383.713	1.555.165	24.67
Şanlıurfa	419.770	1.940.627	21.63
Gaziantep	329.596	1.974.244	16.69
Mardin	94.342	796.237	11.85
Osmaniye	43.557	522.175	8.37
Mersin	146.557	1.773.852	8.26
Kahramanmaraş	90.001	1.112.634	8.09
Adana	150.271	2.201.670	6.83
Kayseri	58.840	1.358.980	4.33

Kaynak: www.goc.gov.tr, 2017

Vatansever'e (2016) göre geçici koruma statüsündeki Suriyeliler içerisinde kentlerde yaşayanlar 4 farklı grupta ele alınabilir. *İlk grup*, göreceli olarak düzenli ve yüksek geliri olması nedeniyle doğrudan kamp dışında yaşamayı seçenler ve daha yüksek yaşam standartlarına sahip kişilerden/hane halklarından oluşmaktadır. *İkinci grup*, mevsimlik tarım işçiliği, kayıtsız işlerde işçilik (hatta dilenme) gibi geçici ve düşük ücretli işlerle Türkiye'de bir hayat kurmaya ya da Avrupa'ya geçebilmek için birikim yapmaya çalışanlardan oluşmaktadır. *Üçüncü grup* kamplardan ya da yerleştikleri evlerden ayrılıp sokakta yaşama pahasına, kaçak yollarla Avrupa ülkelerine geçebilmek için özellikle Ege Denizi'ne kıyaslı olan kent merkezleri ya da sahil kasabalarında belirsiz bir bekleyişe girenlerden oluşmaktadır. *Dördüncü grup* ise kamp dışında yaşayanlara göre daha uzun süredir Türkiye'de bulunan, büyük oranda pasaportsuz olarak sınırdan geçmiş olan ve ortalama geliri daha düşük bireylerden meydana gelmektedir. Bilindiği üzere Türkiye'deki Suriyelilerin büyük bölümü kentlerde yaşamaktadır ve kentlerde yaşayanların büyük bir bölümü ise ikinci ve dördüncü gruptaki bireylerden oluşmaktadır.

3. GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURIYELİLERİN İSTİHDAMI

AFAD (2013) tarafından Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin demografik, sosyal ve ekonomik özelliklerini ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmada,

2700 Suriyeli hane ile görüşülmüştür. Geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyelilerin %42'si, kentlerde yaşayanların %45'i çalışma çağındaki 19-54 yaş aralığındadır. Geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyelilerin %51'i, kentlerde yaşayanların %77'si iş aramaktadır. İlkokul mezunu veya daha düşük eğitim alanlar, barınma merkezlerinde yaşayanların %54'ünü, kentlerde yaşayanların ise %61'ini oluşturmaktadır. Raporun ortaya koyduğu bulgular değerlendirildiğinde, asgari yaşam standartlarında hayatlarını devam ettirebilmek için çalışmaya ihtiyaç duyan büyük bir Suriyeli nüfusun bulunduğu ve dolayısıyla büyük bir kısmının iş aradığı ancak gerekli eğitim ve mesleki yeterliliğe sahiplik oranının oldukça düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'de bulunan 2,2 milyondan fazla Suriyeliden en az 300 bininin çalıştığı tahmini yer almaktadır (TİSK, 2015). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yabancılara verilen çalışma izinleri incelendiğinde (Bkz. Çizelge 2) ise 2012-2015 yılları arasında toplam 7.692 Suriyeliye çalışma izni verildiği görülmektedir. Bu durumda 2015 yılı itibarıyla çalışan Suriyelilerin yalnızca %2,5'inin çalışma izninin olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 2. Yıllara göre yabancılara verilen çalışma izni sayıları (2011-2015)

Yıllar	Suriyelilere verilen izin sayısı	Yabancılara verilen izin sayısı	Toplam izin (%)
2011	118	16.890	0.70
2012	220	32.272	0.68
2013	794	45.834	1.73
2014	2.541	52.304	4.86
2015	4.019	64.547	6.23
Toplam	7.692	211.847	3.63

Kaynak: www.csgb.gov.tr, 2017

Kaya (2016) Türkiye'deki Suriyelilerin sosyal ve ekonomik yapılarının farklılık göstermekte olduğunu ortaya koyarak istihdam ve yaşam alanları açısından bir sınıflama yapmıştır. *İlk grup*, doktor, avukat, mühendis gibi nitelikli işgücü olarak değerlendirilmektedir ve yüksek gelir düzeyine sahip bu grup genelde büyükşehirlerde yaşamaktadır. *İkinci grup*, vasıflı mavi yakalılar olarak değerlendirilirken bu bireyler genellikle büyükşehirlerde ve özellikle sanayi işletmelerinde çalışmaktadır. *Üçüncü grup* ise vasıflı olmayan, genelde kamplarda kalan ve ne iş verilirse yapan Suriyeliler olarak değerlendirilmekte, inşaat işçiliği gibi ikincil, iş güvenliği olmayan işlerde, kayıt dışı olarak istihdam edilmektedir. Çetin (2016) çalışmasında Suriyelilerin ülkelerinde ve Türkiye'de buldukları sürelerde yaptıkları iş durumlarını değerlendirmiştir. Buna göre, Suriyelilerin büyük bir kısmının kendi ülkelerinde belirli bir uğraşının bulunduğu ancak Türkiye'de işsiz duruma düştükleri veya kendi meslekleri dışında işlere yönlendikleri görülmektedir. Erkeklerin çoğunluğu Suriye'de esnaf, zanaatkar veya profesyonel meslek sahibi iken Türkiye'de işsiz, gündelik - geçici işçi ya da ücretli işçi konumuna gerilemiştir.

Türkiye'deki Suriyelilerin istihdamı konusunda bölgeler ve sektörler arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Bölgeler açısından değerlendirildiğinde; özellikle sınır bölgesi ve çevresindeki illerde yaşayan Suriyelilerin tarım sektöründe veya niteliksiz işgücü olarak üretim sektöründe (özellikle inşaat ve küçük imalathaneler) çalıştığı görülmektedir (Özkarslı, 2015). Buna karşılık büyükşehirlerde yaşayan Suriyelilerin daha çok inşaat, kâğıt toplayıcılığı gibi gündelik - geçici işlerde ve sanayi sektöründe çalıştığı görülmektedir. Suriyelilerin bazıları kendilerine kafe, restoran, tatlıcı, baharatçı, oto yıkama, berber, kuaför, küçük imalathane, çerezci, giysi veya kuyumcu mağazası, nargileci, döner büfesi gibi küçük işletmeler açmaktadır (Erdoğan, 2017). İstihdam sektörleri açısından değerlendirildiğinde (TİSK, 2015; ORSAM, 2015; Kaya, 2016)

tarım, hayvancılık, inşaat, imalat ve tekstil alanlarında işgücü açığı olduğu ve yeni işgücü girdisine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda Suriyelilerin, özellikle yerel halkın çalışmak istemediği tarım, hayvancılık, imalat ve nitelik gerektirmeyen sanayi işletmelerinde ihtiyaç duyulan niteliksiz işgücü açığını kapatmakta olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda (Koç vd., 2015; ILO, 2016; Çetin, 2016; Deniz vd., 2016; Üstün, 2016) Suriyelilerin istihdamına ilişkin sorunlar (i) Suriyeli çalışanlar açısından; kayıt dışı, düşük vasıflı işlerde düşük ücret ile istihdam edilme (ii) Türk çalışanlar açısından; işsizlik ve sosyal gerilim başlıkları altında toplanmıştır.

Çalışma izni alma hakları olmasına karşın, pratikte çalışma izni almak bürokratik ve zor bir süreç olarak Suriyelilerin karşısına çıkmaktadır (Kandemir, 2016). Taş (2016) tarafından Bursa ve Şanlıurfa'da yapılan çalışmada Suriyelilerin %78'i çalışma iznine yönelik şartları taşımalarına rağmen başvurularının reddedildiğini belirtmişlerdir. Suriyeliler, kayıt dışı olarak çalışmakta, bu durum da beraberinde düşük ücret ve fazla mesai getirmektedir. Çalışma izinleri olmayan ve geçimlerini sağlayabilmek için çalışmak zorunda olan Suriyeliler, yoğun olarak emek gücü gerektiren işlerde çalıştırılarak ekonomik açıdan sömürüye uğramaktadır. Bahsi geçen sömürüler özellikle çocuklar (Harunoğulları, 2016) ve kadınlar (Gündüz Hoşgör, 2016) üzerinde daha yoğun olarak gözlenmektedir. Suriyeliler, iş güvenliği ve iş sağlığı açısından dezavantajlı, iş kazası oranı ve meslek hastalığı riski yüksek işyerlerinde çalışmaktadır. Düşük ücretlerle çalışan Suriyelilerin, işverenlerinden ücretlerini alamamaları da bir diğer sorun olarak belirlenmiştir. Suriyelilerin tamamına yakını Suriye'de iken yaşam koşullarının ve gelirlerinin daha iyi olduğunu ifade etmektedir (Taş, 2016).

Suriyelilerin ülkemizdeki istihdamı iş piyasasında rekabetin artması nedeniyle Türk işçiler arasında tepkiye neden olmaktadır. Kayıt dışı çalışan Suriyelilerin, özellikle düşük vasıflı veya kadın Türk işçiler açısından olumsuz etkiler yarattığı ve onların işsiz kalmasına neden olduğu görülmektedir. İstihdam piyasasında Türk işçiler yerine Suriyeli işçilerin ikamesi işsizlik oranlarını da arttıracaktır (Kaya, 2016). Sınır illerindeki yerel halkın %40 ve daha fazlası Suriyelilerden ötürü işlerini kaybettiğine inanmaktadır (ORSAM, 2015). Ayrıca Suriyelilerin aldıkları düşük ücret, emek piyasalarını anında regüle etmekte ve kayıt dışı çalışan Türk işçilerin aldıkları ücretlerin de düşmesine neden olmaktadır. Suriyelilerin işverenler için ucuz işgücü kaynağı olmaları sebebiyle tercih edilmeleri, Türk işçilerle aralarında gerginlik ve çatışma riskini arttırmaktadır (Lordoğlu ve Aslan, 2016). Ancak bu gerginliklerin gölgesinde Suriyelilerin istihdamına ilişkin temel sorunların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu sorunların temel nedenleri (i) ortak dil sorunu, (ii) büyük bir kısmının eğitim düzeyinin düşük olması ve (iii) ekonomik açıdan ihtiyaç sahibi olmaları nedeniyle zor koşullarda ve düşük ücretlerle çalışmayı daha kolay kabul etmeleri şeklinde özetlenebilir (TEPAV, 2016).

4. ANKARA – SİTELER ÖRNEĞİNDE SURIYELİLERİN İSTİHDAMA KATILIMI

Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin yoğun olarak göç ettiği başkent Ankara'da 2017 yılı mart ayı itibariyle 73.042 Suriyeli (www.goc.gov.tr) ikamet etmektedir. Diğer illerde olduğu gibi Suriyeliler, düşük kirası olan ve genellikle alt gelir grubunun yaşadığı mahalleleri tercih etmektedir. Bu nedenle Ankara'da Altındağ ilçesi Suriyelilerin en yoğun yaşam alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Altındağ ilçesinin bir diğer çekiciliği ise Türkiye'nin ilk ve en köklü mobilya sanayi bölgesi olan Siteler'in varlığıdır. Siteler 500 hektarlık bir alandan oluşmaktadır ve burada küçük ve orta ölçekli mobilya üretimi yapılmaktadır. Yaklaşık olarak 10.500 kişiye istihdam sağlayan Siteler'de emek yoğun bir işgücü kullanılmaktadır. Bu nedenle alanda birçok işletme ucuz işgücü olarak (genellikle gayri resmi yollarla) Suriyeli işçi çalıştırmaktadır. Burada

istihdama katılan Suriyeliler ise çoğunlukla ulaşım/erişim rahatlığı sunan Örnek ve Önder mahallelerinde ikamet etmektedir (Bkz. Harita 2).

Harita 2. Siteler Bölgesi, Örnek ve Önder Mahalleleri



Suriyelilerin yaşam ve istihdam koşullarını saptayabilmek amacıyla Siteler ve yakın çevresinde yaşayan 24 Suriyeli (20'si erkek, 4'ü kadın) hane reisi ile tercüman yardımıyla işçi ücretleri ve iş bulma süreçleri ile istihdam problemlerine; Suriyeli işçi çalıştıran 3 firma ile iş niteliği, çalıştırılan toplam (Türk ve Suriyeli) işçi sayısı ve bu süreçte yaşanan güçlüklerle ilişkin derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada hane reislerinin yardımıyla diğer hane fertlerinin de bilgilerinin derlenmesi amacıyla toplam 136 kişi ile demografik yapı, konut ve yaşam çevresi, kent yaşamı ve kentsel hizmetler ile geleceğe yönelik plan ve beklentilere ilişkin 41 soruluk bir anket çalışması yapılmıştır. Burada amaçlanan Suriyeli hane halklarının istihdama katılım koşullarının yanı sıra kente uyum düzeylerinin belirlenebilmesidir.

4.1. Suriyelilerin Sosyo-Demografik Yapısı

Çalışmanın bu bölümünde Suriyeli bireylerin demografik yapısı, yaşam koşulları, kent yaşamı ve kentsel hizmetler ile geleceğe yönelik plan ve beklentileri değerlendirilmektedir.

4.1.1. Demografik yapı

Örneklemin ortalama hane halkı büyüklüğü 5.66 kişidir. Hane halkı yaş dağılımı değerlendirildiğinde, %56'sının 1-18 yaş arasında, %43'ünün ise çalışma çağındaki olan 19-64 yaş aralığında olduğu dikkat çekmektedir. Hane halklarının eğitim durumu değerlendirildiğinde %64'ünün herhangi bir eğitim almadığı, %26'sının ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Suriyeli katılımcıların sadece %25'i başlangıç seviyesinde Türkçe bildiğini belirtmektedir. Bu durum eğitim ve uyum açısından büyük bir risk barındırmaktadır. Suriyelilerin tamamı güvenlik nedeniyle ülkelerini terk ettiğini ve %92'si Türkiye'ye gayri resmi yollarla girdiğini belirtmiştir.

4.1.2. Yaşam koşulları

Örnekleme grubunu oluşturan Suriyelilerin %58'i Önder Mahallesi'nde, %42'si ise Örnek Mahallesi'nde yaşamaktadır. Suriyelilerin bu mahalleleri tercih etme sebepleri incelendiğinde; çalışma olanaklarına yakın olması, düşük kirali konutların bulunması ve diğer Suriyelilerle ilişkisel yakınlık (akraba, aile dostu, arkadaş vb.) dikkat çekmektedir. Katılımcıların %25'i apartman dairesinde, %75'i gecekonduda; %63'ü tek aile, %37'si ise birden fazla aile ile bir arada yaşadığını belirtmektedir. Suriyelilerin %83'ü çeşitli sebeplerden dolayı konutundan memnun değildir. Konut memnuniyetsizliğinin temel nedenleri; konutların büyüklüğünün kalabalık aileler için yeterli olmaması ve sert iklim koşullarının yaşandığı Ankara'da yalıtımı

bulunmayan, oldukça eski konutların ısınmamasına ilişkindir. Suriyelilerin ödediği kira bedelleri incelendiğinde kiraların 150-500 TL arasında olduğu ancak genellikle düşük ücretlerle çalıştırılan Suriyelilerin kiralarını ödemekte güçlük çektiği tespit edilmiştir.

4.1.3. Kent yaşamı ve kentsel hizmetler

Okul çağındaki çocukların sadece %10'u örgün eğitime devam ederken, %90'ı bu imkândan yararlanamamaktadır. Çocukların eğitim alamaması uzun vadede yaratacağı sosyal etkiler açısından risk oluşturmaktadır. Suriyelilerin geçici koruma statüsünde olmaları nedeniyle sağlık ve yardım hizmetlerinden faydalanabildikleri görülmektedir ancak hastane personeli ile Türkçe bilmedikleri için anlaşamadıkları, hastanelerde çok uzun süre sıra bekledikleri, ilaçlara sınırlı erişebilmeleri ve ilaç fiyatlarının pahalı olması gibi nedenlerden dolayı %71'inin kentte sunulan sağlık hizmetlerinden memnun olmadığı tespit edilmiştir.

Suriyelilerin %21'i kentteki kamusal açık alanları aktif olarak kullandığını ifade etmektedir ancak boş zamanlarını çoğunlukla evlerinde geçirmekte ya da akraba ve arkadaşlarını ziyaret etmektedirler. Suriyelilerin giyim ve pazar alışverişlerini ağırlıklı olarak Suriyeli mağaza ve marketlerden karşıladıkları nadiren de yerel halkı tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.4. Geleceğe yönelik plan ve beklentiler

Suriyeli katılımcıların %58'i savaş bitiminde Suriye'ye dönmeyi planlarken, %38'i hiçbir zaman Suriye'ye dönmeyi düşünmemektedir, %4'ü ise kararsızdır. Türkiye'de kalmak isteyen Suriyeliler, Türkiye'de kalma sebebi olarak savaşın biteceğine olan inançlarının azalmasını, Suriye'deki evlerinin yıkıldığını ve artık orada kalacak bir evleri olmadığını belirtmektedir. Türkiye'de kalmak isteyen Suriyeliler devletten eğitim, sağlık, iş ve konut imkânı ile kendilerine vatandaşlık hakkı tanınmasını talep etmektedir.

4.2. Suriyelilerin Çalışma Koşulları

Görüşme yapılan hane reislerinin %50'sinin iş gücü piyasalarında yer aldığı, kadınların hiçbirinin çalışmadığı, erkeklerin ise %60'ının istihdama katıldığı tespit edilmiştir. Suriyelilerin kendi ülkelerinde ve Türkiye'de yaptıkları işler karşılaştırıldığında %30'unun Suriye'de yaptığı işle aynı işi yapmakta olduğu; %40'ının Suriye'de çalışmakta iken Türkiye'de iş bulamadığı ve %30'unun Suriye'de avukat, öğretmen, tercüman, rehber olarak nitelikli işlerde çalışırken, Türkiye'de statü ve ücret olarak daha düşük işlerde çalıştığı saptanmıştır. Bu durumun temel sebepleri arasında eğitimde denklik sağlamanın güçlüğü, Türkiye'de hızla artan işsizlik sorunu, mesleki yeterliliğin belirlenememesi ile lisan öğrenme güçlüğü ilk sıralarda yer almaktadır. Suriyelilerin tamamı Türkiye'deki ekonomik durumlarının göç öncesine göre daha kötü seviyede olduğunu belirtmektedir. Suriyeliler sınır kentlerde bulunan kampları tercih etmeyerek Ankara'ya gelme nedenlerini çalışma imkânlarının daha fazla oluşuna bağlamaktadır. Katılımcıların hiçbirinin Türkiye'de çalışma izni bulunmamaktadır ve Siteler'de çalışan Suriyelilerin tamamı işi tanıdıkları aracılığıyla bulduklarını belirtmektedir. Çalışma izinlerinin bulunmaması ve yaşamak için çalışmak zorunda olduklarının bilinmesi onları düşük ücretle, uzun çalışma saatlerine mahkûm etmektedir. Suriyelilere istihdam problemleri sorulduğunda %58'i işle ilgili yaşadığı herhangi bir sorunun olmadığını belirtirken, diğerleri çalışma saatlerinin uzun olmasından, hafta sonu ve ağır koşullar altında çalıştırılmaktan şikâyet etmektedirler.

Siteler'de Suriyeli işçi çalıştıran 3 firma ile yapılan görüşmeler ışığında Suriyeli istihdamı 'işveren' bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Görüşülen ilk firma 38 Türk ve 2 Suriyeli işçi çalıştırmaktadır ve mobilya üretimi yapmaktadır. Suriyeli işçiler sevkiyat

bölümünde taşımacı olarak istihdam edilmektedir. Çalışma izni bulunmayan Suriyeli işçilerin aylık ücretleri diğer çalışanlardan daha düşüktür. İşveren; Suriyeli işçilerle herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, çalışkan olduklarını, ülkede kalmalarının sanayiye hareketlendirme açısından bir avantaj sağlayacağını ifade etmektedir. Ayrıca Suriyelilerin işi bireysel çabalarla ve tanıdıklarının vasıtasıyla bulduklarını belirterek, Suriyeli işçi çalıştırma sebebi olarak da aynı konumda çalışmak isteyen Türk işçilerin ücretleri beğenmediklerini dile getirmektedir. Görüşülen *ikinci firma* ise mobilya boyası üzerine uzmanlaşmıştır. Toplamda 5 işçi çalıştırılan firmada 2 Suriyeli işçi çırak olarak istihdam edilmektedir. Çalışma izni olmayan Suriyeli işçiler diğer çalışanlardan daha düşük ücretle çalıştırılmaktadırlar. Firma sahibi Suriyeli işçilerin işi tanıdıkları vasıtasıyla bulduğunu, Suriyeli işçilerle bir problem yaşamadıklarını, çalışkan olduklarını ve söz dinlediklerini, tek sıkıntının Türkçe bilmemeleri olduğunu belirtmektedir. Son görüşülen firma ise ağaç doğrama üzerine ihtisaslaşmıştır ve firmada çalışan 6 işçinin 2'si Suriyelidir. Firma sahibi Suriyeli işçilerle Türkçe bilmedikleri için anlaşmakta güçlük çektiklerini ancak Suriyeli işçilerle bunun dışında bir problem yaşamadıklarını, Suriyelilerin çalışkan olduklarını, ihtiyaç sahibi olduklarını, öğrenmeye istekli olduklarını, hiçbir suça karışmadıklarını ve işi kendilerinin bulduklarını belirtmiştir.

Özetle firmalarda çalışma izni olmayan Suriyeliler yasal olmayan yollardan istihdam edilmektedir ve kendilerine Türk işçilere göre daha düşük ücret ödenmektedir. Düşük ücrete rağmen Suriyelilerin gayretli olarak çalıştıkları ve işlerinden memnun oldukları görülmektedir. Dolayısıyla da işverenler Suriyeli işçi çalıştırmayı tercih etmektedirler.

4.3. Suriyeli İstihdamının Kentsel Etkileri

Ankara'daki Suriyelilerin önemli bir yaşam alanı olan Örnek ve Önder Mahallesi'nde göçle birlikte sosyo-ekonomik bir dönüşüm gözlenmektedir. Ankara'da Suriyelilerin istihdama katılımı, dolayısıyla barınma mekânlarında kümelenmelerin oluşmasını tetiklemiş, kentte '*Suriyeli mahalleleri*' oluşmuştur. Bu mahalleleri diğer mahallelerden ayıran en temel özellik kuşkusuz Türkçe yerine Arapça yazılı levha ve tabelalarla donatılmış olmalarıdır (Bkz. Fotoğraf 3/4).

Fotoğraf 3. Arapça Yazılı Sokak Tabelaları



Fotoğraf 4. Siteler'deki Suriyeli Marketleri



Ayrıca bu mahallelerde Suriyelilerin genellikle giyim ve gıda tüketim ihtiyaçlarını karşılamak üzere küçük marketler ve mağazalar işlettikleri görülmektedir. Ancak yerel halk bu dönüşümden Türk esnafının zarara uğraması düşüncesiyle memnun değildir. Bu nedenle zaman zaman Suriyeliler ile mahalle sakinleri arasında çeşitli gerilimler yaşanmaktadır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Suriye'deki iç savaş yedinci yılını tamamlarken Türkiye'ye gelen ve geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin büyük bölümünün bugün kalıcı olacağı öngörülmektedir. Bu öngörü Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin karşılaştıkları sorunların asgari düzeye indirgenmesini, kente uyumun ve özellikle de ekonomik uyumun gerçekleşmesini gerekli kılmaktadır. Geçici barınma merkezleri dışında, kentlerde yaşayan Suriyeliler, kendi imkânları ile hayatlarını devam ettirmek için istihdama katılmaya çalışmaktadır. Ancak çoğu Suriyelinin çalışma izninin bulunmaması, eğitimsiz ve dolayısıyla vasıfsız olması, iş bulma ihtimallerini düşürmekte ya da onları kayıt dışı, niteliksiz işlere ve düşük ücretlere zorlamaktadır. Nitekim bu durum Ankara - Siteler örneğinde çarpıcı bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Suriyelilerin mobilya üretimi yapan işletmelerde Türk işçilerden daha düşük ücretlerle, daha fazla mesai saatleriyle ve genellikle kimsenin yapmak istemediği işlerde, kayıt dışı olarak çalıştığı görülmektedir. Ülkelerinde ihtisas sahibi olan Suriyelilerin mesleklerini Türkiye'de devam ettiremediği, görüşülen hiçbir kadının ise işgücüne katılmadığı saptanmıştır. Bu bulgular Türkiye'de son yıllarda Suriyelilerin istihdama katılımı ve kente uyumu konusunda yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. İstihdam şartları ile ilintili sıralanan bu sorunlar aslında Suriyelilerin barınma/konut başta olmak üzere kentsel yaşam standartlarını ve kentsel hizmetlerden yararlanma düzeylerini etkilemekte, onların kent yaşamına dâhil olmalarını engelleyerek kente uyumu güçleştirmektedir.

Suriyelilerin istihdama katılmaması ya da yeterli gelire erişememesi öncelikle en temel insan haklarından biri olan barınma ihtiyacının karşılanmasını sekteye uğratmaktadır. Suriyeli ailelerin Önder ve Örnek Mahallesi'nde kirası oldukça düşük, metruk, uzun zamandır tadilat görmemiş, kısmi yıkımlar yaşamış, soba ile ısın(amay)an, altyapısı yetersiz, genellikle tek veya iki odalı gecekondularda/konutlarda ikamet ettiği tespit edilmiştir. Örnekleme hane halkı sayısının yüksek olduğu (5.66) ve ekonomik nedenlerle iki ve daha fazla ailenin birlikte yaşadığı (%37) düşünülürse, bu konutlarda herhangi bir standarttan bahsetmek mümkün değildir. Bununla birlikte, Suriyelilerin mekânsal olarak kümелendikleri, kendi mahallelerini oluşturdukları ve yaşam alanlarında sosyal ve ekonomik dönüşüme neden oldukları gözlenmiştir. Ancak bu dönüşüm Suriyeli Mahallesi olarak yaftalanmayı, kıyıya itilerek tecrit edilmiş çöküntü alanlarını yani kente uyumsuzluğun, ayrışmanın mekânsal boyutunu meydana getirmektedir.

Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin kentin sunduğu eğitim, sağlık vb. hizmetlerden yararlanamaması, uyum açısından öncelikli konulardan bir diğerini oluşturmaktadır. Kentsel hizmetlerden yararlanma düzeyi arttıkça farklı kültürlerin kesişimi/etkileşimi artacak, hem yerel halk hem de Suriyeliler açısından entegrasyon kolaylaşacaktır. Ancak Ankara - Siteler'de gerçekleştirilen alan çalışmasında Suriyelilerin kent yaşamına dâhil olmadıkları ve kentsel hizmetlerden yeterince yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Nitekim örneklemin %90'ı okuryazar olmayan ya da yalnızca ilkökul düzeyinde eğitim alan bireylerden oluşmaktadır. Okul yaşındaki çocukların %10'u eğitime devam edebilmektedir. Örgün eğitime katılımın düşük olması lisan öğrenmeyi de güçleştirmektedir ki zaten örneklemin sadece %25'i başlangıç seviyesinde Türkçe konuşabilmektedir. Bu durum yanlış anlama ve anlaşılmalara neden olurken yerel halk ile iletişimi imkânsız hale getirmektedir. Gerek resmi kurumlarla bildirişim ve yasal hakların öğrenilmesinde, gerekse sağlık hizmetlerinin sağlanmasında lisan sorunu entegrasyonu engellemektedir.

Ankara – Siteler örnekleminde hareketle kısa vadede (5 yıllık bir zaman diliminde) büyük çoğunluğu açlık sınırında yaşayan Suriyelilerin eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanması,

sosyo-kültürel aktivitelere katılım için gerekli alım gücüne sahip olması, varsıl mahallelerde yüksek standartlı konutlarda yaşaması bugünün fotoğrafı ile mümkün görülmemektedir. Bu nedenle uyum politikaları geliştirilirken öncelikle (çalışmanın önceki bölümlerinde de sıkça vurgu yapıldığı üzere) istihdama yönelik düzenlemelerin yapılması uzun vadede daha etkili sonuçlar doğuracaktır. Ancak bu düzenlemelerin sadece çalışma izni hakkı ile sınırlandırılması Suriyelilerin ucuz işgücü olarak, kötü çalışma koşullarında istihdam edilmelerinin önüne geçememiştir.

İstihdama katılımı ve dolaylı olarak kente uyumu güçleştiren unsurlardan en önemlisi eğitim eksikliğidir. Nitekim iş bulma olanaklarının artırılmasında ve sosyal problemlerin önlenmesinde en iyi araç eğitimidir ki eğitimden yoksun bir *kayıp neslin* oluşması uyumsuzluğu ve dışlanmışlık duygusunu ciddi ölçüde etkileyecektir. Bu bağlamda Türkçe bilmeyen yetişkin Suriyeliler için her kentte lisan eğitimi kurslarının, eğitim seviyesi düşük niteliksiz işgücü için ise meslek edindirme, beceri geliştirme vb. kursların açılması, onların yeteneklerine göre uzmanlaşmış hale getirilmesi; ayrıca Suriyeli çocukların eğitimlerini devam ettirmeleri, gelecek nesillerin toplumla uyumu açısından büyük önem taşımaktadır.

Dünya deneyimlerinde olduğu üzere entegrasyon sorununun aşılması ve göçün fırsata dönüştürülmesi için; nitelikli işgücü kayıplarının önlenmesi, mesleğinde uzmanlaşmış Suriyelilerin diplomalarının, ihtisas denkliklerinin tanınarak kendi mesleklerinde özellikle Suriyelilere hizmet verecek şekilde çalışma imkânlarının sunulması gerekmektedir. Türkiye'de istihdam açığı olan sektörlerin ve bölgelerin belirlenerek Suriyelilerin bu alanlara yönlendirilmesi; Suriyelilere uygun, yeni istihdam imkânlarının yaratılması ile hem ülke ekonomisine fayda sağlanacak hem de Suriyelilerin gelirlerindeki artışla birlikte kente uyumları kolaylaşacaktır.

Özet olarak ülkemizde Suriyelilerin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik boyutlarıyla kente uyumunun sağlanmasında uzun vadeli, bütüncül politikalara ihtiyaç duyulduğu bu çalışma ile bir kez daha ortaya konulmaktadır. Ayrıca bahsi geçen politikalarda uyumun çift taraflı cereyan ettiği ve yerel halkın da Suriyelilere karşı önyargılarının ve tepkilerinin azaltılması için ortak platformların sağlanması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

AFAD (2013). TÜRKİYE'DEKİ SURIYELİ SİĞİNMACILAR: SAHA ARAŞTIRMASI SONUÇLARI. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

AKTAŞ M. T. (2015). ÜCRET ODAKLI ULUSLARARASI İŞGÜCÜ HAREKETLİLİĞİNİN İŞGÜCÜ PİYASALARINA ETKİLERİ. TESAM Akademi Dergisi, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı, 2 (2), 197-219.

BANKI, S. (2004). NEW ISSUES IN REFUGEE RESEARCH: REFUGEE INTEGRATION IN THE INTERMEDIATE TERM: A STUDY OF NEPAL, PAKISTAN AND KENYA. Working Paper No. 108, UNHCR, The UN Refugee Agency.

COUNCIL OF EUROPE (1998). MEASUREMENTS AND INDICATORS OF INTEGRATION REPORT, DIRECTORATE OF SOCIAL AND ECONOMIC AFFAIRS, Council of Europe Publishing.

ÇETİN, İ. (2016). LABOR FORCE PARTICIPATION OF SYRIAN REFUGEES AND INTEGRATION: CASE OF ADANA AND MERSİN CITIES. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 15 (4), 1001-1016.

DENİZ, A. Ç., EKİNCİ, Y., HÜLÜR, A. B. (2016). SURIYELİ SİĞİNMACILARIN KARŞILAŞTIĞI SOSYAL DIŞLANMA MEKANİZMALARI. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 14 (27), 17-40.

GÜNDÜZ HOŞGÖR, A. (2016). SAVAŞ VE KADINA YÖNELİK EKONOMİK ŞİDDET: TÜRKİYE'DE MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ SURİYELİ KADINLAR. *Ayrıntı Dergi*, ayrintidergi.com.tr/savas-ve-kadina-yonelik-ekonomik-siddet-turkiyede-mevsimlik-tarim-iscisi-suriyeli-kadinlar/

HARUNOĞULLARI, M. (2016). SURİYELİ SİĞİNMACI ÇOCUK İŞÇİLER VE SORUNLARI: KILIS ÖRNEĞİ. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.

TİSK (2015). TÜRK İŞ DÜNYASININ TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİLER KONUSUNDAKİ GÖRÜŞ, BEKLENTİ VE ÖNERİLERİ. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu

ERDOĞAN, M. M. (2017). 'KOPUŞ'TAN 'UYUM'A KENT MÜLTECİLERİ SURİYELİ MÜLTECİLER VE BELEDİYELERİN SÜREÇ YÖNETİMİ: İstanbul Örneği. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.

ILO (2016). SURİYELİ İŞÇİ, İŞVEREN VE GİRİŞİMCİLERİN İŞGÜCÜ PİYASASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ÇALIŞTAYI GENEL DEĞERLENDİRME, 13 Haziran 2016, www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro.../wcms_533055.pdf

LORDOĞLU, K., ASLAN, M. (2016). EN FAZLA SURİYELİ GÖÇMEN ALAN BEŞ KENTİN EMEK PİYASALARINDA DEĞİŞİMİ: 2011-2014. *Çalışma ve Toplum*, 2016/2, 789-808.

KANDEMİR, M. (2016). "YERİNDEN EDİLMİŞ" SURİYELİLERDEN "YERLEŞİK" SURİYELİLERE, muratkandemir-bilgikutusu.blogspot.com.tr/2016/01/yerinden-edilmis-suriyelilerden.html

KAP, D. (2014). SURİYELİ MÜLTECİLER: TÜRKİYE'NİN MÜSTAKBEL VATANDAŞLARI, *Akademik Perspektif*, 30-35.

KAYA, S. (2016). SURİYELİ MÜLTECİLERİN TÜRK İŞGÜCÜ PİYASASINA ETKİLERİ, AR&GE Bülten, 2016 Ocak Şubat-Ekonomi, İzmir: İzmir Ticaret Odası.

KOBIA, K., CRANFIELD, L. (2009). LITERATURE REVIEW: URBAN REFUGEEES, UNHCR, The UN Refugee Agency.

KOÇ, M., GÖRÜCÜ, İ., AKBIYIK, N. (2015). SURİYELİ SİĞİNMACILAR VE İSTİHDAM PROBLEMLERİ. *Birey ve Toplum*, 5 (9), 63-93.

ORSAM (ORTADOĞU STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ) (2015). SURİYELİ SİĞİNMACILARIN TÜRKİYE'YE ETKİLERİ. Rapor No: 195, Ankara: Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi.

ÖZKARSLI, F. (2015). MARDİN'DE ENFORMEL İSTİHDAMDA ÇALIŞAN SURİYELİ GÖÇMENLER. *Birey ve Toplum*, 5 (9), 175-191.

TEPAV (2016). TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİLER: İŞSİZLİK VE SOSYAL UYUM. DEĞERLENDİRME NOTU, N201615, Ankara: TEPAV Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.

SIGONA, N. (2005). REFUGEE INTEGRATION(S): POLICY AND PRACTICE IN THE EUROPEAN UNION. *Refugee Survey Quarterly*, 24 (4), 115-122.

TAŞ, Y., KÜÇÜKOĞLU, M., MENTEŞE, B. (2016). TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ SİĞİNMACILARIN ÇALIŞMA HAYATINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*; 8 (32), 265-273.

ÜSTÜN, N. (2016). SURİYELİLERİN TÜRK İŞGÜCÜ PİYASASINA ENTEGRASYONU SORUNLAR - ÖNERİLER, *Ekonomik Araştırmalar ve Proje Müdürlüğü Araştırma Raporu*, Konya: Konya Ticaret Odası.

VATANSEVER, K. (2016). SİĞİNMACILARIN KAMPLARDAKİ SORUNLARI SİĞİNMACILARDA SAĞLIĞIN BELİRLEYİCİLERİ, *Savaş, Göç ve Sağlık*, Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

kahramanmaras.bel.tr/haber/2017/01/18/bas-denetci-malkoc-gecici-barinma-merkezinde Kahramanmaraş Belediyesi haberi (erişim tarihi: 09.03.2017)

www.afad.gov.tr/tr/2374/Barinma-Merkezlerinde-Son-Durum Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Barınma Merkezlerinde Son Durum (erişim tarihi: 15.03.2017)

www.unhcr.org/urban-refugees.html UNHCR - The UN Refugee Agency, Urban Refugees (erişim tarihi: 01.03.2017)

<http://www.unhcr.org/turkey/home.php?page=61> BMYK – Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği, Sığınma Başvuru Sahipleri (erişim tarihi: 17.07.2017)

<http://www.unhcr.org/turkey/home.php?page=72> BMYK – Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği, Mülteciler (erişim tarihi: 17.07.2017)

www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Geçici Koruma İstatistikleri (erişim tarihi: 16.03.2017)

www.csgb.gov.tr/home/contents/istatistikler/yabancicalismaizinleri/ Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Yabancı Çalışma İzinleri (erişim tarihi: 09.03.2017)

RAHMETULLAH EL-HİNDÎ'NİN TESLİS ELEŞTİRİSİ

Doç.Dr. İbrahim KAPLAN¹
Arş. Gör. Ömer SADIKER²

Özet

Rahmetullah el-Hindî'nin Teslis Eleştirisi konulu bu tebliğ ile 19. yüzyılda Hindistan'da yaşayan Müslüman bir düşünürün teslisin iptali için kullandığı argümanları tartışmayı amaçlamaktayız. Hıristiyan inançlarına ve kutsal metinlerine, bunun yanında daha önce yazılan reddiyelere oldukça hâkim olduğu görülen Rahmetullah el-Hindî'nin teslis eleştirisini, Allah'ın zât ve sıfat bakımından bir tek olduğunu ispatlama çabası olarak görmek mümkündür varsayımında bulunabiliriz. Yine gerek el-Hindî'nin reddiyesi gerekse aynı dönemde yazılan ve Hıristiyan inanç esaslarının gerçek yüzünü ortaya koymayı hedefleyen diğer reddiye türü eserler Protestan misyonerlerin amacına ulaşmasını engellemede azımsanmayacak bir başarı elde etmiş olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İzhârü'l-Hak, Teslis, Tevhid, Polemik, İslam, Hırsitiyanlık, Teolojik İlişkiler

RAHMATULLAH AL-HINDI'S TRINITY CRITIQUE

Abstract

With this rescript on Rahmatullah al-Hindî's Trinity Critique, we intend to discuss the arguments that a Muslim thinker living in India uses the annulment of the trinity. We can hypothesize that trinity critique of Rahmatullah al-Hindî who dominates Christian beliefs and sacred texts, as well as the previously written rebuttals can be seen as an effort that Allah is one and the only in terms of essence and attribute. Again, both the rebuttal of the Hindî and other rebuttal-type works written in the same period and aimed at revealing the true face of the Christian beliefs must have achieved a considerable success in preventing the achievement of the Protestant missionaries' purpose.

Keywords: Izhar al-Hak, Trinity, Tawheed, Polemic, Islam, Christianity, Theological relationships.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE, ikaplan43@gmail.com.

ORCID ID: 0000-0002-4739-6669

² Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE, 01sadiker@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-7937-1901

GİRİŞ

Müslümanlarla Hıristiyanlar arasındaki teolojik ilişkiler tarihini Kur'an'ın nazil olduğu döneme kadar götürmek mümkündür. Zira Kur'an'da, Ehl-i Kitap kategorisinde değerlendirilen Hıristiyanlar hakkında pek çok ayete yer verilmiş, Hıristiyan inanç sistemi çeşitli yönleriyle ele alınarak eleştiriye tabi tutulmuştur. Kur'an'da Hıristiyan teolojisi ve Hıristiyanlık hakkındaki ayetlerle başlayan ve merkezinde Hz. İsa'nın olduğu teolojik tartışmalar oldukça zengin bir polemik literatürünün oluşmasını sağlamıştır. Polemik türü eserlerde, öteki dinin inançlarının bütünlüğünü ortaya koymak suretiyle kendi inanç sisteminin ilâhî nitelikli ve evrensel olduğunu ispatlama hedeflenmiştir³.

19. yüzyıla gelindiğinde ise reddiye türü eserlerin hem sayıca arttığını hem de konuları itibariyle çeşitlendiğini görmekteyiz. Bu dönemde yazılan reddiyelerin daha öncekilerden en önemli farkı, İslâm dünyasında buhranların yaşandığı bir dönemde yazılmış olmalarından kaynaklanmaktadır⁴. İslâm dünyasında ekonomik, siyasi ve sosyal hayatta yaşanan buhranlar, misyonerlerin bu bölgelerdeki faaliyetlerini yoğunlaştırmak için uygun bir zemin oluşturmuştu. İşte yaşanan bu buhranları fırsat bilen misyonerler Hıristiyanlığı yayma faaliyetlerine hiçbir dönemde görülmediği kadar hız vermişlerdi. Fakat İslâm dünyasında hiç beklemedikleri bir dirençle karşılaşan Hıristiyan misyonerler, daha sonra dinler arası diyalog gibi farklı yöntemlere başvurmak zorunda kalmışlardı. Bu dönemde Müslüman âlimlerin, Hıristiyan misyonerlerin çabalarını boşa çıkarmak ve İslâm inanç esaslarını savunmak amacıyla pek çok reddiye kaleme almış olduklarını görüyoruz.

Sözü edilen dönemde, Hıristiyan inanç esaslarının tutarsızlığını akli ve nakli delillerle ortaya koymak, böylece İslâm'ın ilahî vahye dayalı tek hak din olduğunu ispatlamak, bunun yanı sıra misyonerlerin İslâm hakkındaki asılsız iddialarına cevap vermek adına reddiye yazarlardan biri de Rahmetullah el-Hindî'dir. Rahmetullah el-Hindî'nin Teslis Eleştirisi konulu bu tebliğ ile 19. yy'da Hindistan'da yaşayan Müslüman bir düşünürün teslisin tutarsızlıklarını ortaya koymak için kullandığı argümanları tartışmayı amaçlamaktayız.

1. Rahmetullah el-Hindî ve Hıristiyan Teolojisine İlgisi

1818 yılında Hindistan'ın Utar Pradeş eyaletine bağlı Muzaffernagar'ın Keyrâne kasabasında dünyaya gelen Rahmetullah el-Hindî, doğduğu kasabada aldığı ilk eğitiminden sonra Delhi'ye giderek burada Mevlana Muhammed Hayât, Şah Abdülgani ed-Dihlevî, Müftü Sa'dullah gibi hocalardan dersler aldı. Buradaki öğrenimini tamamladıktan sonra doğduğu kasabaya gelen el-Hindî, burada açtığı medresede dersler okuttu. Ancak ülkesindeki misyonerlik faaliyetleri onun Hıristiyan teolojisine yönelmesine sebep oldu. Bundan dolayı medrese hocalığını bıraktı ve Delhi'ye gitti⁵.

Hıristiyan teolojisi ve misyonerlikle ilgili çalışmalarından sonra *İzâletü'l-Evhâm* adlı eserini yayımladı. Karl Gottlieb Pfander ile bu konuyla ilgili yazışmalar yapan el-Hindî 25 Mart 1853 tarihinde kaleme aldığı mektubunda Pfander'e önemli konuları tartışmak üzere bir münazara teklifinde bulundu. Müslüman-Hıristiyan teolojik ilişkileri tarihi açısından ayrı bir öneme sahip olan bu münazara 10-11 Nisan 1853 yılında gerçekleştirildi. Münazaranın yapıldığı tarihlerde Hindistan İngilizlerin işgali altındaydı. Yalnız bu işgal sadece askeri anlamda bir işgal değildi. İngiliz askerlerin yanında Hıristiyan misyonerler de ülkeyi işgal etmişti. Böylesi bir ortamda, Müslüman bir kitlenin yanı sıra Hindu, Sih ve Hıristiyan dinleyiciler tarafından da izlenen münazarayı İngiliz müstemleke yetkilileri ve Sir William Muir yapmıştır⁶.

Tahrif, nesih, teslis, Kur'an-ı Kerim'in ilâhî kitap oluşu, Hz. Muhammed'in peygamberliği gibi konu başlıklarının tartışıldığı münazarada, Kitab-ı Mukaddes'in tahrif edildiğini kabul etmek zorunda kalan Pfander, toplantıyı terk etmiştir⁷. Yine münazara ile ilgili dikkat çeken bir başka detay da Rahmetullah el-Hindî'nin kendi tezlerini delillendirmek için kullandığı batılı kaynaklara

³ Müslümanların Hıristiyan teolojisinin tutarsızlığını ispatlamak için yazmış oldukları reddiyeler hakkında geniş bilgi için bkz., Mehmet Aydın, *Müslümanların Hıristiyanlara Karşı Yazdığı Reddiler ve Tartışma Konuları*, TDV Yay., Ankara, 1998; İbrahim Kaplan, *Erken Dönem Müslüman-Hıristiyan Teolojik İlişkileri*, IQ Kültür Sanat Yay., İstanbul, 2008.

⁴ İsmail Taşpınar, *Hacı Abdullah Petrici'nin Teslis Eleştirisi*, İstanbul, 2008, 7.

⁵ Abdülhamit Birişik, "Rahmetullah el-Hindî", *DİA*, XXXIV, 419.

⁶ Birişik, "Rahmetullah el-Hindî", 419; Ömer Faruk Harman, "İzhârü'l-Hak Tercümesine Takdim", *İzhârü'l-Hak*, çev., Ali Namlı, İsam Yay., İstanbul, 2012, I, 17; Geniş bilgi için bkz., İbrahim Yeniçağ, *Rahmetullah ve Pfander Örneğinde İslam-Hıristiyan Polemiği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2003.

⁷ Birişik, "Rahmetullah el-Hindî", 420.

hâkimiyetidir⁸. El-Hindî, teslisin akli bakımdan tutarsızlığı ve İncil'in ilâhî olma vasfını kaybetmiş olduğu iddialarını Kitab-ı Mukaddes'ten getirdiği delillerle ispatlamaya çalışmış ve görünen o ki bu noktada oldukça başarılı olmuştur.

1857 ayaklanmasında İngilizlere karşı savaşıyan el-Hindî, İngilizlerin takibinden kurtulmak için deniz yoluyla Mekke'ye kaçtı. Daha sonra sultan Abdülaziz ve Tunuslu Hayrettin Paşa'nın isteği üzerine İstanbul'a gelen el-Hindî, burada bir müddet kaldıktan sonra tekrar Mekke'ye döndü. 1884 yılında II. Abdülhamid'in davetiyle tekrar İstanbul'a gelen el-Hindî'ye sultan tarafından Haremeyn-i şerifeyn payesi layık görüldü, hil'at giydirildi ve maaş bağlandı. Mehmet Akif Ersoy'un kendisinden övgüyle bahsettiği el-Hindî, İzhâru'l-Hak dışında; *İzâletü'l-Evham*, *I'caz-ı İsvî*, *İzâletü's-Şükuk*, *Ahsenü'l-Ehâdis fi İbtâli't-Teslis*, *et-Tenbihât fi İsbâti'l-Ihtiyâc ile'l-bi'seti ve'l-Haşr* adlı eserleri de telif etmiştir.

İslâm inanç esaslarına yönelik eleştirilere cevap verip, Hristiyan teolojisinin tutarsızlığını ortaya koymak amacıyla yazılan reddiyeler arasında Rahmetullah el-Hindî tarafından kaleme alınan *İzhâru'l-Hak* adlı eser Müslüman-Hristiyan polemik geleneğinde oldukça önemli bir yere sahiptir. el-Hindî'nin, söz konusu eseri İngilizlerin Hindistan'ı işgal ettiği dönemde misyonerlerle yapılan dinî tartışmaların bir ürünüdür. Bu anlamda el-Hindî'nin Hristiyan teolojisine yönelik eleştirilerinin, yaşadığı dönemde Hristiyan misyonerlerin çabalarını boşa çıkarmak adına önemli bir işleve sahip olduğu gibi kelam araştırmalarına önemli bir katkı sunduğu da söylenebilir.

Klasik reddiyelerden farklı olarak İzhâru'l-Hak'da bizzat Hristiyanlar tarafından kaleme alınan ve çeşitli farklılıklar ihtiva eden Kitab-ı Mukaddes tercüme ve tefsirleri kaynak olarak kullanılmıştır⁹. İzhâru'l-Hak'ın bir başka özelliği de kendisinden önce kaleme alınan reddiyelerin eksik yönlerini izale etmesidir¹⁰. Bu yönleriyle kendisinden önce yazılan reddiyelerden farklı olan İzhâru'l-Hak, teslis doktrininin çelişkilerini akli delillerle ortaya koymakta, daha sonra da bizzat Hz. İsa'nın sözleriyle teslisin mümkün olamayacağını savunmaktadır. Bu anlamda İzhâr'ul-Hak, teslisin kaynağının İncil olamayacağını iddia etmektedir denebilir.

el-Hindî, sözü edilen eserinin dördüncü bölümünde Hristiyanların teslis doktrininin ele almakta ve bu doktrinin akıl ilkeleriyle uyuşmadığını, tutarsız olduğunu ispatlamak için yedi akli delil ortaya koymaktadır. Bununla da kalmayan el-Hindî, teslisin tutarsızlıklarını ortaya koymak adına Hristiyan kutsal metinlerine yönelmekte, bizzat Hz. İsa'nın sözleriyle teslisin mümkün olmadığını, İncil metinlerinde Mesih'in Tanrı olduğuna dair ifadelerin batıl olduğunu ispatlamaya çalışmıştır.

2. Akli Delillerle Teslisin İptali

Hristiyan ilahiyatçılar, teslis/üçlü-birlik kavramını aşağıdaki Kitab-ı Mukaddes metinlerine dayandırmakta,¹¹ teslisin monoteizme aykırı olmadığını iddia edip bu kavramı monoteist bir yaklaşım içinde yorumlamaya gayret göstermektedirler¹².

“Başlangıçta söz (kelâm) var idi. Söz Tanrı'yla birlikteydi ve söz Tanrı'ydı. Başlangıçta o, Tanrı'yla birlikteydi. Her şey onun aracılığıyla var oldu, var olan hiçbir şey onsuz olmadı.”¹³

“Söz insan (beden) olup aramızda yaşadı. Biz de onun yüceliğini Baba'dan gelen lütuf ve gerçeğe dolu olan biricik oğlun yüceliğini gördük.”¹⁴

“İmdi siz gidip milletleri şakirt edin. Onları baba, oğul ve kutsal ruh adına vaftiz edin.”¹⁵

“Baba! Senin bende olduğun ve benim sende olduğum gibi onlar da biz de olsunlar. Dünya beni senin gönderdiğine iman etsin.”¹⁶

⁸ Aydın, *Reddiyeler*, 73-74.

⁹ Harman, “İzhâru'l-Hak Tercümesine Takdim”, 20.

¹⁰ Aydın, *Reddiyeler*, 73.

¹¹ Thomas Michel, *Hristiyan Tanrıbilimine Giriş*, Ohan Basımevi, İstanbul, 1992, 64.

¹² Catherine M. Lacugna, “Trinity”, *The Encyclopedia of Religion*, ed. Mircea Eliade, Macmillan Publishing Company, New York, 1987, XV, 53-57; John Macnamara-Marie La Palme Reyes-Gonzalo E. Reyes, “Logic and the Trinity”, *Faith and Philosophy*, vol. 11, no. 1, January 1994, 3-18; C. Stephen Layman, “Tritheism and the Trinity”, *Faith and Philosophy*, vol. 5, No. 3, July 1988, 291-298; Richard Swinburne, “Trinity: A Defense of the Doctrine of the Trinity”, *Philosophy of Religion*, ed., Lane Craig, Rutgers University Press, New Jersey, 2002, 556-567; Karl Rahner, “Trinity, Divine”, *Encyclopedia of Theology*, ed., Karl Rahner, Crossroad, New York, 1986, 1755-1771; Michel, *Hristiyan Tanrıbilimine Giriş*, 64-65; Carlos Madrigal, *Hristiyanların Üçlü-Birlik (Tevhit'de Teslis) İnancı Ne Demek?*, Müjde Yayıncılık, İstanbul, 1995, 14-19, 49-58; Christian W. Trol, *Müslümanlar Soruyor Hristiyanlar Yanıtıyor*, çev., Robert Kaya, İstanbul, t.y., 50-51.

¹³ Yuhanna: 1/1-3.

¹⁴ Yuhanna: 17/14.

¹⁵ Matta: 28/19.

¹⁶ Yuhanna: 17/21

Görüldüğü gibi yukarıdaki Kitab-ı Mukaddes metinlerinde açıkça teslisen bahsedilmemektedir. Fakat Hıristiyan ilahiyatçılar, Kitab-ı Mukaddes'ten getirdikleri yukarıdaki nakli delillerin yanında aklî bir takım argümanları da kullanarak, Tanrı denilen teslisen aslında "bir" olduğunu ispatlama gayretine girişmişlerdir. Buna karşın Müslüman düşünürler, teslisen Hıristiyanların da kabul ettiği Allah'ın mutlak birliği anlayışıyla bağdaşmadığını yine İncil metinleriyle ispatlamaya çalışmışlar, bu görüşlerini mantıkî delillerle destekleme yoluna gitmişlerdir. Genelde Hıristiyan polemikçilerin özelde de Pfander'in teslisen Tanrı'nın mutlak birliğini ifade ettiği yönündeki görüşlerini desteklemek için kullandığı argümanlar el-Hindî'yi de tatmin etmemektedir.

el-Hindî'ye göre, Hıristiyanların tevhid ve teslisen her ikisini de gerçek manada kabul etmeleri açık bir çelişkidir. Zira teslis kabul edildiğinde çokluğun da var olması gerekir. Bu durumda da gerçek bir tevhitten bahsetmek imkânsız hale gelir. Teslis ve tevhidin her ikisini de aynı anda kabul etmek iki zıddın bir araya gelmesi demektir ki bu da muhaldir. Yine bu durumda vacib/zorunlu varlığın çok sayıda olması sonucu ortaya çıkar ki bu durumda tevhid ilkesi zedelenir. Şu halde teslisen varlığını kabul eden birinin hakiki bir tevhid ile Allah'ın birliğine inanan/muvahhit bir kimse olması mümkün değildir.

el-Hindî'ye göre Hıristiyanların *üçlülük* olarak çevrilen teslis doktrini matematiksel olarak içerisinde çelişkiler barındırmaktadır. Şöyle ki, gerçekten bir olan, üç tam sayıdan oluşmaz. Üç, üç tane birin toplamıdır. Bir, üçün parçasıdır. Bir yerde bir araya gelirlerse, yani gerçek tevhid ile gerçek teslis aynı sayılırsa, o parçanın bütün, bütünün de parça olması gerekir. Hâlbuki mantıkî olarak bu imkânsızdır. Sonuç olarak bu şekilde bir birlik kabul edilecek olursa, bilfiil Allah'ın sonsuz parçadan mürekkep olması kabul edilmiş olur.¹⁷ Kısacası üçün bir, birin de üç olması matematiksel olarak mümkün değildir.

Şayet Hıristiyanların iddia ettiği gibi, Allah'ın zatında hakiki olarak birbirinden ayrı üç unsur olsaydı birden fazla zorunlu varlıktan bahsetmemiz gerekirdi. Başka bir ifadeyle, bu durumda çok sayıda zorunlu varlık (taaddüd-i vücebâ) sonucuna ulaşılırdı. Bundan daha da vahim olanı, bu durumda Allah'ın mevcut bir hakikat olmayıp izafi bir mürekkep olması sonucu ortaya çıkardı. Çünkü gerçek terkip ile mürekkep olan şeyin parçaları birbirine muhtaçtır. Halbuki varlığı zorunlu varlıklar birbirine muhtaç olmaz. Bir varlığa zorunlu olmak mümkün varlıkların özelliğidir.¹⁸

Ayrıca Hıristiyanların teslis doktrini bir varlıkta iki ayrı tabiatın aynı anda bulunmasının imkânsızlığı sebebiyle çelişiktir. Bilindiği gibi Hıristiyanlar Hz. İsa'nın hem ilâhî (lâhufî) hem de insanî (nâsutî) özelliğe sahip olduğunu iddia ederler. Şayet ilâhî ve insanî cevher arasındaki birlik (ittihat) gerçekse oğul unsuru sınırlı ve sonlu olur. Böyle olduğu sürece de artma ve eksilme kabul etmesi mümkün hale gelir. Bu durumda belli bir miktarda bulunması, bir tahsis edenin tahsisi ve bir takdir edenin takdirini gerektirir. Kısacası bütün bu mantık yürütmenin oğul unsurunun muhdes olması sonucunu doğuracağını ileri süren el-Hindî, bunun da nihaî anlamda Allah'ın da muhdes olması anlayışını gerektireceğini dile getirerek bunun tevhid ilkesiyle bağdaşmadığını ispatlamaya çalışmaktadır.¹⁹

el-Hindî, Teslisen tutarsızlıklarını ortaya koyma adına, Tanrı'nın yaratılmamış olan ezeli mesajının tenleştigi ve İsa olarak insanlar arasında yaşadığı şeklindeki Hıristiyan inancını ifade eden²⁰ inkarnasyon anlayışını da rasyonel bir tahlile tabi tutmaktadır. Ona göre teslisi oluşturan bu birlik (ittihat) ya hulul yoluyla olur ya da başka bir yolla olur. Eğer bu ittihat hulul yoluyla olursa pek çok üç yönden geçersizdir. Mesela, şayet bu hululün gül suyunun güle, susam yağının susama, ateşin kömüre hululü gibi olduğu iddia edilirse bu batıldır. Çünkü böylesi bir hulul ancak oğul unsurunun cisim olması durumunda geçerli olabilir. Halbuki Hıristiyanlar oğul unsurunun cisim olmadığı kanaatindedirler. Şayet söz konusu hululün cisimde rengin bulunması gibi olduğu iddia ediliyorsa, el-Hindî'ye göre bu da batıldır. Çünkü renk ancak bir mekânda bulunan cisme tabi olabilir.

Şayet, bu hululün zâtlarda izâfi sıfatların bulunması gibi olduğu söylenirse bu da batıldır. Zira izâfi sıfatların zâtlara tabi olması demek onlara muhtaç olduğu anlamına gelir. Oğul unsurunun bu manada bir şeye hulul ettiği sabit olursa o da muhtaç olur. Bu durumda da oğul mümkün bir varlık olur.

¹⁷ Rahmetullah el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, çev., Ali Namlı, İsam Yay., İstanbul, 2012, I, 428.

¹⁸ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 429.

¹⁹ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 430.

²⁰ Karl Rahner, "Incarnation" mad., *Encyclopedia of Theology*, ed., Karl Rahner, New York, 1986, s. 693.

Mümkün bir varlık da bir müessire ihtiyaç duyar. Bütün bunlardan sonra ittihadı ispat etmek imkânsız hale gelir²¹.

İçerisinde barındırdığı çelişkiler dolayısıyla teslis doktrininin izahı ve anlaşılması oldukça güç bir inanç sistemi olduğu el-Hindî'nin de ısrarla vurguladığı bir husustur²². Hatta ona göre, söz konusu tutarsızlıklarından dolayı, hangi mezhebe mensup olursa olsun bütün Hıristiyanlar ciddi bir kafa karışıklığı yaşamaktadırlar. el-Hindî bu iddiasını şu anlatıyla desteklemektedir:

Anlatıldığına göre, üç kişi Hıristiyan oldu. Bir papaz onlara Hıristiyan inanç esaslarını öğretti. Bir gün bu papazın bir dostu geldi. Yeni Hıristiyan olanların zorunlu inanç esaslarını ne kadar öğrendiklerini merak etti. Papaz, bu üç kişiden birini çağırdı ve ona teslis inancını sordu. Adam şöyle cevap verdi: “Sen bana üç ilah olduğunu öğrettin. Birincisi gökte olan; ikincisi bakire Meryem'den doğan; üçüncüsü de otuz yaşına geldikten sonra üzerine güvercin suretinde inen.” Papaz öfkeleni, onu kovdu ve diğerini çağırdı. O da Tanrıların üç olduğunu, bu Tanrılardan birinin çarmıha gerildiğini, geriye iki ilahın kaldığını söyledi. Papaz ona da öfkelenerek diğerini çağırdı, ona da aynı soruyu sordu. Öncekilere göre daha zeki ve Hıristiyan inançlarını öğrenmede daha istekli olan adam da teslisi şu şekilde izah etti: “Efendim, bana öğrettiklerinizi güzelce öğrendim ve Rab Mesih'in lütfu ile tam olarak anladım. Bir üçtür, üç de birdir. Onlardan biri çarmıha gerildi ve öldü. İttihat sebebiyle de hepsi öldü. Şimdi Tanrı yoktur. Aksi halde ittihat olmaması lazım gelir.”²³

el-Hindî'ye göre kendisine soru sorulan bu kişilerin bir kusuru yoktur. Zira mesele insan zihninin anlayabileceği açıklıkta değildir. Bu yüzden de onların cahilleri bu şekilde yalpalarken bilgileri de ona inandıklarını fakat anlamadıklarını, onu tasvir ve beyan etmekten aciz olduklarını itiraf ederler²⁴.

Müslüman-Hıristiyan polemikleri gözden geçirildiğinde Hıristiyan düşünürlerin teslis doktriniyi ispatlamak için akli deliller getirmek yerine meseleyi bir muamma ya da sır olarak açıklamayı tercih ettikleri görülür. Mesela, Hıristiyan filozof el-Kindî, üçlü-birlik paradoksunu *mystery of three persons in the Godhood* (ulûhiyette üç şahsiyetin gizemi) şeklinde ifade eder²⁵. Teslis bir sır ya da gizem olarak kabul edilince, Hıristiyan düşünürler akli delillerle söz konusu doktrini savunmak için genelde, Kitab-ı Mukaddes'ten ilgili pasajları hatırlatmak ve teslisle ilgili uzun uzadıya açıklamalar yapmak yoluna gitmişlerdir. Bu tarz dönemin ve daha sonraki dönemlerin hemen hemen bütün Hıristiyan polemikçileri için geçerlidir²⁶.

Kısacası, özellikle teslisin ikinci uknumu olan İsa'nın insan kılığına girmiş Tanrı olarak ulûhiyet kazanmasından kaynaklanan teolojik, felsefi ve mantıksal problemler Hıristiyan ilahiyatçıları da sıkıntıya sokmuş görünmektedir. Hıristiyan ilahiyatçılara ait bütün polemiklerde bu hissedilmektedir. Dahası, bazı Hıristiyan ilahiyatçıların da teslis doktrinine benzer eleştiriler getirmesi bu konudaki Hıristiyan ilahiyatçıların kafa karışıklığını göstermesi açısından önemlidir²⁷.

3. Mesih'in Sözleriyle Teslisin İptali

Teslisin akıl ilkeleriyle uyuşmadığını, mantıken tutarsız olduğunu delillendirmekle yetinmeyen el-Hindî, iddialarını desteklemek için Hıristiyan kutsal metinlerine yönelmekte ve bizzat Hz. İsa'nın Allah'ın mutlak surette birliği üzerinde durduğunu dile getirmektedir. Aslında bu Kur'an'ın tavrıdır. Kur'an'a göre Hz. İsa tıpkı kendisinden önce gönderilen peygamberler gibi, çekirdek kavramı tevhid olan ilkeleri insanlara tebliğle görevlendirilmiştir. Ancak daha sonra onun müntesipleri, deyim yerindeyse Hz. İsa'yı elçi konumundan çıkararak teslisin bir unsuru haline getirmişlerdir.

Hıristiyan kutsal metinlerinde Hz. İsa sık sık Allah'ın tek gerçek olduğunu, kendisinin de onun kulu ve elçisi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla nasıl ki teslis tevhide aykırı bir esas ise, elçi olarak kabul edilen Mesih'in ilah olması da vahiy ve nübüvvet geleneğindeki gerçekliğe aykırıdır. Çünkü peygamber gönderen ile peygamber gönderilenin birbirinden ayrı olması zorunludur. Nitekim Hz. İsa; bir bilginin “Buyrukların en önemlisi hangisidir?” sorusuna “Dinle ey İsrail! Tanrımız Rab tek

²¹ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 431-432.

²² Erken dönem polemikçilerinden Cahız da bu hususu şu şekilde ifade etmektedir: “Hıristiyanlığı özellikle Hz. İsa'nın ulûhiyeti anlayışını kavrayabilmek için insanın bütün aklını kullanması ve bütün gücünü sarf etmesi bile yeterli olmaz.” Ebû Osman Amr b. Bahr el-Câhız, *el-Muhtâr fi'r-Redd ale'n-Nasârâ*, thk, Muhammed Abdullah el-Şarkâvî, Dâru'l-Cil, Beyrut, 1991, 68.

²³ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 433.

²⁴ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 433.

²⁵ Anton Tien, “The Apology of al-Kindî”, *The Early Christian-Muslim Dialogue*, ed. by, N. A. Newman, Pennsylvania, 1993, 421.

²⁶ Kaplan, *İslâm'a Göre Hıristiyanlar*, 247.

²⁷ Kaplan, *İslâm'a Göre Hıristiyanlar*, 247.

Rabdir.” şeklinde cevap vermiş, “Kutsal yasanın tamamı ve peygamberlerin sözleri bu iki buyruğa dayanır.” diyerek peygamberlerin asli görevinin tevhid ilkesini yaymak olduğunu hatırlatmıştır. Bunun dışında da İncillerde pek çok yerde Hz. İsa, Allah’ın birliğine vurgu yapmıştır²⁸.

Kaldı ki Hz. İsa Allah’a hitaben, “Sonsuz hayat, tek gerçek Tanrı olan seni ve gönderdiğin İsa Mesih’i tanımlarıdır.”²⁹ demiş böylece ebedî hayatın insanların Allah’ın tek gerçek olduğunu ve İsa’nın Allah’ın elçisi olduğunu tanımlarından ibaret olduğunu açıklamıştır. Şayet Hristiyanların iddia ettiği gibi olsaydı Hz. İsa’nın “Ebedî hayat, senin zatının gerçekten birbirinden ayrı üç unsurdan ibaret olduğunu, İsa’nın hem insan hem de Tanrı olduğunu veya İsa’nın cisme bürünmüş bir ilah olduğunu tanımlarıdır” demesi gerekirdi. Eğer teslis inancı kurtuluşun kaynağı olsaydı Hz. İsa bunu açıkça söylerdi³⁰.

Böylece Hristiyanların Kutsal kitapları incelendiğinde görülecektir ki, buyrukların en önemlisi Allah’ın birliğine, ondan başka Tanrı olmadığına inanılmasıdır. Eğer teslise inanılması kurtuluşun kaynağı olsaydı buyrukların en önemlisi olduğu için Tevrat’ta ve peygamberlerin kitaplarının hepsinde açıklanırdı³¹.

el-Hindî, Matta İncilinde geçen aşağıdaki pasajın da teslisin bizzat Hz. İsa tarafından onaylanmadığının delili olarak görmektedir³². “Ey iyi öğretmen! Sonsuz yaşama kavuşmak için nasıl bir iyilik yapmalıyım?” şeklindeki soruya karşılık olarak Hz. İsa şöyle der: Niçin beni “iyi” diye çağırıyorsun? İyi olan yalnız biri vardır ki o da Tanrı’dır.” El-Hindî’ye göre, bu söz teslisin kökünü kazımaktadır. Zira Hz. İsa tevazuundan kendisine iyi denilmesine bile razı olmaz. Şayet o bir Tanrı olsaydı “Baba’dan, benden ve kutsal ruhtan başka iyi yoktur” demesi gerekirdi. O halde teslis ehlinin İsa, “Ey Rabbimiz ve Tanrımız İsa Mesih! Kendi ellerinle yarattığını zayi etme” şeklindeki sözlerine nasıl razı olur?

el-Hindî’ye göre, Hz. İsa’nın çarmıhta, son nefesini vermeden önceki haykırışı da onun Tanrı olmadığını kanıtıdır: “Saat üçe doğru İsa yüksek sesle; ‘Tanrım, Tanrım! Beni terk ettin’ diye bağırdı.”³³ Eğer o Tanrı olsaydı başka bir Tanrıdan yardım istemez ve “Tanrım, Tanrım beni neden terkettin” diye bağırmasa, “Baba! Ruhumu ellerine teslim ediyorum”³⁴ demezdi. Eğer o Tanrı olsaydı onun için ölüm ve acizyet imkânsız olurdu³⁵. Diğer taraftan Hristiyanların çarmıha bağlı olarak oluşturdukları aslî günah ve keffaret anlayışları da makul değildir. Zira onlara göre bu günah Hz. Âdem’in işlediği günahdır, çocuklarının işlediği günah değil. Çocukların babalarının, babalarında çocuklarının günahları dolayısıyla cezalandırılmasının adalete aykırı olduğu kutsal kabul ettikleri kitaplarda da dile getirilmektedir: “Ölecek olan günah işleyen kişidir. Oğul babasının suçundan sorumlu tutulmaz, baba da oğulun suçundan sorumlu tutulmaz. Doğru kişi doğruluğunun, kötü kişi kötülüğünün karşılığını alır.”³⁶

Hz. İsa’nın kendisinden bahsederken çoğu zaman “insanoğlu” diye bahsetmesi de bizzat Hz. İsa’nın sözleriyle teslisin batıl olduğunu ortaya koymaktadır: “Dağdan inerlerken İsa onlara: İnsanoğlu ölümden dirilmeden, gördüklerinizi kimseye söylemeyin dedi.”³⁷ Yine Matta’da yer başka bir pasajda Hz. İsa kendisi için açıkça “insanoğlu” ifadesini kullanmaktadır: “Celile’de bir araya geldiklerinde İsa onlara, ‘İnsanoğlu insanların eline teslim edilecek ve öldürülecek, ama üçüncü gün dirilecek’ dedi”³⁸

Nitekim Kur’an-ı Kerim’de de Hz. İsa’nın kendisinin Allah’ın kulu olarak bahsettiğini ifade etmektedir³⁹. Öyle anlaşılıyor ki Matta’da okuduğumuz atıf⁴⁰ İsa’ya ait bir söz değil, bu İncil’i, kaleme alan kâtibin sözüdür. Buradan hareketle diyebiliriz ki, Hristiyanların da İsa’nın Allah’ın kulu olduğuna inanmaları gerekir.⁴¹ İnciller Hz. İsa için peygamber terimini de hiç tereddüt etmeden

²⁸ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 438.

²⁹ Yuhanna, 17:3

³⁰ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 436.

³¹ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 439.

³² el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 439.

³³ Matta, 27:46.

³⁴ Luka, 23:46.

³⁵ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 440.

³⁶ Hezekiel, 18:20.

³⁷ Matta, 17:9.

³⁸ Matta, 17:22; Ayrıca bkz. Matta, 8:20; 9:6; 16:13, 27; 17:12; 18:11; 19:28; 20:18, 28; 24:27; 26:24, 45, 64.

³⁹ Nisa 4/172; Meryem 19/30.

⁴⁰ Matta, 12: 16-18; İşıya, 42:1

⁴¹ Muhammed Hamidullah, “İslâmî İlimlerde İsrâiliyyât Yahut Gayri İslâmî Menşeli Rivayetler”, çev., İbrahim Canan, Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi, S. 2, Ankara, 1977, 302.

kullanırlar⁴². İsa'nın havarileri de onun peygamberliğini ikrar etmektedirler⁴³. Hatta bizzat İsa da kendisine peygamber demektedir⁴⁴.

4. Mesih'in Tanrı Olduğuna Dair Naklî Delillerin Batıl Olduğunun İspatı

el-Hindî'ye göre Hıristiyanların Mesih'in Tanrılığına dair sarıldıkları sözler mücmeldir ve Yuhanna İncilinden aktarılmıştır. Bu sözleri üçe ayıran el-Hindî, kısaca İncillerden teslis doktrininin çıkmayacağını iddia etmektedir. Ona göre, teslise dayanak yapılan İncil pasajlarının bir kısmı, gerçek anlamları bakımından Hıristiyanların kastettiklerine delalet etmez. Zira daha önce Hz. İsa'nın böyle bir doktrine kapı aralamasının imkânsız olduğu onun kendi sözlerinden hareketle ortaya konulmuştu. Yine teslise dayanak yapılan ifadelerin bir kısmı Mesih'in başka sözlerinden ya da İncil'in diğer yerlerinden anlaşılan sözlerdir. Bunlar hakkında da onların görüşlerine itibar edilmez. Son olarak bu konuyla ilgili ifadelerin bir kısmı tevile muhtaçtır. Bu tevilin ise aklî delillere ve naslara aykırı olmaması gerekir⁴⁵.

İzhâru'l-Hak müellifine göre Mesih'e Allah'ın oğlu denilmesi iki yönden çok zayıf hatta imkânsızdır: Birincisi böyle bir ifade, aynı kutsal metinlerde İsa Mesih için "insanoğlu" ve "Davutoğlu" denilmesiyle çelişir. İkincisi, "oğul" lafzının gerçek anlamda anlaşılması doğru olmaz. Çünkü bu kelime gerçek anlamıyla "anne ve babanın nutfesinden meydana gelen kimse" manasına gelmektedir. Bu ise mümkün değildir. O halde bu kelimeye Mesih hakkında uygun düşecek mecazi bir anlamın yüklenmesi gerekir. İncillerden hareketle bu lafzın onun hakkında "salih/doğru kimse" anlamına geldiğini söylemek mümkündür⁴⁶.

el-Hindî, oğul ifadesine neden böyle bir anlam verdiğini ise şu şekilde izah eder: Markos İncili 15/39'da "İsa'nın karşısında duran yüzbaşı, onun bu şekilde son nefesini verdiğini görünce, 'Bu adam gerçekten Tanrı'nın oğluydu' dedi. Luka'da ise Yüzbaşının sözü şu şekilde nakledilir: "Bu adam gerçekten doğru biriydi" Şu halde Markos İncilinde Tanrı'nın Oğlu ifadesi yerine Luka'da "doğru biri" ifadesi geçmektedir. O halde Tanrı'nın oğlu ifadesini mecaz olarak kabul edip ona "doğru/salih kimse" anlamını vermek gerekir⁴⁷.

Yuhanna İncilinde (8:23) geçen "İsa onlara, 'Siz aşağıdasınız, ben yukarıdanım' dedi. 'Siz bu dünyadasınız, ben bu dünyadan değilim' şeklindeki ifadelerin İsa'nın Tanrılığına delil olamayacağını iddia eden el-Hindî, bu sözün zahire aykırı olduğu kanaatini taşımaktadır. Çünkü İsa bu dünyadandı. Hıristiyanların bu pasaj hakkındaki tevilleri ona göre iki yönden doğru değildir. Birincisi aklî delillere ve naslara aykırıdır. İkincisi bu sözün benzeri öğrencileri hakkında da söylenmiştir⁴⁸. Bu durumda dünyadan olmamak bakımından öğrencileri de kendisiyle aynı durumdadır. O halde, dünyadan olmamak Tanrı olmayı gerektiriyorsa öğrencilerinin tamamının da Tanrı olması gerekirdi. el-Hindî'ye göre söz konusu pasajın tevili şöyle olmalıdır: "Siz aşağılık dünyayı istiyorsunuz. Bizse öyle değiliz. Biz ahireti ve Allah'ın rızasını istiyoruz." Ona göre, bu tür mecazi ifadeler farklı dillerde sıklıkla kullanılmaktadır. Zahid ve salih kimseler için "onlar bu dünyadan değiller" denir⁴⁹. Kısaca el-Hindî, sözü edilen İncil pasajının Hıristiyanlar tarafından yanlış tevile edilerek İsa'nın tanrılığına delil olarak getirildiğini düşünmektedir. Bunu Hıristiyanların kutsal kitaplarını yorum yoluyla tahrifine örnek olarak gösterebiliriz.

Hıristiyanların "Baba ve ben biriz" ve "Beni görmüş olan Babayı görmüştür" şeklindeki ifadelerden hareketle Mesih'in Allah ile birliğine (ittihadına) delalet ettiği yönündeki istidlalinin de batıl olduğunu söyleyen el-Hindî, bu çıkarımların pek çok yönden geçersiz olduğunu yine Hıristiyanların kutsal kitaplarından hareketle ispatlamaya çalışmaktadır.

Hıristiyanların Hz. İsa'nın babasız dünyaya gelişini onun Tanrılığının delili olarak göstermelerini anlamsız bulur. Ona göre böylesi bir istidlal zayıftır. Çünkü bu âlemin tamamı hâdistir. Başlangıçta bütün hayvanlar babasız ve anasız yaratılmıştır. Bunların hepsi babasız yaratılma konusunda Mesih ile müşterek, anasız yaratılma konusunda ise ondan üstündür. Yine her yıl yağmurların indiği mevsimde babasız ve anasız olarak türlü türlü haşerat meydana gelir. Şu halde nasıl

⁴² Matta, 21: 11 ve 46; Luka, 7:16.

⁴³ Luka, 24: 19-20.

⁴⁴ Luka, 13:13; Matta, 13:57.

⁴⁵ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 446..

⁴⁶ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 447.

⁴⁷ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 447.

⁴⁸ Yuhanna, 15:19.

⁴⁹ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 451-452.

olur da bu husus Tanrı olmak için bir sebep olabilir? Yine Hz. Âdem hem anasız hem de babasız dünyaya geldiği için ondan üstün kabul edilmelidir. Aynı şekilde Hz. İbrahim ile aynı sırada yaşayan Kâhin Melkisedek de ondan üstün kabul edilmelidir⁵⁰. Zira onun durumu Hıristiyanların kutsal kitabında şöyle ifade edilir: Babasız, annesizdir; soy ağacı yoktur. Ne günlerinin başlangıcı, ne yaşamının sonu vardır.”⁵¹

Hıristiyanların Hz. İsa'nın mucizelerini onun Tanrılığının bir delili olarak sunmaları da hem aklın ilkeleri hem de kendi kabul ettikleri nasslar açısından tutarsızdır. İncillere göre Hz. İsa çarmıha gerilene kadar üç kişiyi diriltmiştir. Şayet bu, Tanrılığın bir delili olarak kabul edilecek olursa Hezekiel tanrı olmaya daha layıktır. Çünkü Hıristiyanların kutsal kabul ettikleri kitaplarında Hezekiel'in binlerce kişiyi dirilttiğinden bahsedilmektedir⁵². Yine İlyas⁵³ ve Elişa (Elyesa)⁵⁴ da birer ölüyü diriltmişlerdir. Hatta Elişa bu mucizeyi ölümünden sonra da göstermiştir. Bir ölüyü onun kabrinin üstüne atmışlar ve ölü Elişa'nın kemiklerine dokununca dirilmiştir⁵⁵.

Kısacası, el-Hindî, doğumundan ölümüne kadar, İsa'nın İncillerde anlatılan hayat hikâyesinin, onun bir insan olduğunu ortaya koyduğunu ispatlamaya çalışmakta, Hıristiyanların İncillerden getirdikleri delillerin onun Tanrılığına delil oluşturmayacağını iddia etmektedir. Mevcut İncillerdeki İsa'ya ilişkin ifadelerin Kur'an'ın ortaya koyduğu İsa anlayışıyla paralel olduğunu ispatlama çabasını el-Hindî'de de görmek mümkündür. Ancak görünen o ki, Hz. İsa'nın bir peygamber olarak gösterdiği mucizeler onun tanrılığının bir delili olarak kabul edilmiştir.

SONUÇ

Kur'an'ın, Hz. İsa'nın kulluğu ve peygamberliği gerçeğini bizzat İsa'nın ağzından dile getirdiği ifadeler, el-Hindî'nin Hıristiyanların İsa hakkındaki algılamalarını sorgulamalarına kaynaklık etmiş gibi görünmektedir. Aynı zamanda bu ifadeler, Hıristiyanların kendi kitaplarında da İsa'nın bir kul ve peygamber olduğunu ısrarla vurguladığı şeklinde bir bilinci de oluşturmuştur. Hıristiyan inançlarına ve kutsal metinlerine, bunun yanında daha önce yazılan reddiyelere oldukça hâkim olduğu görülen Rahmetullah el-Hindî'nin teslis eleştirisini, Allah'ın zât ve sıfat bakımından bir tek olduğunu ispatlama çabası olarak görmek mümkündür. Yine onun teslis eleştirisini, Hıristiyan teolojisinin merkezinde yer alan İsa Mesih'in, iddia edildiği gibi üçlülüğün bir unsuru olmayıp, Allah'ın peygamber olarak görevlendirdiği bir insan olduğunu ispatlama çabasıdır. Başka bir ifadeyle, Hıristiyanlar tarafından dönüştürülen Hz. İsa'yı gerçek ve tarihsel kimliğine kavuşturma çabasıdır. Gerek Hindî'nin reddiyesi gerekse aynı dönemde yazılan ve Hıristiyan inanç esaslarının gerçek yüzünü ortaya koymayı hedefleyen diğer reddiye türü eserler, Protestan misyonerlerin amacına ulaşmasını engellemede azımsanmayacak bir başarı elde etmiş olmalıdır. Zaten bu reddiyelerin asıl amacı da Hıristiyan misyonerlerin İslam hakkındaki iddialarının asılsız olduğunu ispatlayarak misyonerlik faaliyetlerinin etkisini kırmaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu Makale “1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences” sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, M. (1998). *Müslümanların Hıristiyanlara Karşı Yazdığı Reddiiyeler ve Tartışma Konuları*. TDV Yay., Ankara.

Birişik, A. (2007). “Rahmetullah el-Hindî”, *DİA*, XXXIV, ss. 419421.

Câhiz, Ebû Osman Amr b. Bahr. (1991). *el-Muhtâr fi'r-Redd ale'n-Nasârâ*. thk, Muhammed Abdullah el-Şarkâvî, Dâru'l-Cîl, Beyrut.

Hamidullah, M. (1977). “İslâmî İlimlerde İsrâiliyyât Yahut Gayri İslâmî Menşeli Rivayetler”. çev., İbrahim Canan, Atatürk Ün., İslami İlimler Fakültesi Dergisi, S. 2, Ankara.

Harman, Ö. F. (2012). “İzhâru'l-Hak Tercümesine Takdim”. *İzhâru'l-Hak*. çev., Ali Namlı, İsam Yay., İstanbul, 2012.

⁵⁰ el-Hindî, *İzhâru'l-Hak*, I, 455-456.

⁵¹ İbraniler, 7:3.

⁵² Hezekiel, 37:1-14.

⁵³ 1. Krallar, 17:17-24.

⁵⁴ 2. Krallar, 4:8-37.

⁵⁵ 2. Krallar 13:20-21.

- Hindî, R. (2012). *İzhâru'l-Hak*. çev., Ali Namlı, İsam Yay., İstanbul.
- Kaplan, İ. (2008). *Erken Dönem Müslüman-Hıristiyan Teolojik İlişkileri*. IQ Kültür Sanat Yay., İstanbul.
- Lacguna, C. M. (1987). "Trinity". *The Encyclopedia of Religion*. ed. Mircea Eliade, Macmillan Publishing Company, New York, XV, 53-57.
- Layman, C. S. "Tritheism and the Trinity". (1998). *Faith and Philosophy*, vol. 5, No. 3, July 1988, 291-298.
- Macnamara, J.- R., Marie L. P.-R., Gonzalo E. (1994). "Logic and the Trinity". *Faith and Philosophy*. vol. 11, no. 1, January 1994, 3-18.
- Madrigel, C. (1995). *Hıristiyanların Üçlü-Birlik (Tevhit'de Teslis) İnanıcı Ne Demek?*, Müjde Yayıncılık, İstanbul, 1995, 14-19, 49-58; Christian W. Trol, *Müslümanlar Soruyor Hıristiyanlar Yanıtıyor*, çev., Robert Kaya, İstanbul, t.y., 50-51.
- Michel, T. (1992). *Hıristiyan Tanrıbilimine Giriş*. Ohan Basımevi, İstanbul, 1992.
- Rahner, K. (1986). "Incarnation" mad., *Encyklopedia of Theology*. ed., Karl Rahner, New York, 693.
- Swinburne, R. (2002). "Trinity; A Defense of the Doctrine of the Trinity". *Philosophy of Religion*. ed., Lane Crcig, Rutgers University Pres, New Jersey, 556-567;
- Taşpınar, İ. (2008). *Hacı Abdullah Petrici'nin Teslis Eleştirisi*. İstanbul.
- Tien, A. (1993). "The Apology of al-Kindî", *The Early Christian-Muslim Dialogue*, ed. by, N. A. Newman, Pennsylvania, 355-546.
- Yeniçağ, İ. (2003). *Rahmetullah ve Pfander Örneğinde İslam-Hıristiyan Polemiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİN KAHRAMANLARININ
ROL MODEL OLMA DURUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Dr. Talat AYTAN¹
Mehmet Ali ÇALICI²
Ahmet ERDEM³

Özet

Ders kitapları, eğitim ortamının önemli öğrenme materyalleridir. Bilhassa Türkçe derslerinde öğretim sürecine en büyük katkılardan birini ders kitapları sağlamaktadır. Türkçe öğretiminde öyküleyici, bilgilendirici metinler ile şiir metinleri kullanılmaktadır. Ders kitaplarında ağırlıklı olarak öyküleyici metinlere yer verilmektedir. Öyküleyici metinlerin en önemli bileşenlerinden birisi kahramanlardır. Türkçe ders kitaplarındaki kahramanlar, öğrencilere rol model olacak özelliklere sahip olmalıdır. Kahramanların sahip olduğu özellikler öğrencilerin üzerinde öykünme veya özdeşim kurma açısından etkili olmaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma materyalini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılan ve Ez-De Yayınları tarafından hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının öğrencilere rol model olabileceği yeterliliğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Genelde Türkçe eğitimi özelde ise çocuk edebiyatı alan yazını taranarak “Kahraman Değerlendirme Ölçeği” oluşturulmuş ve üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş ölçüğe son hâli verilmiştir. Ez-De Yayınları tarafından hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 14 öyküleyici metin incelenmiş ve yukarıda mezkûr ölçüğe göre değerlendirilmiştir. Kitapta yer alan metinlerin 7'sinde (%50) yer alan kahramanların öğrencilere rol model olma yeterliliğine sahip olduğu, 7'sinde (%50) yer alan kahramanların ise rol model olma yeterliliğine sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitapları, Öyküleyici Metinler, Rol Modeller.

**A STUDY ON THE NARRATIVE TEXT CHARACTERS' STATE OF BEING ROLE
MODEL IN TURKISH TEXTBOOKS****Abstract**

Textbooks are important materials of educational environment. Especially in Turkish lessons one of the major contributions to the process of learning is provided by textbooks. In Turkish education narrative and informative texts, and poems are used. In course books, mainly narrative texts are included. The characters are the most important elements of narrative texts. Characters in the Turkish textbooks should have the features that will be role model for the students. The features the characters have are effective for students in terms of pastiche and identification. This study was planned according to the case study of qualitative study methods. The material of study was 7th grade Turkish textbook prepared by EZ-DE publications and used in 2017-2018 education period. In this study, which aimed to reveal the sufficiency of the characters about being role model for students, document review among data collection methods was used. By scanning Turkish education in general and children's literature in particular, “Character Rating Scale” was composed and by consulting to 3 domain experts the scale was put into its final form. 14 narrative texts partaking in the 7th grade Turkish textbook prepared by EZ-DE publications were examined and evaluated according to aforementioned scale above. It is observed that in the %7 of the texts in the book the characters have the qualification of being a role model for students while in the %7 of the texts in the book the characters do not have the qualification of being a role model.

Keywords: Turkish Textbooks, Narrative Texts, Role Models

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Dr.Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi, talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9778-8970

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, mehmetalic@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9999-1024

³ Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, erdemli_ahmet@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9995-0481

GİRİŞ

Türkçe ders kitapları, bir insanın eğitim hayatında hayati öneme sahiptir. Özellikle okuma alışkanlığı edinmemiş bir öğrenci için bu durum daha da önemlidir. Çünkü böyle öğrenciler Türkçe ders kitaplarında muhatap oldukları metinler dışında belki de hiçbir metni sistemli ve derinlemesine inceleyememektedir. Bu itibarla Türkçe ders kitaplarına metin seçilirken çok dikkatli olunmalı ve bu gerçek göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler Türkçe ders kitaplarında en yetkin eserlerle buluşturulmalıdır.

Günümüzde teknoloji çok hızlı değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişimden eğitim ortamları da etkilenmekte ve teknoloji eğitimcilere eğitim ortamlarında yeni ve gelişmiş araçlar kullanma konusunda fırsatlar sunmaktadır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin bu fırsatlardan yeterince yararlanmadıkları bilinmektedir. Nitekim Özbay (2003) tarafından 108 Türkçe öğretmeniyle yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin %94,44'ünün sadece ders kitabından yararlandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra eğitim teknolojisi içinde değerlendirilen radyo ve bilgisayar hiçbir Türkçe öğretmeni tarafından Türkçe derslerinde kullanılmazken teyp ve video 1 (%0,92), televizyon, slayt vb. ise yine 1 (%0,92) Türkçe öğretmeni tarafından kullanılmaktadır. Ancak burada düşündürücü olan Türkçe öğretmenlerinin çok azının (%3,69) teknolojik araçlar dışında kalan dergi ve gazete gibi basılı materyalleri derslerinde kullanmasıdır. Teknolojik araçların Türkçe derslerinde çok az kullanılması, o dönem için teknolojiye erişimin zorluğu ve teknolojik araçların yaygın olmaması ile açıklanabilir ama bu sebep dergi ve gazete gibi basılı araçlar için geçerli değildir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin geleneksel olarak ders kitabına bağlı kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Son dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen "FATİH" projesi ile okulların teknolojik donanımı artırılmış ve yenilenen ve güncellenen "EBA" uygulamasıyla öğretmen ve öğrencilere ders kitabı dışında birçok seçenek sunulmuştur. Buna rağmen Türkçe derslerinde en çok ders kitabının kullanıldığı gözlenmektedir.

Öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşabilmesi nitelikli ders kitaplarına bağlıdır (Epeçan ve Okçu, 2010; Göçer, 2008). Canlı'ya (2015) göre ders kitapları eğitim-öğretim sürecini etkileyen önemli materyallerdir. Gelişen teknoloji yeni öğretim materyallerini eğitim-öğretim ortamlarına sunsa da ders kitapları hâlâ önemini korumaktadır (Güfta ve Kan, 2011; Temizyürek ve Delican, 2016; Coşkun ve Taş, 2008). Ders kitapları Türkçe dersinde temel araçtır (Canlı, 2014).

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanan ders kitapları etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilir (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013). Türkçe derslerinin amacına ulaşabilmesinde ders kitapları çok önemli bir yere sahiptir. Bu kitaplar metinlerden oluşmaktadır. Bu metinler çocukların zihin, dil ve sosyal gelişimlerinde büyük öneme sahiptir (Lüle Mert, 2012). Türkçe derslerinde metinler üzerinde yapılan anlama ve anlatma uygulamalarıyla öğrencilerin temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Dilidüzgün, 2004). Ders kitaplarındaki metinler bir amaç doğrultusunda seçilerek ders kitaplarına konur. Bu metinlerin amacına ulaşabilmeleri için birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir (Bozlak, 2018). Ders kitaplarındaki metinlerin niteliği, öğrencilerin temel dil becerilerini ve kişisel becerileri edinmeleri üzerinde etkilidir (Yurt ve Arslan, 2014). Temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olan Türkçe derslerinin temel aracı, ders kitaplarında yer alan metinlerdir (Baş, 2003).

Metin, kendisini oluşturan unsurların bir düzen içinde bir araya gelmesiyle oluşan anlamlı bütünlüktür. Bu bütünlük içinde yer alan imlâ, noktalama, anlatım özellikleri, duygu ve düşüncelerin nasıl düzenlendiğinin bilinmesi ve okur tarafından takip edilmesi metnin daha iyi anlaşılmasını ve yazar ile okur arasındaki iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır (Güneş, 2013).

Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç tür metin bulunmaktadır. Bu türlerden öyküler, çocukların yaşamlarına ve hayal dünyasına seslenmesi, öğrenmeyi eğlenceli kılmasıyla önemlidir (Uzuner ve Aydın, 2010). Öyküleyici metin türleri çocukların ilgisini daha çok çekmektedir (Lüle Mert, 2012).

Öyküleyici metinler, çocukların kişiliğini ve dil becerilerini geliştirir. Çocuğun öykü kahramanı ile kurduğu ilişki sonucunda duyguları gelişir, çocuk kendisini ve çevresini yorumlama fırsatı bulur. Çocuk, okuduğu öyküler yoluyla toplumun kültürünü ve değerlerini edinir. Bu bağlamda öyküleyici metinlerde yer alan kahramanlar hitap edilen yaş grubunun ilgisini çekecek şekilde oluşturulmalı ve hitap ettiği kitlenin kültüründen kopuk olmamalıdır. Yazarlar, eserlerdeki kahramanların çocukların kişilik gelişimleri üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak kahramanlarını olumlu özelliklere sahip olarak ve yaşam gerçekliğine göre oluşturmalıdır (Akyol, 2014).

Çocuk, okuduğu eserler yoluyla yaşadığı dünyayı daha iyi tanır, okuduğu dünya ile yaşadığı dünyayı karşılaştırarak yeni fikirler edinir (Şimşek, Yalçın ve Yakar, 2011). Bu tanıma sürecinde eserlerdeki kahramanların önemli bir işlevi vardır. Çünkü anlatılan olaylar kahramanların başından geçer. Yaşanan olaylardan etkilenen ve olayları yönlendiren yine kahramanlardır. Bu sebeple kahramanların çok iyi düşünülmesi ve geliştirilmesi gerekir.

Kitaplar, çocuğun kendini ve dünyayı tanımasını, iyilik, paylaşma, yardımseverlik ve sevgi gibi soyut kavramları öğrenmesini sağlar. Ayrıca "*Çocuk kitabında yer alan konu, olaylar, karakterler, duygular ve bunların özellikleri, kitabın verdiği mesaj ve bu mesajın etkileri, çocuğun kişilik açısından gelişimine katkıda bulunur*" (Uzuner Yurt, 2011: 71). Özellikle karakterler çocuğun eserlerdeki özdeşim kurduğu kişiler olması sebebiyle çocuğun kişilik gelişiminde önemlidir.

Edebiyatta kahraman, ayırt edici özellikleriyle tanıtılan metin kişisidir. Bu kişi herhangi bir varlık olabilir (Demirel, 2011). Önemli olan kahramanın kim olduğu değil metin içerisinde nasıl işlendiği ve okur üzerindeki etkisidir.

Kahramanlar, iyiliğin veya kötülüğün tarafını tutmakla okuyucu nezdinde olumlu veya olumsuz karakter kimliği edinirler. Çocuğun kitaptaki olumlu karakter ile özdeşleşmesi için karakter inandırıcı, güvenilir, gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olmalıdır. Karakterin çocuk tarafından benimsenebilmesi için karakter gerçekçi bir şekilde betimlenmeli ve çocuğa gerçek hayatta tanıdığı biri kadar yakın olmalıdır. Bu durum yazarın, karakterin gerçek doğasını metne yansıtabilmesine bağlıdır (Karatay, 2011a).

Kahramanlar, metin içindeki rollerine göre "başkişi" veya "yan kişi" olarak adlandırılırlar. Olaylarda aktif rol alan ve olayları yönlendiren en önemli kişiye "başkişi" veya "kahraman" denir. Bu kişiler olayların merkezinde yer alırlar. Anlatılanlarla ve olaylarla doğrudan ilgisi olmayan kişilerse "yan kişilerdir" (Sever, 2015). Başkahraman, okura birçok yönüyle tanıtılan ve olayların merkezinde yer alan kişidir. Yan kişiler ise olaylardan etkilenen ve okura genellikle tek yönlü tanıtılan kişilerdir (Demirel, 2011).

Çocuk edebiyatında karakterler "kapalı (geliştirilmemiş) ve "açık (geliştirilmiş)" olarak ikiye ayrılır. Kapalı karakterler, olaydaki temel kişinin daha iyi tanınması, anlaşılması ve çocukların temel kişiyle özdeşim kurması için kullanılan yan karakterlerdir. Bu karakterler genellikle eserde tek boyutlu yer alırlar ve insan gerçekliğini yeterince yansıtamazlar. Bunlar, eser boyunca büyük değişimler göstermeyen karakterlerdir. Açık karakterler ise metin içinde çok iyi geliştirilir ve tanıtılırlar. Okur, bu karakterleri her yönüyle tanır. Bu yolla bu karakterler okura bir dostu gibi dahi görünebilir. (Sever, 2015: 104-107).

Devingen karakter yaşadığı olaylar sonucunda değişen, yeni değerler edinen karakterdir. Devingen karakterdeki değişimin gerçekliği, inandırıcılığı okurun değişimini olumlu etkileyecektir. Bu değişimin sezdirme yoluyla okura yansıtılması, okurun kahramanla özdeşim kurmasını kolaylaştıracaktır. Durağan karakter ise öykü boyunca kişilik değişimi yaşamayan,

daha çok kahramanın daha iyi anlaşılmasını ve ön plana çıkmasını sağlamak için kullanılan karakterdir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yaşanan olaylardan karakterin neden etkilenmediğini inandırıcı şekilde sunabilmektir (Sever, 2007; Sever, 2015:). Bu sebeple çocuk kitabı yazarlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Kahramanın olayların seyri boyunca yaşadığı değişim ve bunun çocuk okur üzerindeki etkisi, üzerinde çok düşünülmesi gereken bir husustur. Çocuğun kahramanla özdeşim kurması için kahramanın çocuğun ilgisini çekmesi, kahramanla ortak beklenti ve özelliklere sahip olması, karşılaştığı sorunları çözebilmesi, yaşam gerçekliğini yansıtmaması gerekir (Uz Erşahin, 2009). Çocuk, okuduğu eserdeki kahramanla ne kadar çok özdeşim kurarsa çocuk-kitap arasındaki bağ da o kadar güçlenir (Sever, 2015). Kahramanlar, çocukların okumaya ve kitaba olan ilgisini artırır (Lüle Mert, 2012; Çakır, 2009).Çocuğun eserdeki kahramanla özdeşim kurabilmesi için kahramanın çocuğun ilgisini çekmesi ve çocuk tarafından sevilmesi gerekir. Bu özellik, çocuğu kitabı okumaya daha istekli kılacaktır; ayrıca eserin çocuğa yönelik ilkesine uygunluğu açısından da önemlidir (Canlı, 2015). Eserin okur üzerindeki etkisi önemli oranda kahramana bağlıdır (Demirel, 2011).

Çocuk edebiyatı konulu eserler incelendiğinde birçok eserde çocukların, okudukları eserlerdeki kahramanlarla özdeşim kurduğuna değinilmektedir (Arıcı, 2016; Canlı, 2014; Çakır, 2009; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005; Demirel, 2011; Karatay, 2011a; Karataş, 2014; Seven, 2011; Sever,2015; Şimşek, 2002;Uz Erşahin, 2009; Uzuner Yurt, 2011; Yalçın ve Aytas, 2008; Zivtçi, 2006). Bu itibarla çocuklara yönelik eser kaleme alan sanatçılar, oluşturdukları kahramanın çocuklar tarafından rol-model alınabileceğini unutmamalı ve çok özenli bir şekilde kahramanlarını oluşturmalıdır (Demirel, 2011; Seven, 2011). Çünkü hikâyedeki kahramanlar çocuğu etkisi altına alır. Çocuklar onların bakış açısıyla sorunlara yaklaşır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005). Bu durumda kahramanın olaylara yanlış bakışı çocuklarda da yanlış öğrenme ve davranışların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir. Bu bağlamda, çocuk edebiyatının çocuğa sunduğu model, çok daha önemli olmaktadır (Karataş, 2014).

Eserdeki karakterler çocuk için model oluşturur. Çocuklar onların davranışlarından etkilenirler. Karakterlerin olumlu davranışları çocuğu da olumluya yöneltir. Çocuğun kitaptaki kahramanla iletişimi çocuğun dünyasını zenginleştirir. Çocuk, kitaptaki kahramanlar yardımıyla farklı kişilikteki insanları tanıma imkânı bulur. Çocuk, bu yolla sorun çözme becerisini ve toplumsal kuralları edinir (Sever, 2015, Sever, 2007).Çocuk, kahramanla özdeşim kurarak onu adeta bir arkadaş gibi görebilir. Çocuk kitapları, çocuklara öykünebilecekleri olumlu modeller sunarak onların topluma uyumunu sağlar (Demirel, 2011), metindeki kahramanlar yoluyla çocuklar kendi sorunlarının üstesinden gelebileceği gibi yeni bakış açıları da kazanırlar (Zengin ve Zengin, 2009). Bunun aksine eserdeki kahraman sorunların üstesinden gelemeyen veyayılgınlık gösterirse bu, çocuk okur üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir. Bu sebeple eserlerde olaylara yön veren, meraklı, sorunların üstesinden gelebilen kahramanlar çizilmelidir (Zivtçi, 2006).

Karatay (2007), öyküleyici çocuk edebiyatı ürünlerinden masallar üzerine yaptığı araştırmada masallarda zıtlıkların -iyi-kötü, doğru-yanlış vb.- sürekli bir mücadele içinde olduğuna ve bu durumun çocuğa gerçekçi bir dünya sunduğuna değinmektedir. Gerçek hayatta da bu zıtlıklar hep bir mücadele içindedir. Çocuk dinlediği veya okuduğu bu mücadelelerden kendine ders çıkarır böylece hayata hazırlanmış olur. Eserlerdeki zıt durumlar, yönlendirme ve sezdirme yoluyla çocuk millî ve evrensel değerleri de edinir. Çocuğun masalda şahit olduğu olaylar onun kişiliğini geliştirir.Karatay'a (2011b) göre çocuğa toplumsal kuralları sözlü olarak aktarmak yerine bir edebî metin aracılığıyla aktarmak daha faydalı olacaktır. Çünkü bir kuralın veya davranışın niçin doğru veya niçin yanlış olduğunu çocuk, edebî eserdeki kahraman yoluyla yaşayacak ve daha iyi anlayacaktır. Karataş'a (2014) göre eserde yaşanan ikilem ve sorunlar gerçek hayatta da çocuğun iç içe olduğu durumlardır. Bunlar çocuğun kişilik gelişiminde etkili olmaktadır.

Kahramanlar, toplumsal ve evrensel değerlerin çocuğa aktarılmasında rehber görevi üstlenirler. Çocuklar, kahramanın sergilediği istendik davranış ve tavırlardan etkilenecek olumlu bir benlik algısı geliştirebilirler (Yıldırım, 2011).

Kahraman, çocuk gerçekliğini yansıtmalıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005; Demirel, 2011; Kıbrıs, 2006; Oğuzkan, 2013; Sever, 2015; Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016). Kahraman abartıya kaçılmadan, iyi geliştirilmelidir. Kahramanın iyi geliştirilmiş olumlu özellikleri çocuğun kahramanla özdeşim kurmasını ve okuma alışkanlığı kazanmasını sağlar (Sever, 2015). Çocuğun karşısına ideal karakterler çıkarmak yerine, bazı zaafaları olan ancak bu zaafalarını akıllı ve mantığıyla yenebilen karakterler çıkarmak daha önemlidir. Çocuk kitabında değişim göstermeyen ideal karakterler veya çok hızlı değişimler geçiren karakterler, okurun gözünde inandırıcılığını kaybeder (Sever, 2015). Bu itibarla kahramanlar gerçek hayatta karşılaşılabilecek özelliklere sahip olmalı, eserlerde ideal karakterler çizilmemelidir. Kahraman, metinde yaşam gerçekliğini yansıtmalı (Canlı, 2014; Kıbrıs, 2006; Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016; Şimşek, 2002), güçlü ve zayıf yönleriyle metinde yer almalıdır (Karatay, 2011).

Eserlerde ideal karakterler çizilmesi, çocuğun karakterle özdeşleşmesine engel olur. Çünkü bu karakterlerin nasıl davranacağı, neye nasıl tepki vereceği bellidir. Dolayısıyla bu karakter canlılığını yitirmiş, donuk bir karakterdir. Bu durum, eseri gerçek yaşamdan da koparacaktır. Çocuk, bu karakteri zamanla kendisine uzak bulacak ve model almak için başka karakterlere yönelecektir. Çünkü diğer karakterler ideal karakterden çok daha ilginç ve şaşırtıcı olacaktır. Eserde ideal karakterler çizmek yerine hataları, zaafaları olan ancak iyi değerler peşinde olan karakterler çizmek daha doğrudur (Karatay, 2014).

Kahramanın çocukla aynı veya yakın yaşta olması çocuğun ilgisini daha çok çeker (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013; Yılar ve Celepoğlu, 2007). Bu bağlamda çocuklara yönelik eserlerde özellikle başkahramanın eserin hitap ettiği yaş grubuyla aynı yaşta olmasına dikkat edilmelidir.

Karakterde metin boyunca meydana gelen değişim akla uygun olmalıdır (Arbutnot ve Sutherland, 1972'den aktaran Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005: 184). Kahraman sebepsiz değişim ve gelişmeler yaşamamalıdır (Demirel, 2011). Yazar, kahramanların değişim ve gelişim sebeplerini belirtmelidir (Karatay, 2011a). Aksi takdirde kahraman inandırıcılığını yitirir (Canlı, 2014), çocuk ile kahraman arasında bir güven sorunu oluşabilir (Çer, 2014) ve çocuk üzerinde istenen etkiyi yapamaz.

Eserdeki kahramanlar yardımıyla çocuk hayata hazırlanır; iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışını çocuk kitaplardan öğrenir (Arıcı, 2016). Çocuk kitapları, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenebileceklerinin sınırını genişletir (Sever, 2015). Dünyaya çok farklı açılardan bakmayı, çocuk kitaplardan öğrenebilir. Bu durumda eserlerdeki kahramanlar devreye girmelidir. Eserdeki kahramanlar ve onların sorunları yoluyla çocuk kendi sorunlarının çözümünü bulabilir. Çocuk kitabı yazarları bu anlamda kahramanlarını çok iyi geliştirmelidir. Kahraman, çocuklara şahsi sorunlarını çözmede ve çocuğun dünyayı tanımada rehber olmalıdır. Kahraman sorunların çözümünde aktif rol almalı, meraklı ve sorgulayıcı olmalıdır. Ayrıca kahraman görevlerine ve sorumluluklarına uygun davranmalı ve toplumsal değerleri aktarmalıdır (Demirel, 2011). Kahramanın kültürel bir kimliği olmalı ve bunu yansıtmalıdır (Karatay, 2011a).

Bu araştırmada "çocuklara yönelik kitapların sahip olması gereken özellikler"den hareketle çocuk kitabındaki kahramanın çocuklara rol-model olabilmesi için taşıması gereken özelliklerin neler olması gerektiği belirlenmeye çalışılmış ve aşağıda yer alan "Kahraman Değerlendirme Ölçeği" ortaya konmuştur. Üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda "Kahraman Değerlendirme Ölçeği" son şekli verilmiştir.

KAHRAMAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	DEĞERLENDİRME		
	HAYIR	KISMEN	EVET
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			

2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.			
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.			
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.			
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			
6. Kahraman millî, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			
7. Kahraman, millî kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.			
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.			
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.			
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.			
14. Kahraman, çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.			
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.			
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir			

Bu ölçeği oluşturmak için yararlanılan kaynaklar şunlardır: Arıcı, (2016); Canlı, (2014); Canlı, (2015); Çakır (2009); Çakmak Güleç ve Geçgel (2005); Çer, (2014); Demirel (2011); Karataş, (2014); Karatay (2007); Karatay, (2011a); Karatay (2011b); Kıbrıs, (2006); Lüle Mert, (2012); Nas, (2014); Oğuzkan, (2013); Seven, (2011); Sever, (2007); Sever, (2015); Şimşek, (2002); Şimşek, Yalçın, ve Yakar, (2011); Temizyürek, Şahbaz, ve Gürel, (2016); Uz Erşahin, (2009); Uzuner Yurt, (2011); Yalçın ve Aytas, (2008); Yılar ve Celepoğlu, (2007); Zengin ve Zengin, (2009); Zivtci, (2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde yer alan kahramanların öğrencilere rol model olma durumlarını tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan “Durum Çalışması”na göre tasarlanmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu, kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin’den (1984) akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289).

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan ve Ez-De tarafından hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada, Türkçe ders kitabında bulunan toplam 14 öyküleyici metin incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki 14 öyküleyici metin incelenmiş ve her bir metindeki kahramanlar hazırlanan “Kahraman Değerlendirme Ölçeğine” göre incelenmiştir.

Ölçekte metinlerdeki kahramanların sahip olması gereken 16 özellik incelenmiştir. Her özelliğin yeterliliği, ölçekte 1(Hayır), 2(Kısmen Evet), 3(Evet) puan üzerinden hesaplanmıştır. Ölçek eşit aralıklı puanlama ölçeğidir. Buna göre metinlerdeki kahramanlardaki bulunması gereken özelliklerin bulunma durumuna göre verilen puanların toplanıp madde sayısına bölünmesinden elde edilen aritmetik ortalama eğer 1-2 puan arasındaysa metindeki kahramanların rol model olmaya uygun olmadığı, 2-3 puan arasındaysa kahramanların rol model olmaya uygun olduğu söylenebilir (Karatay, 2011a).

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 240).

Bulgular

Bu araştırmada Ez-De Yayınları tarafından hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan 14 öyküleyici metin incelenmiştir. Bu metinlerde yer alan kahramanların rol model olma durumları hazırlanan "Kahraman Değerlendirme Ölçeği" vasıtasıyla değerlendirilmiş ve ortaya şu bulgular çıkmıştır:

"Ben Bir Küçük Kilimim" metninin ortalaması 2,25, "Eşsiz Hazine" metninin ortalaması 2,75, Atatürk'ü Anlamak" metninin ortalaması 2,18, "Kitaplar Arasında" metninin ortalaması 1,85, "Kitapların Kanatları" metninin ortalaması 1,87, "Dört Ahbablar" metninin ortalaması 2,25, "Tasa Kuşu" metninin ortalaması 1,06, "Balıkçıl Kuşu" metninin ortalaması 1,93, "Son Kuşlar" metninin ortalaması 2,62, "İlkbahar, Yaz, Sonbahar ve Kış Kardeşler" metninin ortalaması 1,31, "Ayşe Gül" metninin ortalaması 2,25, "Yanan Ormanlarda Elli Gün" metninin ortalaması 2,06, "Kış Mevsimi" metninin ortalaması 1,25, "Kız Kalesi" metninin ortalaması ise 1,31'dir.

Tablo1: Ben Bir Küçük Kilimim

Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Ben Bir Küçük Kilimim		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.	x		
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.			x
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.		x	
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.			x
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.			x
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.			x
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.	x		
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.	x		
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.			x
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.			x
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.		x	

'Ben Bir Küçük Kilimim' metni değerlendirildiğinde 4 'Hayır', 2 'Kısmen Evet' ve 10 'Evet' sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($36/16=2.25$) aritmetik ortalamanın **2.25** olduğu ve ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 2: Eşsiz Hazine Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Eşsiz Hazine		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			x
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.			x
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.			x
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.			x
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.			x
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.			x
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.			x
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.		x	
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.			x
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.		x	

“Eşsiz Hazine” metni değerlendirildiğinde 1 ‘Hayır’, 2 ‘Kısmen Evet’ ve 13 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($44/16=2.75$) aritmetik ortalamanın **2.75** olduğu ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 3: Atatürk’ü Anlamak Metni

641

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Atatürk’ü Anlamak		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			x
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.	x		
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.		x	
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.			x
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.		x	
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.		x	
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.			x
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.		x	
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.		x	
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.	x		

“Atatürk’ü Anlamak” metni değerlendirildiğinde 4 ‘Hayır’, 5 ‘Kısmen Evet’ ve 7 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($35/16=2.18$) aritmetik ortalamanın **2.18** olduğu ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 4: Kitaplar Arasında Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Kitaplar Arasında		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.	x		
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.	x		
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.		x	
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.		x	
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.		x	
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.	x		
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.		x	
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.		x	
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğreti veya ideolojinin savunucusu değildir.			x

'Kitaplar Arasında' metni değerlendirildiğinde 7 'Hayır', 5 'Kısmen Evet' ve 4 'Evet' sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($29/16=1.85$) aritmetik ortalamanın **1.85** olduğu ve ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

Tablo 5: Kitapların Kanatları Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Kitapların Kanatları		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			x
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.		x	
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.			x
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.		x	
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.	x		
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.	x		
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.		x	
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.		x	
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.			x
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğreti veya ideolojinin savunucusu değildir.			x

'Kitapların Kanatları' metni değerlendirildiğinde 7 'Hayır', 4 'Kısmen Evet' ve 5 'Evet' sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($30/16=1.87$) aritmetik ortalamanın **1.87** olduğu ve

ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

Tablo 6: Dört Ahbaplar

Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Dört Ahbaplar		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			x
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.			x
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.			x
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.		x	
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.		x	
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.			x
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.			x
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.			x

‘Dört Ahbaplar’ metni değerlendirildiğinde 5 ‘Hayır’, 2 ‘Kısmen Evet’ ve 9 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($36/16=2.25$) aritmetik ortalamanın **2.25** olduğu ve ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 7: Tasa Kuşu

Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Tasa Kuşu		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.	x		
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.		x	
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.	x		
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.	x		
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.	x		
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.	x		
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.	x		
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.	x		
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.	x		
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.	x		

‘Tasa Kuşu’ metni değerlendirildiğinde 15 ‘Hayır’, 1 ‘Kısmen Evet’ ve 0 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($17/16=1.06$) aritmetik ortalamanın **1.06** olduğu ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

Tablo 8: Balıkçıl Kuşu
Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Balıkçıl Kuşu		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			x
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.			x
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.	x		
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.		x	
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.	x		
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.		x	
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.		x	
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.	x		
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.		x	
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.	x		
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.			x
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.			x
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.		x	
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.			x

044

‘Balıkçıl Kuşu’ metni değerlendirildiğinde 6 ‘Hayır’, 5 ‘Kısmen Evet’ ve 5 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($31/16=1.93$) aritmetik ortalamanın **1.93** olduğu ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

Tablo 9: Son Kuşlar
Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Son Kuşlar		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.		x	
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.			x
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.		x	
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.			x
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.		x	
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.			x
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.		x	
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.			x
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.		x	
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.			x
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.		x	

‘**Son Kuşlar**’ metni değerlendirildiğinde 0 ‘Hayır’, 6 ‘Kısmen Evet’ ve 10 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($42/16=2.62$) aritmetik ortalamanın **2.62** olduğu ve ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 10:İlkbahar, Yaz, Sonbahar ve Kış Kardeşler Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	İlkbahar, Yaz, Sonbahar ve Kış Kardeşler		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.	x		
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.	x		
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.	x		
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.	x		
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.	x		
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.	x		
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.		x	
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.		x	
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.		x	
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğreti veya ideolojinin savunucusu değildir.	x		

‘**İlkbahar, Yaz, Sonbahar ve Kış Kardeşler**’ metni değerlendirildiğinde 12 ‘Hayır’, 3 ‘Kısmen Evet’ ve 1 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($21/16=1.31$) aritmetik ortalamanın **1.31** olduğu ve ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

Tablo11:Ayşe Gül Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Ayşe Gül		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.			x
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.			x
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.		x	
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.		x	
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.			x
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.			x
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.	x		
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.	x		
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.		x	
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.		x	

‘Ayşe Gül’ metni değerlendirildiğinde 4 ‘Hayır’, 4 ‘Kısmen Evet’ ve 8 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada $(36/16=2.25)$ aritmetik ortalamanın **2.25** olduğu ve ölçüt değer kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 12:Yanan Ormanlarda Elli Gün Metni

646

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Yanan Ormanlarda Elli Gün		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.	x		
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.	x		
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.			x
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.		x	
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.			x
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.		x	
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.			x
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.			x
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.			x
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.		x	
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.		x	
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.		x	

‘Yanan Ormanlarda Elli Gün’ metni değerlendirildiğinde 5 ‘Hayır’, 5 ‘Kısmen Evet’ ve 6 ‘Evet’ sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada $(33/16=2.06)$ aritmetik ortalamanın **2.06** olduğu

ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterlidir**.

Tablo 13: Kış Mevsimi
Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Kış Mevsimi		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.	x		
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.	x		
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.	x		
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.	x		
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.	x		
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.			x
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.	x		
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.	x		
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.	x		
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.		x	
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.	x		
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.		x	

'Kış Mevsimi' metni değerlendirildiğinde 13 'Hayır', 2 'Kısmen Evet' ve 1 'Evet' sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($20/16=1.25$) aritmetik ortalamanın **1.25** olduğu ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

Tablo 14: Kız Kalesi
Metni

Kahraman Değerlendirme Ölçeği	Kız Kalesi		
	H	K	E
Ölçütler			
1. Kahramanın yeni ve özgün fikirleri vardır, kahraman öğrenme ve keşfetme peşindedir.		x	
2. Kahraman güzellik ve estetik duygular peşindedir.	x		
3. Kahramanın gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.	x		
4. Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünülecek özellikleri vardır.	x		
5. Kahraman sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içindedir.	x		
6. Kahraman milli, manevi ve evrensel değerlere sahiptir.	x		
7. Kahraman milli kültürü yansıtmakta ve kültür aktarımını sağlamaktadır.	x		
8. Kahraman, çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıtmaktadır.	x		
9. Kahraman ani ve sebepsiz değişimler yaşamamış, özellikleri iyi geliştirilmiştir.	x		
10. Kahraman iyilikten ve iyiden yana tavır almakta, çevresine duyarlılık kazandırmaktadır.	x		
11. Kahraman, ulaştığı başarıları hak etmekte ve amaçları için uğraş vermektedir.		x	
12. Kahraman, okura olumlu duygular telkin etmektedir.	x		
13. Kahraman; korku, acı, şiddet, kötülük, kin gibi duyguları abartmadan yansıtmaktadır.			x
14. Kahraman çocuğu kadercilikten ve bağınazlıktan alıkoymaktadır.	x		
15. Kitaptaki başkahraman eserin hitap ettiği yaş seviyesindedir.		x	
16. Kahraman, okuru özgür düşünmeye yöneltmektedir; bir öğretici veya ideolojinin savunucusu değildir.	x		

'Kız Kalesi' metni değerlendirildiğinde 12 'Hayır', 3 'Kısmen Evet' ve 1 'Evet' sonucu çıkmıştır. Yapılan hesaplamada ($21/16=1.31$) aritmetik ortalamanın **1.31** olduğu ve ölçüt değeri kabul edilen 2 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu metindeki kahraman veya kahramanlar rol model olma noktasında **yeterli değildir**.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan amaçlara ulaşılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ders kitaplarının varlık sebebi öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşılmasını sağlamaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018: 8) programın, *"öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı"* belirtilmiştir. Burada belirtilen amaç ve bileşenler incelendiğinde ders kitaplarının hangi niteliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

"Öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışlar, kazanımlar, ahlaki bilgiler, gelenek ve görenekler, dil bilgisi çalışmaları, anlam bilgisi, okuduğunu anlama ve anlatma becerileri, hayata dair her şey metinler aracılığıyla verilmektedir" (Şahin ve Bayramoğlu, 2016: 2102). Türkçe derslerinin amacına ulaşabilmesi nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasına bağlıdır (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012). Metinlerin niteliğinin Türkçe dersinin niteliğini belirleyen önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerdeki kahramanların öğrencilere rol model olma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre "Kahraman Değerlendirme Ölçeği"nden 2 değerinin altında puan alan Kitaplar Arasında; Kitapların Kanatları; Tasa Kuşu; Balıkçıl Kuşu; İlkbahar, Yaz, Sonbahar ve Kış Kardeşler; Kış Mevsimive Kız Kalesi metinlerinde yer alan kahramanlar öğrencilere rol model olma yeterliliğine sahip değildir. "Kahraman Değerlendirme Ölçeği"nden 2 değerinin üzerinde puan alan Ben Bir Küçük Kilimim, Eşsiz Hazine, Atatürk'ü Anlamak, Dört Ahbaplar, Son Kuşlar, Ayşe Gül ve Yanan Ormanlarda Elli Gün metinlerinde yer alan kahramanların ise öğrencilere rol model olma yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir.

Ez-De Yayınları tarafından hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerden öğrencilere rol model olma yeterliliğine sahip olma bakımından en başarılı metin 2,75 ortalama ile Eşsiz Hazine metnidir. En başarısız metin ise 1,06 ortalama ile Tasa Kuşu metnidir. Kitapta yer alan metinlerin 7'sinde (%50) yer alan kahramanlar öğrencilere rol model olma yeterliliğine sahipken 7'sinde (%50) yer alan kahramanlar ise rol model olma yeterliliğine sahip değildir.

Çakır (2009) tarafından yapılan çalışmada 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Samsun il merkezinde kullanılan 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküler çocuğa görelikleri açısından incelenmiş ve 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Son Kuşlar" öyküsü kahramanları açısından çocuğa görelik ilkesine sahip olduğu ortaya konmuştur. Aynı metin Lüle Mert (2012) tarafından yapılan çalışmada da incelenmiş ve eserin çocuk ve yaşam gerçekliğini yansıttığına ve kahramanın yaşanan soruna çözüm bulmaya çalıştığına değinilmiştir. "Son Kuşlar" metni bu çalışmada da incelenmiş ve kahramanın öğrencilere rol model olma yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı üç araştırmanın sonucunun "Son Kuşlar" metni için koşutluk gösterdiği söylenebilir.

Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011) çalışmalarında ilköğretim birinci kademe için basılmış 100 çocuk edebiyatı ürününü çeşitli değişkenlere göre incelemişler ve kitaplardaki kahramanların karakter özelliklerinin belli özelliklerde yoğunlaştığını, farklı kişilik özelliklerini yansıtmaya bakımından bu eserlerin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı ve olumlu özelliklere sahip kahramanların çocuğa farklı bakış açıları kazandıracaklarını ve sosyalleşmesine katkı sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Farklı karakter özelliklerine sahip kahramanların çocukları

hayata hazırlayacağı ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerini kolaylaştıracağı açıktır. Ders kitaplarına metin seçiminde kaynak olan çocuk edebiyatı ürünlerindeki bu yetersizlik, ders kitaplarında yer alan metinlerin yetersizliğini de açıklar durumdadır.

Yıldırım (2011) tarafından 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 6. sınıflarda okutulması kararlaştırılan kitaplar arasından rastgele seçilen 3 Türkçe ders kitabındaki öykülerin öğrencilerin duyuşsal gelişim dönemlerine uygunluğu üzerine yapılan çalışmada 12 öykü metninden 6'sında (%50) öğrencilerin öykünebilecekleri kahramanların olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu kahramanların öğrencilerin kendileriyle özdeşim kurmalarını sağlayacak özelliklere yeterince sahip olmadığı belirtilmiş ve kahramanların psikolojik ve fiziksel özelliklerinin birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmadığına değinilmiştir. Bu çalışmada ise "Kahramanın sağlam bir kişiliği ve öykünecek özellikleri vardır." maddesinden 14 metinden sadece 5 tanesi (%35) tam puan almıştır. İki araştırma sonucunda da öğrencilere olumlu rol-model olabilecek kahramanlara sahip metinlerin sayısının yetersiz olduğu görülmektedir.

Ceran (2015) tarafından "Kurtuluşun Kahramanları" adlı kitap dizisi incelenmiş ve bu dizide yer alan kahramanların vatan sevgisi, özgürlük, azim ve kararlılık, birlik-beraberlik ve dayanışma, inanç, ümit, cesaret, güven-güvenirlilik, sorumluluk, sabır gibi karakter özelliklerinin kazandırılmasında çocuklara rol model olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitap dizisindeki kahramanların pek çok yönüyle işlenen, derinliği olan model şahıslar olduğuna ve çocukların karakterlerinin şekillenmesinde etkili olacak düşüncelerin, duygu ve davranışların kısa ve net ifadelerle verildiği değinilmiştir. Bu özellikleriyle "Kurtuluşun Kahramanları" kitap dizisindeki kahramanların yukarıda belirtilen karakter özelliklerinin çocuklara kazandırılmasında etkili olabileceği ve Türkçe ders kitaplarına bu dizide yer alan kitaplardan metin seçilebileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerin özdeşim kurabileceği ve onlara rol model olma niteliğine sahip kahramanların bulunduğu öyküleyici metinler yoluyla öğrencilere, toplumun kültürü doğru bir şekilde aktarılabilir. Öğrencilerin kişilik gelişimi desteklenerek hem bireyin hem de toplumun huzuruna hizmet edilebilir. Çocuk - kitap arasındaki bağın oluşmasında ve güçlenmesinde kahramanların önemli rolü olduğu bilinmektedir. Türkçe ders kitabına seçilecek yetkin metinler yardımıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı ve kültürü kazanmalarının daha kolay olacağı bilinmelidir. Ancak bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin bu yetkinliğe sahip olmadığı görülmektedir. Ders kitabında yer alan metinlerin sadece %50'sinin öğrencilere rol model olabilecek kahramanlar barındırması Türkçe dersinin amaçları açısından düşündürücüdür. Türkçe dersinde temel materyalin ders kitabının içinde yer alan metinler olduğu düşünüldüğünde dersin çıktılarının hedeflenen düzeye çıkamayacağı öngörülebilir. Kahramanların öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde Türkçe ders kitaplarına kahramanları daha yetkin olan eserlerin alınması gerektiği görülmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu araştırmanın özeti, 13.04.2018 tarihinde Uluslararası Ders Kitapları Sempozyumunda (DEKUS) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2014). *PROGRAMA UYGUN TÜRKÇE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ*, Ankara: PegemA Yayınları.
- ARICI, A. F. (2016). *ÇOCUK EDEBİYATI VE KÜLTÜRÜ*, Ankara: PegemA Yayınları.
- BAŞ, B. (2003). *ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN TÜRLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*. TÜBAR, XIII.
- BOZLAK, Ü. G. (2018). 2016-2017 VE 2017-2018 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILLARINDA 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ HİKÂYE EDİCİ METİNLERİN UZUN-ÇETİNKAYA FORMÜLÜ İLE

OKUNABİLİRLİKDÜZEYLERİ/DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ. Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 6 (14), 209-234.

CANLI, S. (2014). TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA SEÇİLECEK METİNLERİN NİTELİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

CANLI, S. (2015).TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA SEÇİLECEK METİNLERİN BELİRLENMESİNDE ÇOCUĞA GÖRELİK İLKESİ, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 98-123.

CERAN, D. (2015).ÇOCUKLARA ROL MODEL OLMASI BAKIMINDAN MİLLÎ MÜCADELE KAHRAMANLARI VE EDEBÎ ESERLERE YANSIMASI: "KURTULUŞUN KAHRAMANLARI" KİTAP DİZİSİ ÖRNEĞİ. Tarih Okulu Dergisi, XXIV, 135-157.

COŞKUN, E. VE TAŞ, S. (2008).DERS KİTAPLARINA METİN SEÇİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (10).

ÇAKIR, P. (2009).6. , 7. , 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLERİN "ÇOCUĞA GÖRELİKLER" AÇISINDAN İNCELENMESİ. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

ÇAKMAK GÜLEÇ, H. VE GEÇGEL, H. (2005). ÇOCUK EDEBİYATI, Ankara: Kök Yayıncılık.

ÇER, E. (2014). EDEBİYATTA ÇOCUK GERÇEKLİĞİ VE ÇOCUĞA GÖRELİK İLKELERİNİN İNCELENMESİ. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DEMİREL, Ş. (2011). EDEBÎ METİNLERLE ÇOCUK EDEBİYATI, (EDİTÖR: ŞENER DEMİREL) Ankara: PegemA Yayınları

DİLİDÜZGÜN, S. (2004). OKUMA ÖĞRETİMİ HEDEFLERİ BAĞLAMINDA TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 43-55.

EPÇAÇAN, C. VE OKÇU, V. (2010).İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ, Millî Eğitim Dergisi, 187.

GÖÇER, A. (2008). İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1).

GÖNEN, M., KATRANCI, M., UYGUN, M. VE UÇUŞ, S. (2011).İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÇOCUKKİTAPLARININ, İÇERİK, RESİMLEME VE FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ AÇISINDANİNCELENMESİ. Eğitim ve Bilim, 36 (160).

GÜFTA, H. VE KAN, M. O. (2011).İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ DİL İLE İLGİLİ KÜLTÜR ÖGELERİAÇISINDAN İNCELENMESİ, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 239-256.

GÜNEŞ, F. (2013). TÜRKÇEDE METİN ÖĞRETİMİ YERİNE METİNLE ÖĞRENME. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11).

KARATAŞ, E. (2014). ÇOCUK EDEBİYATINDA "KARAKTER" KAVRAMI. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 60-79.

KARATAY, H. (2007). DİL EDİNİMİ VE DEĞER ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE MASALIN ÖNEMİ VE İŞLEVİ. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(3), 463-477.

KARATAY, H. (2011A). KURAMDAN UYGULAMAYA ÇOCUK EDEBİYATI, (EDİTÖR: TACETTİN ŞİMŞEK) Ankara: Grafiker Yayınları.

KARATAY, H. (2011B). KARAKTER EĞİTİMİNDE EDEBÎ ESERLERİN KULLANIMI. Turkish Studies, 6 (1), 1439-1454.

KAYGANA, M., YAPICI, Ş. VE AYTAN, T. (2013). TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA DEĞER EĞİTİMİ. The Journal Of Academic Social Science Studies, 6 (7), 657-669.

KIBRIS, İ. (2006). ÇOCUK EDEBİYATI, Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları

KOLAÇ, E., DEMİR, T. VE KARADAĞ, R. (2012). ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİL EĞİTİMİNDE ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 161(161), 195

LÜLE MERT, E. (2012). İLKÖĞRETİM 6., 7. VE 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ÖYKÜLERİN ÇOCUK YAZINININ TEMEL İLKELERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 73-93.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). TÜRKÇE DERSİ (1-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

NAS, R. (2014). ÖRNEKLERLE ÇOCUK EDEBİYATI, Bursa: Ezgi Kitabevi

OĞUZKAN, A. F. (2013). ÇOCUK EDEBİYATI, Ankara: Anı Yayıncılık

ÖZBAY, M. (2003). TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF-ARAÇ İLİŞKİSİNİN DERS KİTABI ÖRNEĞİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13(13), 59.

SEVER, S. (2007). İLKÖĞRETİMDE ÇOCUK EDEBİYATI, (EDİTÖR: ZELİHA GÜNEŞ) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını

SEVEN, S. (2011). EDEBİ METİNLERLE ÇOCUK EDEBİYATI, (EDİTÖR: ŞENER DEMİREL) Ankara: PegemA Yayınları

SEVER, S. (2015). ÇOCUK VE EDEBİYAT, İzmir: Tudem Yayınları

ŞAHİN, D. VE BAYRAMOĞLU, C. D. (2016). 2015 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ METİN TÜR VE TEMA SEÇİMİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. Turkish Studies, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11 (3), 2095-2130.

ŞİMŞEK, T. (2002). ÇOCUK EDEBİYATI, Ankara: Rengârenk Yayınları.

ŞİMŞEK, T., YALÇIN, F. VE YAKAR, Y. M. (2011). KURAMDAN UYGULAMAYA ÇOCUK EDEBİYATI, (Editör: Tacettin Şimşek) Ankara: Grafiker Yayınları.

TEMİZYÜREK, F. VE DELİCAN, B. (2016). İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN TÜR VE TEMA AÇISINDAN İNCELENMESİ. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (3), 842-856.

TEMİZYÜREK, F., ŞAHBAZ, N. K. VE GÜREL, Z. (2016). ÇOCUK EDEBİYATI, Ankara: PegemA Yayınları

UZ ERŞAHİN, İ. (2009). TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN ÇAĞDAŞ ÇOCUK EDEBİYATI İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ VE EĞİTSEL ÖNERİLER. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UZUNER, S. VE AYDIN, Y. (2010). YENİ TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ ÖYKÜLERİN ÖĞRENME ALANLARINI GERÇEKLEŞTİRMEDEKİ YETERLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ. Millî Eğitim Dergisi, 186.

UZUNER YURT, S. (2011). KURAMDAN UYGULAMAYA ÇOCUK EDEBİYATI, (EDİTÖR: TACETTİN ŞİMŞEK) Ankara: Grafiker Yayınları.

YALÇIN, A. VE AYTAŞ, G. (2008). ÇOCUK EDEBİYATI, Ankara: Akçağ Yayınları

YILAR, Ö. VE CELEPOĞLU, A. (2007). EĞİTİM FAKÜLTELERİ İÇİN ÇOCUK EDEBİYATI, (EDİTÖRLER: ÖMER YILAR, LOKMAN TURAN) Ankara: PegemA Yayınları

YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK H. (2015). SOSYAL BİLİMLERDE NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, D. (2011). 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ÖYKÜLERİN ÇOCUKLARIN DUYUŞSAL GELİŞİMLERİNE UYGUNLUĞU. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ÇALIŞMALAR (HAZIRLAYANLAR: V. DOĞAN GÜNAY, ÖZDEN FİDAN, BETÜL ÇETİN, FUNDA YILDIZ) Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 165-175.

YURT, G. VE ARSLAN, M. (2014). 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ŞEKİL-İÇERİK-METİN YÖNÜNDEN İNCELENMESİ: ZAMBAK VE PASİFİK YAYINLARI ÖRNEĞİ. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 317-327.

ZENGİN, A. Y. VE ZENGİN, N. (2009). EĞİTİM FAKÜLTELERİ İÇİN ÇOCUK EDEBİYATI, İstanbul: Truva Yayınları

ZİVTCİ, F. (2006). ÇOCUK KİTAPLARINDA KAHRAMANIN YERİ VE ÖNEMİ. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), Yayına hazırlayan: Sedat Sever.

IMPACT OF AN INTERVENTIONAL TRAINING ON MENSTRUAL HYGIENE OF ADOLESCENT SCHOOLGIRLS

Serap Selver KİPAY¹
Hülya BAYBEKİ²
Ruhi Selçuk TABAK³

Abstract

Menstrual hygiene, a very important risk factor for reproductive tract infections, is a vital aspect of health education for adolescent girls. Therefore, educational interventions to increase both awareness and behaviour quality are crucial during adolescence. Main aim of this study is to evaluate the effectiveness of a theory based training on puberty, menstrual physiology and menstrual hygiene for the schoolgirls in Fethiye, Turkey. This quasi-experimental study covered 87 schoolgirls. A training intervention was conducted as 4 sessions of 60 minutes. Data were collected by using a questionnaire including 31 questions. Almost one third of the study group students (30.0%) have experienced the menstruation; the mean menarche age was 12.42 ± 1.027 ; the majority of students (60.0%) were 12-13 years old; the great majority of their parents had only primary school education (83.9%). It was estimated that the training on adolescence, menstruation and menstrual hygiene was effective in increasing the knowledge as well as in behavioural intention ($p < 0.05$). While 62.1% of girls have become able to ask question with ease, 54.1% of them asked for similar trainings. Theory based specific health trainings including menarche and menstrual subjects during adolescence should be implemented by trained health professionals, especially school nurses, in primary schools.

Key Words: Menstruation, Menstrual hygiene, Adolescent health, interventional training, adolescent schoolgirls.

MENSTRÜEL HİJYEN KONUSUNDA GİRİŞİMSSEL EĞİTİMİN ERGEN KIZ ÖĞRENCİLERE ETKİSİ

Özet

Adolesan dönemdeki kızlar için verilen menstrüel hijyen eğitimi önemli bir risk faktörü olan genital yol enfeksiyonlarını önlemede hayati bir rol oynar. Bu nedenle, ergenlik döneminde hem farkındalığı hem de davranış kalitesini artırmaya yönelik eğitim müdahaleleri çok önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı, Fethiye'de yaşayan kız öğrenciler için ergenlik, adet dönemi fizyolojisi ve menstruasyon hijyeni üzerine teori temelli bir eğitimin etkinliğini değerlendirmektir. Bu yarı deneysel çalışma kapsamına ilk okulda okuyan 87 kız dâhil edilmiştir. Yapılan eğitim 60 dakikalık 4 seans olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler 31 soru içeren bir anket kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubunun yaklaşık üçte biri (% 30.0) menstruasyonu deneyimlemiş; ortalama menarş yaşı olarak 12.42 ± 1.027 saptanmış; öğrencilerin çoğunluğunun (% 60.0) 12-13 yaşında olduğu ve ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun sadece ilkökul eğitimine sahip olduğu (% 83.9) belirlenmiştir. Adolesanlara verilen ergenlik, menstruasyon ve menstruasyon hijyeni eğitiminin sonuçları değerlendirildiğinde, bilginin ve davranışsal niyetin artırılmasında etkili olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Eğitim esnasında öğrencilerin % 62,1'i kolaylıkla soru sorabilmişler, % 54,1'i ise benzer eğitimler istemişlerdir. Sonuç olarak ergenlik döneminde menarş ve menstrüel konular dâhil olmak üzere teoriye dayalı özel sağlık eğitimleri ilkokullarda sağlık çalışanları ve özellikle okul hemşireleri tarafından verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Menstruasyon, Menstrual hijyen, Adolesan sağlığı, girişimsel eğitim, ergen kız öğrenciler.

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Assist. Prof. PhD, Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey serapselver@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4023-5619.

² Assist. Prof. MD, Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey, serapselver@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4023-5619

³ Professor, PhD, Lefke European University, TRNC&Turkey rtabak@eul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4023-5619

Introduction and Purpose

Menstruation is known as a bleeding that starts with menarche over a reproductive period together with hormonal changes which continues till menopause, and ejected by shedding of the endometrium periodically (Taşkın 2016). Almost half of a woman's life time is gone through menstruation process and some problems accompanied by physical, behavioural and emotional changes (Şahintürk and Acaroğlu 2001). Therefore hygiene-related practices of women during menstruation are of considerable importance, as it has a health impact in terms of increased vulnerability to reproductive tract infections (RTI) (Shanbhag and et al. 2012). Menstruation and menstrual practices are clouded by taboos and socio-cultural restrictions even today resulting in adolescent girls remaining ignorant of the scientific facts and hygienic health practices necessary for maintaining positive reproductive health (Patrimath and et al. 2017), (Mandal 2008), (Firat and et al. 2009). Furthermore, girls in puberty are especially at risk with genitourinary infections due to some reasons such as their anatomical characteristics, beginning of their menstruation and deficiency of knowledge on this topic (Dasgupta and Sarkar 2012). In addition, incorrect and insufficient applications of menstrual and perineal hygiene encourage the development of these infections (Güler and et al. 2005). In one of their studies in Turkey, Demirel and Terzioglu 2003 stated that schoolgirls do not see themselves as having adequate information about menstruation.

Adolescence, which is defined by World Health Organization (WHO) as the life period between 10-19 years of age, is a significant and a critical period in a woman's life for being not only a transition phase from girlhood to womanhood but also a development process of proper behavioural patterns which will affect particularly their reproductive health (Turkish Ministry of Health 2001). Adolescent girls constitute a vulnerable group due to their huge need for factual information on the issues in this period (Taşkın 2016), (Şahintürk and Acaroğlu 2001), (Shanbhag and et al. 2012), (Um and et al. 2010).

Although adolescence is a healthy period of life, many adolescents are often less informed, less experienced, and less comfortable accessing reproductive health information and services than adults. In many parts of the developing countries, a culture of silence or taboo surrounds the topic of menstruation and related issues; as a result many young girls lack appropriate and sufficient information regarding menstrual hygiene. This may result in incorrect and unhealthy behaviour during their menstrual period. Also, many mothers lack correct information and skills to communicate about menstrual hygiene which they pass on to their children, leading to false attitudes, beliefs and practices in this regard (Um and et al. 2010), (El-Gilany et al 2005).

Menstrual hygiene includes some hygienic rules which need to be given attention, as well as some measures which need to be taken in order to be healthy physiologically and psychologically. If these measures are not taken an adolescent may encounter some serious health problems (Pillitteri 2011), (Güler and et al. 2005). In order to overcome these problems, it is important for them to gain accurate information and healthy practices for menstruation, to develop desirable behaviours to maintain and support their health, plus health training for correcting mistakes. Particularly, a real achievement can be obtained by turning information about menstrual hygiene into a skill and maturing those skills into practices for young girls (Sadeque 2008). Otherwise, inadequate and incorrect information will bring about wrong habits and behaviours, which they develop themselves, and will lead to wrong transfer to new generations (Juyal and et al 2012), (Başer 2000).

Even though menstrual period is a term requiring special care and hygiene, in some studies in Turkey, Yorulmaz (2000) reported that 26% of women don't take a bath or have a fear of bathing during a menstrual period, and Şahintürk (1999) indicated this proportion is 40.5% among young girls (Mandal 2008), (Yorulmaz 2000). Arıkan et al (2004) and Şahintürk and Acaroğlu (2001) noted that the proportion of female students taking bath is 68.8 %, taking shower is 47.3 %, using extra underwear is 28.5%, using hygienic pads is 91.4%, changing menstrual material in 2-3 hours is 29.6%, throwing out menstrual material after wrapping it in its special pack is 71%, washing hands both before touching menstrual material and after touching it in case of changing it is 68.3%, using deodorant is 78.0 % and cleaning genital organ from front to back is 28.5% in menstrual period.

In general, schoolgirls from low-middle-income families often struggle to manage their monthly periods. They are constrained by practical, social, economic and cultural factors. The main problems faced are:

- ♦ the expense of commercial sanitary pads;
- ♦ the lack of water for bathing and washing of menstrual materials;

- ♦ dirty latrines – the hygiene hazards and unpleasantness;
- ♦ the lack of hygienic anal cleansing materials;
- ♦ unsuitable places to dry menstrual materials;
- ♦ the lack of access to pain relief (analgesic) drugs;
- ♦ inadequate waste disposal facilities;
- ♦ the lack of privacy for changing menstrual materials;
- ♦ ‘leakage’ from poor-quality protection materials;
- ♦ the lack of resources for washing such as soap and basins;
- ♦ limited education about the facts of menstruation;
- ♦ limited access to counselling and guidance;
- ♦ fear caused by cultural myths;
- ♦ embarrassment and low self-esteem; and
- ♦ the unsupportive attitudes of some men (Sadeque 2008), (WEDC 2011), (Hotun and Coşkun 2001).

Attitudes and behaviours concerned with the menstruation process are affected by cultural structure of society positively or negatively (Başer 2000). All attitudes and behaviours related to menstruation begin to take shape in the early stage of a woman’s life. Consequently, preadolescence period is the most convenient time zone in order that young girls have guidance and information on this topic and acquire some healthy and hygienic habits (Turkish Ministry of Health 2001). A woman can obtain a more physiological and psychological health by reducing these difficulties peculiar to menstrual period with good personal hygienic habits that should be started at an early age (Güler and et al. 2005).

It has usually been stated that training on sexuality and reproductive health has to be started in the family, and maintained by teachers and nurses at schools. In particular, efficiency and effectiveness of the training that would be provided at schools becomes important due to the fact that parents are thought to be insufficient for this topic (Demirel and Terzioglu 2003). However, this topic is not undertaken at schools satisfactorily as is the case in traditional family structure (Hotun and Coşkun 2001), (Kaya 2001), (WEDC 2011). Young girls need their parents’ support to have factual information for their sexuality and reproductive health; and also they need guidance to develop their own ideas, behaviours and practices. Nurses in the health team have a particular role on this subject in particular (Gökyıldız 2002).

Modifying or changing health behaviours, especially hygiene behaviours, requires proper educational interventions due to the fact that a change generally refers to a replacement of health-compromising behaviours by health-enhancing behaviours. To describe, predict, and explain such processes, theories or models are being developed. Health behavioural change theories are designed to examine a set of psychological constructs that jointly aim at explaining what motivates people to change and how they take preventive action (Read 1997), (Conner and Norman 2005), (Sniehotta 2009). Therefore, understanding the adolescent profile in health education on menstrual hygiene appears to be crucial for success. The theory-based approaches to health behaviour modification, already successfully applied in other fields of medicine, might also be a good alternative to conventional reproductive health promotion in adolescents (Brukiene and Stomatologija 2010). Because, interventions to improve health behaviour can be best designed with an understanding of relevant theories of behaviour change and the ability to use them skilfully. A growing body of evidence suggests that interventions developed with an explicit theoretical foundation or foundations are more effective than those lacking a theoretical base and that some strategies that combine multiple theories and concepts have larger effects (Glanz and Bishop 2010), (Baban and Cracuin 2007).

One of the distinct models in health education, The Health Belief Model (HBM), originally devised by Rosenstock (1974) and later further developed by Janz and Becker (1984), was selected as the theoretical base for this study since it focuses on health behaviours and individual’s choices, founded on the person’s beliefs and attitudes. This includes the individual’s unwillingness to believe that they are susceptible to various infections and the choices that people make, based on this perceived susceptibility (Taylor et al. 2006), (Watkins and Cousins 2010).

Nurses have major liabilities in determining deficiency of information on time about menstruation, its hygiene and also unhealthy practices in adolescents, and in reducing or preventing probable complications through primary hygienic behaviors (Güler and et al. 2005). In this context, this

study was planned and implemented to provide the young girls with specific health information about puberty, and to encourage them to develop and employ menstrual hygienic behaviours.

Method

This quasi-experimental study was conducted to define the effect of planned health training on students' knowledge and behaviours about puberty, menstrual physiology, and menstrual hygiene.

Our study was carried out in the Primary School of Çamköy Village in Fethiye town of Muğla province, Turkey. The school had total 475 students in 16 classrooms. The sample group of this study covered 96 schoolgirls in 5th, 6th, 7th, and 8th grades. However, 87 schoolgirls who volunteered to participate constituted the study group.

The official and personal permissions for implementation of the study were obtained from the relevant institutions before the application of the questionnaire and the training.

As the data collection tool, a questionnaire developed by researchers was used. The questionnaire consisted of 31 items of which 4 are to define socio-demographic characteristics of students, 23 are to assess their knowledge about puberty period, menstrual physiology and menstrual hygiene, and 4 to define their opinions for the training. The test to measure the knowledge levels of students consists of three parts. The part with the title 'puberty period' contains 6 items with multiple choices for 13 correct answers. The second part, menstrual physiology, has 9 items with only one correct answer for each. The third part, menstrual hygiene, covers 8 items also with only one correct answer for each. The questionnaire including the knowledge-test was applied as pre-test and post-test.

The interventional training was performed in 4 sessions of 60 minutes each with groups of a maximum 25 students after the application of the questionnaire including the test, which was used also for educational needs assessment of the study group. After each session, students were given extra time for free questions. One of the researchers stayed at school for three days to provide private consultation opportunities for the students. As soon as the training activities were completed the questionnaire was answered by the students as the post-test.

The main objective of the health training was to donate the students with factual knowledge to develop healthy behaviours of menstrual hygiene and to increase their knowledge level about puberty. The content of the training was designed on the Health Belief Model. This model considers the belief for the perceived susceptibility, perceived severity, perceived barriers and particularly perceived benefit of the health behaviour, which is well-defined by health information (knowledge). Furthermore, this model (theory) takes the correct knowledge as the essential of the health behaviour as it is in the cognitive consistency (Read 1997), (Taylor et al. 2006), (Watkins and Cousins 2010). In order to achieve the above defined main objective of the study, researchers gave information to the students about adolescence and its physiology, bathing techniques during a menstrual period, selecting and cleaning of menstrual material, changing frequency of materials, the way of consuming and preparing menstrual material for reusing and hand cleaning, cleaning procedures of genital organs, choosing and changing underwear, and how to cope with smell.

A convenient training environment was established for students in which they could speak freely about their own thoughts, practices and behaviour. During this study, the students' privacy was respected, and they were not judged for their thoughts and any incorrect applications they did before the training. Researchers informed them about the objectives of the training, the process that would be followed and the prospective results, and thus provide their voluntary participations.

For the statistical analysis of data, frequency calculations and the paired t-test were used.

Results

The majority of the students (60.9 %) were between 12 and 13 years old. Almost one thirds of the students (29.9 %, 26 students of 87) stated that they had already experienced the menstruation. Hence, the mean menarche age was estimated as 12.42 ±1.027 years. The lowest participation to our study (17.2%) was in the 8th class. In terms of the educational background of the students' mothers, majority of them (77.0 %) had only primary school education, and worse a considerable proportion (12.6 %) of them were illiterate. Also, the majority of their fathers (69.0 %) had only primary school education and 4.6% of them were illiterate (Table 1).

Table 1: Socio-demographic characteristics of the study group students (n=87)

Characteristics	n	%
Age		
10	1	1.1
11	20	23.0
12	26	29.9
13	27	31.0
14	12	13.8
15	1	1.1
Class		
5	18	20.7
6	29	33.3
7	25	28.7
8	15	17.2
Mothers' Educational Background		
Illiterate	11	12.6
Literate (can read and write)	1	1.1
Primary School Graduate	67	77.0
Secondary School Graduate	4	4.6
High School Graduate	1	1.1
University Graduate	3	3.4
Fathers' Educational Background		
Illiterate	4	4.6
Literate (can read and write)	1	1.1
Primary School Graduate	60	69.0
Secondary School Graduate	16	18.4
High School Graduate	2	2.3
University Graduate	3	3.4

The big majority (83.9 %) of the students stated that they were informed about the puberty (Table 2). Only 16.1% of them expressed their ignorance in terms of this subject. The students pointed out their mothers as their main information source (63.0 %). Mothers are followed by teachers (24.7 %). Fathers are not seen as an information source for girls.

Table 2: Informational background of the students on puberty

	n	%
Information (n=87)		
Informed	73	83.9
Uninformed	14	16.1
Information Source (n=73)		
Mother	46	63.0
Teacher	18	24.7
Elder Sister	6	8.2
Friends	2	2.7
Relatives	1	1.4

Before the interventional health training, the knowledge levels of students were found to be very low by all three subjects handled in this study (Table 3). Even though the final mean scores of the post test are not as high as expected to be, the rates of positive changes are meaningful for students' improvement in terms of knowledge. While the total improvement rate is 190.0 %, the highest improvement rate is seen in the topic of *Menstrual Period* (378.0 %). It is followed by *Menstrual Hygiene* (183.5 %), and lastly by *Adolescence* (140.3 %). The mean differences of all topics and in total were found to be statistically significant stating that the intervention was effective ($p < 0.05$).

The minimum and maximum knowledge scores given in the questionnaire for all items are between 0.00 – 30.00. However, the students could have the mean only 20.70 ± 2.318 that reaches to 71,4 % of the expected maximum score (30.00). This rate rises to 75.9 % in the topic of *Adolescence* (9.86 ± 3.424 of 13.00), while it decreases to 66.8 % in *Menstrual Hygiene* (5.35 ± 1.396 of 8.00) and to 61.0 % in *Menstrual Period* (5.49 ± 2.134 of 9.00). Furthermore, none of the students could give all of the correct answers to the questions under the topic of *Menstrual Hygiene* (7.00 out of 8.00). These results indicate that the students' knowledge levels increased noticeably, almost three times higher than the initial levels, after the interventional health training activities.

Table 3: Scores about Effectiveness of the training by topics (n= 87)

Topics	Means and Standard Deviations	Rate of Mean Change	Rate of Accomplishment	Performed Min./Ma.	Statistical Analysis
<i>Adolescence</i>					
Pre Test	4.10±3.606	140.3 %	75.9 %	0.00 – 11.,00	Paired t=-13,934 P< 0.05
Post Test	9.86±3.424			0.00 – 13.00	
<i>Menstrual Period</i>					
Pre Test	1.,15±1.308	378.0 %	61.0 %	0.00 – 6.00	Paired t=-17,342 P< 0.05
Post Test	5.49±2.134			0.00 – 9.00	
<i>Menstrual Hygiene</i>					
Pre Test	1.89±1.667	183.5 %	66.8 %	0.00 – 6.,00	Paired t=-16,144, P< 0.05
Post Test	5.35±1.396			0.00 – 7.00	
<i>Total</i>					
Pre Test	7.14±2.194	190.0 %	71.4 %	0.00-23.00	Paired t=-14,234 P< 0.05
Post Test	20.70±.318			0.00-29.00	

Almost two thirds of the students (61%) stated that they had found the time allocation of training as adequate as they expected. However, 10.3 % of the students did not share this opinion. It was identified that 67.8 % of students expressed that they improved their questioning skill and became more efficient to ask questions freely, but 6.9 % of them had still some problems for asking a question during training period. It was also found that 62.1% of students assessed the level of the training as quite appropriate for them. While 54.1% of the students wanted to have further similar trainings, 8% of them did not want it again (Table 4).

Table 4: Students' opinions about the training activity (n=87)

Opinions	n	%
<i>Time allocation</i>		
Inadequate	9	10.3
Partly Adequate	10	11.5

Adequate	53	61.0
No Idea	10	11.5
No Answer	5	5.7
<i>Students' questioning skill</i>		
Highly improved	59	67.8
Slightly improved	10	11.5
No change	6	6.9
No answer	12	13.8
<i>Level of the training</i>		
Quite appropriate	54	62.1
Moderate	21	24.1
Poor	-	-
No Answer	12	13.8
<i>Demand for further similar trainings</i>		
Yes, I want	47	54.1
No idea	26	29.9
I don't want any more	7	8.0
No answer	7	8.0

Discussion

The menarche is always important due to its considerable cultural aspects in addition to its physiological aspect for young girls. Their reactions to menarche are affected by the perception of sexuality of the society in which they live as well. In this study, which was conducted in a group of female students (87) studying in a semi-rural primary school, 26 of the students (29.9 %) had already experienced the menstruation, and the mean menarche age was found as 12.42 ± 1.027 . In some studies, It has been reported that mean menarche age varies between 12 and 13.7 years both in Turkey and in other countries (Taşkın 2016), (Gökyıldız 2002), (Read 1997), (Cameron and Nagdee 1996), (El-Gilany and Badawı 2005), (Demir et al 2000). The menarche age estimated in this study was assessed as compatible with the information in the current literature.

In our study, almost two thirds of the students pointed to their mothers (63.0 %) as their preliminary information sources for puberty. On the other hand, majority of the mothers have lower education levels such as 77.0 % of them are primary school graduates and 12.5 % of them are illiterate. Therefore, the reliability of the shared information and experience is always problem in terms of both quality and quantity. The results about students' knowledge levels provide a good evidence for this reality. Our pretest results indicate that the students could give 23 Of 30 correct answers with only a mean of 7.14 ± 2.194 . Çam et al (2004) informs that the education of students' parents living rural areas is mostly on primary school level. In State Institute of Statistics data in 2003, it was also reported that illiterate rate was 30.8% for women and 9.0% for men in rural areas (Turkish State Institute of Statistics 2003). Şahintürk and Acaroğlu (1999) noted that 81.7% of the schoolgirl's encountered menarche was informed about it, and they preferred their mothers as a source of information in the ratio of 49.87% and their sisters secondly (Read 1991). However, Bukoviç et al (2000) reported that the majority of adolescents talk about sexuality with their friends. Abioye-Kuteyi (2000) declared that girls' menstrual knowledge was positively associated with parental education. Furthermore, our study has shown the effect of a theory based health training that contained current factual information. Hence, the need for supplementary educational interventions should be considered in schools.

It is more advisable to give information about menstruation before menarche. Belated information may bring about some wrong ideas and negative behaviours of young girls. Doing consultancy for the girls being equipped with right information is easier than correcting the wrong things in their behaviours. The training which started in the family should continue in schools with a planned manner (Öncel and et al 2003). Therefore, low education levels of the families, and even illiterate parents in this study were considered as a negative factor. In all studies, being in front rank of receiving

information from mothers and sisters indicates that menstruation matter is still talked mostly with them in family and this fact is still a taboo in our society. On the other hand, family's being premier information source among others is an important data to show that family relations are positive. However, the students' self-expressions about their improvement of attitude toward asking questions to trainers, namely nurses, freely (67.8 %) can be considered important evidence in ensuring a controlled openness in the frame of menarche. That is to say, correct information for correct practices is needed and sought by students as stated in Health Belief Model. Not having information from reliable sources about sexuality may have given rise to some wrong beliefs among young people (WHO 2001). Wrong beliefs and poor knowledge level prevent young people to be aware of risks caused by sexual behaviours and health practices. In this study, it was determined that there was statistically considerable difference ($p < 0.05$) between mean knowledge scores of pre-test and post-test concerning menstruation period, menstrual hygiene and adolescence (puberty). These results show the students' strong belief towards both factual information and professional trainers. Their satisfaction of the realized activity and further demand for the similar trainings support evidently not only their need to be donated with real information for their behaviours related to this topic, and their trust on trainer nurses.

Conclusion

When the definition of World Health Organization (WHO) for the adolescence as a period of young people in between 10-19 years old, it is expected that the trainings received by young girls before the age of 10 about adolescent period, menstruation and menstrual hygiene will contribute the development of positive behaviours and attitudes concerning these periods; and also will prevent some probable negative emotional actions. It is also well known that young girls living in rural areas especially experience the menarche without knowing what it is and they assess this occasion on their own, and also they encounter negative emotional reactions. Our semi-experimental study has underlined the value of training activities on puberty and menarche for not only the students but also their families with the possible implications give below:

- ♦ Health training programs including menarche and menstrual hygiene can be planned and implemented at the beginning of the fourth year of primary schools.
- ♦ The individuals who take place in health training programs in schools (i.e. teaches, nurses, physicians) should receive on-the-job training both on the subject and training methods appropriate for adolescence.
- ♦ Midwives and nurses working in primary health care should effectively inform families about their children's growth and developmental stages, and continuous training programs should be planned for both children and families to enhance positive behaviours and attitudes.
- ♦ It is similarly important to make families conscious of this subject. A nurse, who is a professional member of health team, may play an active role in early detecting of unhealthy conditions, in supporting of diagnosis and therapeutic attempts as a trainer, a consultant, an implementing person and a researcher. Therefore, it is advised that there must be a nurse in every school to give information for health training by collaborating with families (Özdemir and Durgun 2000), (The Sexual and Reproductive Health Summary Report 2006). School nurses, by training both young girls reaching puberty and their mothers on menstruation period, may contribute to make up for the deficiencies on this case. The absence of nurse in the school, in which this study was fulfilled, was also considered as a negative condition.

Acknowledgments / Bilgilendirme: Authors are grateful to students, teachers and managers of Çamköy Primary School in Fethiye, Turkey for their support and valuable suggestions to carry out the present study.

REFERENCES

ABIOYE-KUTEYI, E.A. (2000). MENSTRUAL KNOWLEDGE AND PRACTICES AMONGST SECONDARY SCHOOL GIRLS IN ILE IFE, NIGERIA, *Journal R. Social Health*, Mar; 120 (1): 23-6.

- ARIKAN, D. TORTUMLUOGLU, G. OZYAZICIOGLU, G. (2004). EFFECT OF PLANNED TRAINING ON MENSTRUAL HYGIENE BEHAVIORS OF STUDENTS, *International Journal of Human Sciences*, ISSN: 1303, 12th of November.
- BABAN, A. CRACUIN, C. (2007). CHANGING HEALTH-RISK BEHAVIORS: A REVIEW OF THEORY AND EVIDENCE-BASED INTERVENTIONS IN HEALTH PSYCHOLOGY. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, Vol VII, No. 1, 45-67.
- BAŞER, M. (2000). ADOLESCENT SEXUALITY AND PREGNANCY, C.U. *Journal of Nursing School*, 4 (1): 50-54.
- BRUKIENE, V. STOMATOLOGIJA, J.A. (2010). THEORY-BASED ORAL HEALTH EDUCATION IN ADOLESCENTS, *Baltic Dental and Maxillofacial Journal*, 12:3-9.
- BUKOVIC, D. LAKUSIC, N. KOPJAR, M. ET AL. (2000). ATTITUDES, BEHAVIOUR AND KNOWLEDGE ON SEXUALITY AMONG FEMALE ADOLESCENTS IN ZAGREB, CROATIA, *Coll Antropology*. 2000 Jun;24(1):53-60. PMID: 10895532.
- CAMERON, N. NAGDEE, I. (1996). MENARCHEAL AGE IN TWO GENERATIONS OF SOUTH AFRICAN INDIANS. *Annual Human Biology*, Mar-Apr 23 (2): 113-9.
- CONNER, M. NORMAN, P. (EDS.). (2005). PREDICTING HEALTH BEHAVIOR: RESEARCH AND PRACTICE WITH SOCIAL COGNITION MODELS (2nd ed.). Buckingham, England: Open University Press.
- ÇAM, G. TOPBAS, M. KAPUCU, M. (2004). PERSONAL HYGIENIC HABITS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TWO DIFFERENT PLACES IN TRABZON, *TSK Preventive Medicine Bulletin*, 3(8): 170-176.
- DASGUPTA, A. SARKAR, M. (2012). MENSTRUAL HYGIENE: HOW HYGIENIC IS THE ADOLESCENT GIRL? *Indian Journal Community Medicine [serial online]* 2008 [cited 2012 Sep 6];33:77-80.
- DEMİR, S.C. KADAYIFÇI, T.O. VARDAR, M.A. ET ALL (2000). DYSFUNCTIONAL UTERINE BLEEDING AND MENSTRUAL PROBLEMS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ADANA, TURKEY, *J. Pediatr Adolesce Gynecol* 13: 171-175.
- DEMİREL, S. TERZIOĞLU, F. (2003). DETERMINATION OF SCHOOLGIRLS' KNOWLEDGE ON MENSTRUAL PHYSIOLOGY EDUCATED IN 5TH AND 6TH CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS IN ŞAHİNBEY DISTRICT OF GAZİANTEP, *Hemar-G*, 5 (2): 47-60.
- EL-GILANY, A. BADAWI, K. EL-FEDAWY, S. (2005). MENSTRUAL HYGIENE AMONG ADOLESCENT SCHOOLGIRLS IN MANSOURA, EGYPT, *Reproductive Health Matters* Vol. 13, No. 26, *The Abortion Pill* (Nov., 2005), pp. 147-152.
- FIRAT, M.Z. KULAKAÇ, O. ÖNCEL, S. AKCAN, A. (2009). ENSTRUAL ATTITUDE QUESTIONNAIRE: CONFIRMATORY AND EXPLORATORY FACTOR ANALYSIS WITH TURKISH SAMPLES. *Journal of Advanced Nursing* 65(3), 652–662.
- GLANZ, K. BISHOP, D.B. (2010). THE ROLE OF BEHAVIORAL SCIENCE THEORY IN DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF PUBLIC HEALTH INTERVENTIONS, *Annual Review Public Health*, 31:399–418.
- GÖKYILDIZ, S. (2002). HOW TO PROVIDE THE EFFICIENCY OF NURSING IN DEVELOPING OF SEXUAL HEALTH, I.U.F.H.Y.O. *Journal of Nursing*, 12 (49): 91-98.
- GÜLER, G. BEKAR, M. GÜLER, N. AND ET AL. (2005). MENSTRUAL PERIOD HYGIENE OF SCHOOLGIRLS IN PRIMARY SCHOOLS. *Sted*, 14 (6): 135-138.
- HOTUN, N. COŞKUN, A. (2001). TRAINING MODEL OF REPRODUCTIVE HEALTH FOR THE STUDENTS OF NURSING SCHOOL, I. International and V. National Nursing Education Congress, Congress Book, Dedeman Cappadocia Hotel, Nevşehir/Cappadocia-Turkey, 19-22 September, 224-228.

JUYAL, R. KANDPAL, S.D, SEMWAL, J. ET AL (2012). PRACTICES OF MENSTRUAL HYGIENE AMONG ADOLESCENT GIRLS IN A DISTRICT OF UTTARAKHAND. *Indian Journal of Community Health* Vol 24, No 2 April – June.

KAYA, A. (2001). DETERMINATION OF PERSONAL HYGIENIC HABITS OF SCHOOLGIRLS EDUCATED IN 5TH CLASS OF ÜLKÜ BORA PRIMARY SCHOOL, Graduation Thesis, Marmara University, İstanbul.

MANDAL, K. (2008). ADOLESCENT SCHOOL GIRLS AND NEED FOR TEACHING ON MENSTRUAL HYGIENE, <http://hdl.handle.net/10755/173989>.

ÖNCEL, S. YILMAZ, M. AK, G. (2003). THE KNOWLEDGE AND BEHAVIORS OF SCHOOLGIRLS ON MENSTRUATION, *Nursing Forum Magazine*, 6(2): 24-31.

ÖZDEMİR, S. DURGUN, B. (2000). THE KNOWLEDGE CONDITION OF STUDENTS ON PUBERTY IN TURKISH PIRELLI PRIMARY SCHOOL, I. International and III National Nursing Congress and Summary Booklet, 29 October/ 2 November/2000, Antalya, Turkey.

READ, D.A. (1997). HEALTH EDUCATION, A COGNITIVE-BEHAVIOURAL APPROACH, Jones and Bartlett Publishers, London.

PATRIMATH, A. BIRADAR, S. THOMAS, G. PATIL, MISTRY A.K. (2017). MENSTRUAL HYGIENE AMONG THE ADOLESCENT GIRLS AT B.A.B.S SCHOOL, BARDOLI, GUJARAT. *International Journal of Current Advanced Research*, Volume 6; Issue 7; July; Page No. 4506-4509.

PILLITTERI, S. P. (2011). SCHOOL MENSTRUAL HYGIENE MANAGEMENT IN MALAWI: MORE THAN TOILETS [ONLINE]. Available from: http://www.sharesearch.org/LocalResources/MenstrualHygieneManagement_Malawi.pdf.

SADEQUE, M. (2008). MENSTRUAL HYGIENE PROMOTION: A NEGLECTED DOMAIN OF HYGIENE BEHAVIOUR, Presentation from the 2008 World Water Week in Stockholm; Bangladesh.

SEXUALL RELATIONS AMONG YOUNG PEOPLE IN DEVELOPING COUNTRIES: EVIDENCE FROM WHO CASE STUDIES (2001); Available at: www.who.int/child-adolescenthealth/news.htm

SHANBHAG, D. SHILPA, R. D'SOUZA. N, ET AL (2012). PERCEPTIONS REGARDING MENSTRUATION AND PRACTICES DURING MENSTRUAL CYCLES AMONG HIGH SCHOOL GOING ADOLESCENT GIRLS IN RESOURCE LIMITED SETTINGS AROUND BANGALORE CITY, KARNATAKA, INDIA. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health* Vol. 4 No. 7, 1353-1362.

SNIEHOTTA, F.F. (2009). TOWARDS A THEORY OF INTENTIONAL BEHAVIOUR CHANGE: PLANS, PLANNING, AND SELF-REGULATION. *British Journal of Health Psychology*, 14, 261–273.

ŞAHINTÜRK, H. ACAROĞLU, R. (2001). DETERMINATION OF SCHOOLGIRLS' KNOWLEDGE AND PRACTICES ON MENARCHE AND MENSTRUAL HYGIENE IN PRIMARY SCHOOL. I. International and V. National Nursing Education Congress, 19-22/September/ 2001, Nesehir Congress Book, 265-270.

TAŞKIN, L. (2016). NURSING OF BIRTH AND WOMEN HEALTH. Akademisyen Tıp Publishing House, Ankara, ISBN:975-94661-0-4.

TAYLOR, D. BURY, M. CAMPLING, N. ET AL. (2006). A REVIEW OF THE USE OF THE HEALTH BELIEF MODEL (HBM), THE THEORY OF REASONED ACTION (TRA), THE THEORY OF PLANNED BEHAVIOUR (TPB) AND THE TRANS-THEORETICAL MODEL (TTM) TO STUDY AND PREDICT HEALTH RELATED BEHAVIOR CHANGE. June, The Department of Practice and Policy The School of Pharmacy, University of London, London WC1N 1AX.

THE SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH OF STUDENTS IN UNIVERSITIES, Five Universities Study, Summary Report (2006), Yücel Offset Publishing House.

TURKISH STATE INSTITUTE OF STATISTICS. (2003). INVESTIGATION OF EDUCATION CONCERNING SEXUALITY, Turkey.

TURKISH MINISTRY OF HEALTH (2001). TARGETS AND STRATEGIES OF TURKEY FOR COMMON HEALTH, Ankara.

UM, L. YUSUF, N.W. MUSA, A.B. (2010). MENSTRUATION AND MENSTRUAL HYGIENE AMONGST ADOLESCENT SCHOOL GIRLS IN KANO, NORTHWESTERN NIGERIA. African Journal of Reproductive Health; 14[3]: 201-207.

YORULMAZ, A. (2000). DETERMINATION OF KNOWLEDGE LEVEL OF WOMEN HOSPITALIZED IN GYNECOLOGY SERVICE OF AHU HETMAN HOSPITAL IN MARMARIS, I. International and VIII. National Nursing Congress Booklet, 521-524.

WATKINS, D. COUSINS, J. (2010). PUBLIC HEALTH AND COMMUNITY NURSING, FRAMEWORKS FOR PRACTICE, Bailliere-Tindall, Elsevier, London.

WEDC DEVELOPING KNOWLEDGE AND CAPACITY IN KNOWLEDGE AND SANITATION, FACT SHEET 7 (2011). Menstruation hygiene management for schoolgirls in low-income countries Report, Water Aid, (2011), <http://sanitationupdates.wordpress.com/category/iys-themes/sanitation-and-health>.

**DOĞAL ALANLARIN REHABİLİTASYON VE İYİLEŞTİRME ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: EYMİR GÖLÜ, ANKARA ÖRNEĞİ****Sima POUYA¹**
Sara DEMİR²**Özet**

Kent parklarının, yeşil alanların, ormanlık sulak ve yarı doğal alanların kent sağlığına olan katkılarının ele alınması bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Yeşil dokulu alanların doğadan kopmuş olan kentlileri fiziksel ve ruhsal açıdan tedavi edici ve iyileştirici özelliklerinin irdelendiği bu araştırma, Ankara kentinin yakın çevresinde bulunan ve hala doğal kaynak değerlerini koruyan Eymir Gölü ve çevresinde uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, iyileştirme bahçelerinin özellikleri ve kriterleri araştırılmıştır. Ayrıca, Eymir Gölü doğal kaynak değerlerinin kullanıcılara yönelik tedavi edici potansiyeli irdelenmiş ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir. Çalışmanın sonunda alanın rehabilitasyon ve iyileştirme potansiyeline sahip olduğu ancak alanın birçok kullanıcı tarafından rahatlıkla kullanmalarını engelleyen yolların ve rampaların olduğu, mekanlar arasında kopuklukların bulunduğu, tuvaletlerin, aydınlatmanın ve alana erişilebilirliğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Başta seyir terasları olmak üzere herkes için tasarım yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rehabilitasyon ve iyileştirme bahçeleri, doğal alanlar, kent parkları, Eymir Gölü, Ankara

**ASSESSMENT OF REHABILITATION AND IMPROVEMENT EFFECT OF
NATURAL AREAS: ANKARA, EYMIR LAKE EXAMPLE****Abstract**

To examine the healing properties of urban parks, green spaces and biotopes, forests, wetlands and semi-natural areas to urban health is the starting point of the study. This research examines the physical and mental therapeutic and healing properties of the urban areas, It was applied in and around Eymir Lake which is located in the vicinity of Ankara and still preserves natural resource values. Within the scope of the study, the characteristics and criteria of the improvement horticulture were investigated. In addition, the natural resource values of Eymir Lake have been examined with the therapeutic potential of the users and suggestions have been developed in this direction. At the end of the study, it was determined that the area had the potential for rehabilitation and improvement but that there were roads and ramps that prevented the area from being used by many users, disconnection between spaces, insufficiency of accessibility of toilets, lighting, and area. It was proposed to design for everyone, especially the monitoring terraces.

Keywords: Rehabilitation and healing gardens, natural area, urban parks, Eymir lake, Ankara

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, pouya@ktu.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-6419-1756

² Bursa Teknik Üniversitesi, Türkiye, sarademir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0813-3356

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

Son yıllarda kentsel gelişim ile ilgili yeni yaklaşımlar kent kullanıcılarına katkı sağlamaktadır. Fakat bu olumlu katkının yanı sıra kent yaşamının getirdiği olumsuzluklar sosyal açıdan toplum sağlığını etkilemektedir. Bu olumsuzlukların giderilmesine yönelik dünyada çalışmalar yapılmış ve bu durum sağlıklı tasarım yaklaşımını gündeme getirmiştir. Bu yaklaşım, peyzaj mimarisinde daha çok şifa bahçeleri olarak adlandırılan iyileştirme bahçeleri tasarımının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Doğal ve yapay elemanlarda oluşturulan bu şifa bahçelerinin kullanıcılar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Buna göre tasarlanan bu bahçelerin kullanıcıların fiziksel ve ruhsal sağlığına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir (Kaplan, 1973; Kaplan ve Kaplan 1989; Ulrich ve Parsons 1992; Ulrich 1999; Marcus 2005; Marcus 2007; Sakıcı ve Var, 2014; Pouya vd., 2015; Pouya, 2017).

Ekosistemin bir parçası olan insanoğlu, içerisinde bulunduğu doğal peyzajları yeniden tasarlama eğiliminde bulunmuşlardır (Güleç vd., 2001). Ekonomik kaygılar nedeni ile yoğun iş temposu içerisinde bulunan insanlar etraflarındaki doğal ortamlardan yeteri kadar yararlanmaya fırsat bulamamaktadırlar. Bu sebeple boş zamanlarında fırsat buldukça doğal alanlara veya doğala yakın kentten uzak kırsal alanlara giderek bu ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar (Salahesh vd., 2013). Buna ek olarak, Frederick Law Olmsted, kent içinde bulunan yeşil alanların bile insanların yoğun iş temposu ve sağlık problemleri nedeni ile oluşan stresi ve ekonomik kaygıları azalttığını gözlemlemiştir (Olmsted, 1865).

İnsanların fiziksel aktivitelerini gerçekleştirdiği, rekreasyon ve turizm yapabildikleri doğal alanlar, sağlıklı bir yaşam ortamı sunarak obezite, diyabet, tansiyon, kronik hastalıklar gibi bedensel ve ruhsal hastalıkların azaltılmasına ve önlenmesine katkıda bulunmaktadır (Akpınar, 2013; Crossette, 2010).

Kent parkları, yeşil alanlar, geçmişten günümüze kadar ulaşabilen biyotoplar, ormanlar, sulak alanlar, yarı doğal alanlar ve rekreasyon alanlar sahip oldukları doğal özellikler nedeni ile kent sağlığını etkilenmektedir (Pouya, 2016). Bunu temel alan bu çalışmada Ankara'nın yakın çevresinde bulunan Eymir Gölü ve çevresindeki kent parkı ele alınmıştır. Çalışma kapsamında, yeşil ağı oluşturan tüm elemanların sahip oldukları tedavi edici ve iyileştirici etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda Eymir Gölü ve çevresinin doğal peyzaj değerleri ile bu değerlerin insanlar üzerindeki iyileştirici ve tedavi edici etkileri belirlenmiş ve bu doğal peyzaj değerlerinin daha iyi bir etki yaratması için gözetleme terası önerisi getirilmiştir.

Rehabilitasyon ve İyileştirme Bahçelerinde Önerilen Tasarım İlkeleri

Stresi azaltan, stresten kurtulmaya yardımcı olan, egzersiz yapma fırsatı sunan, mahremiyeti koruyan, çevreyi kontrol edebilen, dikkat dağıtmayan, sosyalleşme olanağı tanıyan, güvenilir olan ve doğal değerlere sahip olan parklar kullanıcılar tarafından tercih edilen kriterleri içermektedir (Bowers, 2003; Marcus, 2001). Sosyalleştirme olanağı tanıyan, güvenilir bir şekilde spor yapılabilinen ve dolaşılabilinen, güneşli ve gölgeli ortamları sunan, keşif yapma fırsatı sunan, estetik olan ve bunların yanı sıra sağlıklı yapıları içeren parklar ve bahçeler tedavi edici özelliğe sahiptirler (Marcus ve Barnes, 1999; Sakıcı, 2009).

Gizlilik ve kontrol hissi (1), sosyal iletişim (2), fiziksel hareket ve egzersiz olanağı (3), doğallık ve pozitif yönde dikkat dağıtıcıların varlığı (4) iyileştirme ve rehabilite bahçelerindeki terapi ünitelerinde olması gereken dört önemli kaynaktır (Ulrich 1999). Tablo 1 'de bu kaynaklar detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Doğal alandaki terapi ünitelerinde olması gereken kriterler (Ulrich, 1999; Sakıcı, 2009; Pouya, 2016).

1)Kontrol	Kişinin çevresini kontrol edebilmesi ile stresiyle baş edebilmesi arasında direkt bir bağlantı vardır. Kişinin çevresini ve kendi durumunu kontrol edebilme hissi kendisini stresten uzaklaştırabilmektedir. Bu durum farklı alan seçenekleri, kontrollü kişisel erişilebilirlik ve gizlilik olanakları sunma, rahatlıkla yol bulabilme gibi seçeneklerle artırılabilir.
2)Sosyal İletişim	Sosyal iletişim yoğun olduğu yerlerde kişilerin stresinin azalmasında ve sağlıklarında olumlu katkılar sağlamaktadır. Ayrıca stresi azaltmak için gizlilik ile sosyal iletişim arasındaki dengenin iyi kurulması gerekmektedir.
3)Hareket ve	Egzersizlerle yapılan hareketlerin kalp rahatsızlıklarına ve kanser riskinin

Egzersiz	azalmasına katkı sağlamaktadır. Haftada en az üç kez 20 dakikalık yapılan yürüyüşler, kaygı ve stresi azaltabilmeye ve kişinin iyi hissetmesini sağlayabilmektedir (Brannon ve Feist, 1992). Bu bağlamda ruhsal hastalıkların incelendiği hastanelerde de, hafif egzersizlerin ve yürüyüşlerin yapılmasına uygun mekanların tasarlanması önerilmektedir.
4)Doğallık ve Dikkat Dağıtma	Doğal alanlardaki pozitif anlamda dikkat dağıtıcıların varlığı stres hormonunu ve kan basıncını düşürdüğü bilinmektedir. Bir bahçede ya da bir hastane ortamında bulunan müzik, sanatsal çalışmalar, hayvanların varlığı, su ile doğal elemanların sesi ile görüntüsü pozitif anlamda önemli dikkat çekicilerdir. Bu bağlamda bu dağıtıcıların kişilerin beş duyusuna hitap etmesi beklenmektedir. Örneğin; müzik ses duyularını, sanat çalışmaları görme ve dokunma duyularını, hayvanlar dokunma, görme, ses ve koku duyularını, doğal elemanlar ise beş duyuya hitap edebilmektedir.

İnsanların sağlıklı yaşayabilmesi için yapılan açık alan tasarımlarında uzaklaşma, boyut, cazibe, ve uygunluk olmak üzere dört faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir (Kaplan ve Kaplan, 1989; Sakıcı, 2009). Tablo 2’ de bu faktörler detaylandırılmıştır.

Tablo 2. Sağlıklı yaşanabilmesi için tasarımda bulunması gereken faktörler (Kaplan ve Kaplan, 1989; Sakıcı, 2009)

Uzaklaşma	Zihinsel açıdan rahatlama sağlamak amacı ile kişinin sıradan işleri yapmaktan uzaklaşması önerilmektedir. Bu bağlamda tasarlanan mekanlarda farklı etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca doğal alanlarda ve yeşil parklarda yapılan egzersizler ve aktiviteler günlük egzersizlerden farklıdır.
Boyut	Küçük ölçeklerde büyük alanları anımsatacak tasarımlar kişinin gördüğünü algılamasının yanı sıra algıladığı şeyin ötesindeki dünyanın devamını kurgulamasını sağlamaktadır.
Cazibe	Doğal alanlardaki bitkiler, bunların mevsimsel renk değişimleri ve yaprak dökümleri, rüzgarda çıkardığı sesler, ışık oyunları, çiçeklerin rengi, kokusu, suyun varlığı, su sesi, bulutlar mekana cazibe katan bazı elemanlardır.
Uygunluk	İnsan ile doğal çevre arasındaki benzerliklerin varlığı insanların doğal çevre ile uygun ilişki kurmasına katkı sağlamaktadır.

Yeşil alan ve bahçelerden oluşan dış mekanlarda insanların daha çok vakit geçirebilmesinin sağlanabilmesi için sosyallik, gizlilik, gezinti-dolaşma, enerji gerektiren hareketli egzersizler, güneşli ve gölgeli ortamlar, oturma ve keşif alanları ve doğal estetik gibi motive edici özelliklerin bulunması gerekmektedir (Marcus ve Barnes, 1999) (Çizelge 3).

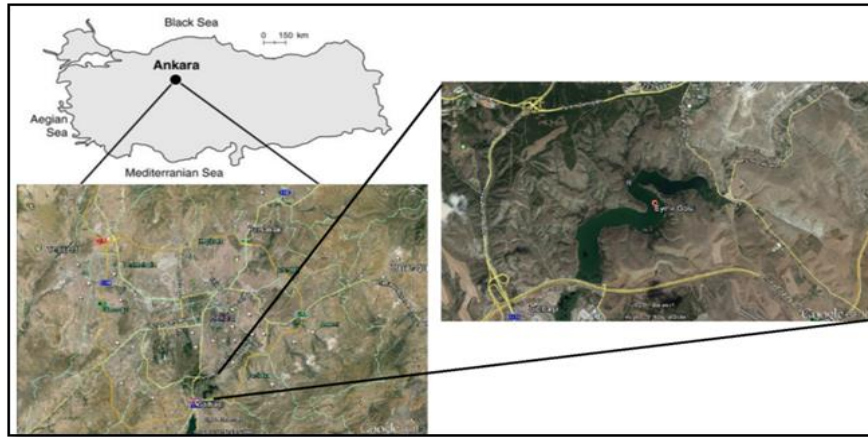
Çizelge 3. İyileştirme bahçelerinde bulunması gereken bazı özellikler (Marcus ve Barnes; 1999; Sakıcı, 2009; Pouya, 2016).

Sosyallik	İyileştirme bahçelerinde kullanıcılarının bir araya gelerek sosyalleşmesini sağlayan etkinliklerin yer alması gerekmektedir. Böylece grup halinde yapılan etkinliklerle kullanıcıların stres ve kaygılardan uzaklaşabilmesi, sıkıntıların unutulabilmesi ve yalnızlık hissinin giderilebilmesi sağlanabilmektedir. Bu durum kullanıcıların kendilerini iyi hissetmesine katkıda bulunmaktadır.
Gizlilik	İyileştirme bahçelerindeki kapalı alanlar gizlilik hissi yaratarak kullanıcıların bu gibi sessiz ortamlarda dikkatini toplayarak düşünebilmesi, meditasyon yapabilmesi ve kendilerini dinleyebilmesini sağlayabilmektedir. Bu gibi gizlilik oluşturan mekanların tasarımı kullanıcıların stresli ortamlardan uzaklaşmasına yardımcı olabilmektedir. Kullanıcıların yalnız kalarak kendilerini iyi hissetmesi pozitif katkı oluşturmaktadır. Yalnız başına düşünme kullanıcıların stresini azaltabilmektedir.
Dolaşma-Gezinti	İyileştirme bahçelerinde yapılan dolaşma ve gezinti aktiviteleri ile kullanıcılar fiziksel egzersiz yapabilmekte ve aynı zamanda stresten uzaklaşabilmektedir. Bu durum açık havada farklı manzaralar eşliğinde gezinti yapan kullanıcıların kendilerini iyi hissetmesini

	sağlayabilmektedir. Alanın tümünü gezdirebilecek dolambaçlı, kıvrımlı güzergahlar ve özel manzara noktaları kullanıcıların keşif yapma isteklerini arttırmakta ve onları cesaretlendirmektedir.
Enerji Gerektiren Egzersizler	İyileştirme bahçelerinin belirli noktalarında bulunan enerji gerektiren zıplama, koşar adım yürüme gibi etkinlikler, kullanıcıların stresten uzaklaşmasını ve kötü enerjisini boşaltmasını sağlayabilmektedir.
Gölge ve Güneş	İyileştirme bahçelerinde gölgeli ve güneşli mekanlarda gerçekleştirilen etkinlikler kullanıcıların bahçeyi kullanma süresini arttırmaktadır. Gölgeleme amaçlı kullanılan geniş taş yapraklı ağaçlar gibi doğal ve örtü elemanları yapay peyzaj elemanlarının kullanılması kullanıcılara seçme fırsatı sunmakta ve kullanıcıları keyif aldıkları mekanlara yönlendirmektedir.
Oturma ve Keşfetme	İyileştirme bahçelerinde yapılan pasif ve aktif aktiviteler için oturma ve keşif yapma gibi mekanların tasarlanması kullanıcılara rahat ettirecek ortam sağlamaktadır. Bu bahçelerdeki dolambaçlı yollar, manzarası olan özel noktalar, ilgi çekici doğal değerlerin bulunması ve buna uygun güzergahların tasarlanması kullanıcıların keşfe çıkmasını cesaretlendirmektedir. Farklı tasarımlarda ve farklı kullanıcılara hitap eden oturma birimlerinin varlığı kullanıcılara seçme ve böylece bahçede istedikleri kadar kalma fırsatı sunmaktadır.
Doğallığın Estetiği	Doğadan koparak kentsel yaşam içerisinde entegre olmaya çalışan insanoğlu için doğallık ve doğal peyzaj değerlerinin korunması oldukça önemlidir. Çünkü doğal mekanlar kullanıcıların tüm duyularına hitap etmektedir. Bu sebeple iyileştirme bahçelerinde beş duyuya hitap eden doğallık değerlerinin kullanılması kullanıcıların stres, kaygı ve problemlerden uzaklaşmasına olanak tanımaktadır.

Materyal ve Yöntem

Ankara kentinin yakın çevresindeki yeşil kuşak içerisinde yer alan Eymir Gölü ve çevresi bir rekreasyon alanı olup, ormanlık alan, sulak alan ve yaban hayatını bir arada bulandıran bir açık yeşil alandır (Şekil 1). Kent yakın çevresinde bulunan çalışma alanı ekolojik açıdan katkı sağlamakla birlikte, kentli için sosyal açık yeşil bir alan oluşturmakta ve kent için imaj niteliği taşımaktadır. Çalışma alanı Ankara kent merkezine 20 kilometre uzaklıkta olup 22.10.1990 tarihli 383 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “Özel Çevre Koruma Bölgesi” olarak ilan edilmiştir (Bilgin, 2009). Böylece Eymir Gölü ve çevresinin çevresel değerlerinin korunması ve buna uygun koruma tedbirleri ile gerekli planlama kararlarının alınması için Özel Çevre Koruma Kurumu Başkanlığı kurulmuştur (Eyyubi, 2004; Gökçe, 2004; Bilgin, 2009).



Şekil 1. Eymir Gölü alanı konumu (Pouya, 2016)

Ulaşılabilir bir mesafede olan çalışma alanı, yarı doğal peyzaj kaynak değerlerine (su varlığı, kuşlar, balıklar, yaban hayatı, bitki varlığı gibi) sahip olması ve gelen ziyaretçilere farklı etkinlikler

sunması nedeni ile tercih edilmiştir. Maksimum derinliği 6 metre olan ve ODTÜ arazisinin güney-doğusunda bulunan Eymir Gölü yaklaşık 120 hektarlık bir tatlı su gölüdür. Etrafı ODTÜ ormanı ile çevrili olan bu çalışma alanı sazlıklarla, çalılıklarla çevrili olup kumlu sahilleri bulunmaktadır. Geçmişte Mogan Gölü ile Eymir Gölü arasında direk bağlantısı olan kısmı günümüzde salık kalıntıları barındırmaktadır (Bilgin, 2009; Beklioğlu, 2000).

Bu çalışma, doğal peyzaj değerlerinin engelli çocuklar üzerindeki iyileştirme etkisini Eymir Gölü ve çevresinde yapılan anket ve gözlemlerle değerlendiren ve Pouya ve Demirel (2018) tarafından tamamlanmış olan araştırmanın devamlılığı niteliğindedir. Bu bağlamda araştırma alanı doğal ve kültürel peyzaj değerleri analiz edilmiştir. Kent parklarının kullanıcılar üzerindeki rehabilite edici ve iyileştirici özelliği, incelenmiş, Ankara'nın, Eymir Gölü ve çevresi ele alınmıştır. Böylece bu çalışma kapsamında parkın doğal peyzaj değerleri araştırılmış, rehabilite edici ve iyileştirici özelliği ile rekreasyonel potansiyeli incelenmiştir. Bu amaçla Ulrich (1999), Kaplan ve Kaplan (1989), Marcus ve Barnes (1999) başta olmak üzere dünya çapında iyileştirme bahçeleri konusunda önemli araştırmacıların çalışmaları ve teorileri incelenmiştir. Parklardaki doğal değerlerin kullanıcılar üzerindeki iyileştirici kriterleri araştırılmış, konu ve çalışma alanı ile ilgili literatür taranmış ve yerinde tespit için alan çalışması düzenlenmiştir. Bu çalışmada iyileştirme bahçeleri kapsamında doğa ile iç içe, kültürel dokuya saygılı özelliği irdelenmiş ve bu bağlamda doğa ile iç içe olan Eymir Gölü araştırma alanı olarak uygun görülmüştür. Araştırma alanında eksikliklerin ve yetersiz durumların olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma Alanının Doğal Bitki Örtüsü

Morfolojik yapı farklılığına ve küçük farklı iklim adacıklarına sahip olması nedeni ile Eymir Gölü çevresi farklı bitki örtüsü varlığına sahip olmasına neden olmuştur (Şekil 2). Ankara sahip olduğu iklim ve toprak koşulları nedeni ile bitki örtüsünün temeli genelde otsu bitkiler oluşturmaktadır (Eyyubi, 2004; Pouya, 2016). Çalışma alanında yükseklik azaldıkça kuraklık seviyesi artmakta, su varlığı ve derinliği, rüzgar koridoru ve farklı bakı açısı nemliliğin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, farklı ekolojik bitki toplulukları, farklı topoğrafik alanlarda, farklı yükseklik ve nem oranlarına göre yayılmaktadır (Eyyubi, 2004; Pouya, 2016).

Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Bölümü tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında floristik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Buna göre çalışma alanında 476'sı tür, 6'sı alttür, 6'sı varyete olmak üzere toplam 488 takson tespit edilmiştir. Bunlar arasından 52 tanesinin karasal endemik tür olduğu saptanmıştır. Bu türlerden en yüksek riske sahip olan türler arasında *Centaurea tchihatcheffii* *Erysimum torulosum* ve *Dianthus ancyrensis* bulunmaktadır.

Eymir Gölü içerisinde yer alan su bitki türleri ve bunların yayılışlarını gösteren araştırma kapsamında gölün güney, kuzey ve batı kıyılarının ve özellikle koylarında geniş kümeler şeklinde karniş (*Phragmites* sp.) ve saz (*Carex* sp.) türlerinin bulunduğu tespit edilmiştir (Tanyolaç ve Karabatak, 1974). Su altında ise *Ranunculus aquaticus*, *Myriophyllum* sp., *Alisma plantago* ve *Gramineae* sp. gibi bitki türlerinin kıyı boyunca ise 8-10 m'lik geniş bir kemer oluşturduğu incelenmiştir (Tanyolaç ve Karabatak, 1974; Obalı 1978).

Eymir Gölü'nün kuzey, güney ve batı kıyılarında yer alan kayalarda geniş *Phragmites vulgaris* kümeleri ile sahil boyunca bulunan kayalarda *Myriophyllum spicatum* L., *Potamogeton pectinatus* L., *Ranunculus saniculifolius* Viv ve *Ceratophyllum* sp. gibi çok geniş kemerler oluşturan sualtı bitkileri yer almaktadır. Bununla birlikte gölün derin bölümleri ile taşlık ve kumluk alanlarda ilkbahar ve yaz aylarında *Chara* sp. türlerinin varlığı gözlemlenmiştir (Şekil 2) (Anonim, 2002).



Şekil 2. Eymir Gölü florasına ait bazı örnekler (Sima POUYA)

Araştırma Alanının Yaban Hayatı

Eymir Gölü ve çevresinde yer alan sazlıklar, tatlı su bataklıkları, çayırılık ve meralık alanlar bu alanın birçok kuş türünün beslenmesine, yuvalanmasına ve barınmasına olanak tanımaktadır. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Tabiat Varlıklarını Koruma Genel Müdürlüğü (ÇSB) tarafından 2010 yılında tamamlanan kuş gözlemleri sonucunda çalışma alanında 224 kuş türünün olduğu saptanmıştır (Şekil 3). Kuş türleri dışında çalışma alanı 69 zooplankton türü, 165 sucül ve karasal organizmalar türü, 15 balık türü, 3 iki yaşamlılar türü, 2 sürüngenler türü, 25 memeli türü ve zengin omurgalı türüne ev sahipliği yapmaktadır (ÇŞB, 2010; Pouya, 2016)

669



Şekil 3. Eymir Gölü faunasına ait bazı örnekler (Sima POUYA)

Bulgular ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında Ulrich' in (1999) doğal alandaki terapi ünitelerinde olması gereken kriterleri (kontrol, sosyal iletişim, hareket ve egzersiz, doğallık ve dikkat dağıtma), Kaplan ve Kaplan' ın (1989) sağlıklı yaşanabilmesi için tasarımıda bulunması gereken faktörleri (uzaklaşma, boyut, cazibe, uygunluk) ile Marcus ve Barnes' in (1999) iyileştirme bahçelerinde bulunması gereken bazı özellikleri (sosyallik, gizlilik, dolaşma-gezinti, enerji gerektiren egzersizler, gölge ve güneş, oturma ve keşfetme, doğallığın estetiği) değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemler sonucunda Eymir Gölü ve çevresinde rehabilitasyon ve iyileştirme bahçeleri için yeterli özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma alanına yönelik gerçekleştirilen envanter ve analizler sonucunda araştırma alanının iyileştirme bahçeleri için gerekli olan doğal değerlere ve iyileştirme bahçelerinde olması gereken kriterlere sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm bu olumlu özelliklerine rağmen çalışma alanındaki tasarımların tüm kullanıcılara hitap etmediği ve özellikle engellileri dikkate almayan yolların ve rampaların olduğu dolayısı ile alan içerisindeki erişilebilirliğinin sınırlı olduğu ve yönlendirme ile güvenliği sağlayan aydınlatmanın alanda yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Ankara kent çeperine yakın olan ulaşım açısından erişilebilirliği rahat olması nedeni ile Eymir Gölü kentin doğal yapısı koruyan önemli rekreasyon alanlarından biridir. Bu sebeple birçok ziyaretçiyi ağırlamaktadır (Anonim, 2013). Güvenliği sağlamak ve kontrollü kullanım için alana giriş çıkışlar belirli saatlerde gerçekleşmektedir. Çeşitli rekreasyon faaliyetlere olanak sağlandığı gözlemlenen çalışma alanında balıkçılık, su sporları, yürüyüş yapılmakta yeme içme ve dinlenme tesisleri ile çocuk oyun alanı, basketbol alanı, ata binme alanı, bisiklet sürme alanı bulunmaktadır (Şekil 4). Bunlara ek olarak yapılan diğer araştırmalarda da çalışma alanının piknik, kamping, yüzme, kürek, yelken, olta balıkçılığı, botla gezinti, sportif faaliyetler, yaban hayvanı ve kuş gözleme, izci kampı, doğa yürüyüşleri, manzara seyir, eko turizm, ata binmeye uygun olduğu belirlenmiştir (Eyyubi, 2014; Gürer, 2014).



Şekil 4. Eymir Gölü alanında yapılan bazı etkinlikler (Pouya, 2016)

Bu araştırma kapsamında çalışma alanında en çok yapılan aktiviteler sırasıyla, yürüyüş ve spor yapmak, bisiklete binmek ve alanda oturmak-dinlenmek olduğu gözlemlenmiştir. Eymir Gölü ve çevresinin rekreasyonel amaçlı kullanılmasının en başta gelen sebebinin hala doğal kaynak değerlerini korumuş olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir (Gürer, 2014). Ayrıca çalışma alanında su kaynağının olması, kent çeperine yakın olması, bisiklete binme ve spor yapma aktiviteleri için uygun olması, nezih sakin, huzurlu ve güvenli bir ortam olması kullanıcıların kentin stresli ortamından ve kaygılarından uzaklaşmasını sağlayabilmektedir (Gürer, 2014).

Kent yakın çevresinde bulunan Eymir Gölü sahip olduğu geniş ormanlık alanları, su varlığı, fauna ve florası ile doğal açıdan zengin bir potansiyel değerine ve rekreasyonel kaynak değerine sahiptir. Böylece kentli, kent yakın çevresinde doğa ile iç içe olacak, stresli ve kaygılı yoğun iş ve eğitim temposundan uzaklaşacak ve rekreatif etkinliklerde bulacak imkana sahip olabilecektir. Çalışma alanı, insanın ruhsal ve fiziksel anlamda rehabilite edilebilmesi açısından değerlendirdiğinde sahip olduğu doğal ve rekreatif kaynak değerlerinin kullanıcılar üzerinde iyileştirici ve tedavi edici etkilerinin bulunduğu yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda belirlenmiştir.

Araştırma sırasında yerinde tespit için yapılan arazi çalışması sonucunda alanda bulunan restoran ve kafe girişlerinin, ata binme ve top oynama alanının, ormanlık alan güzergahının ve tuvalet

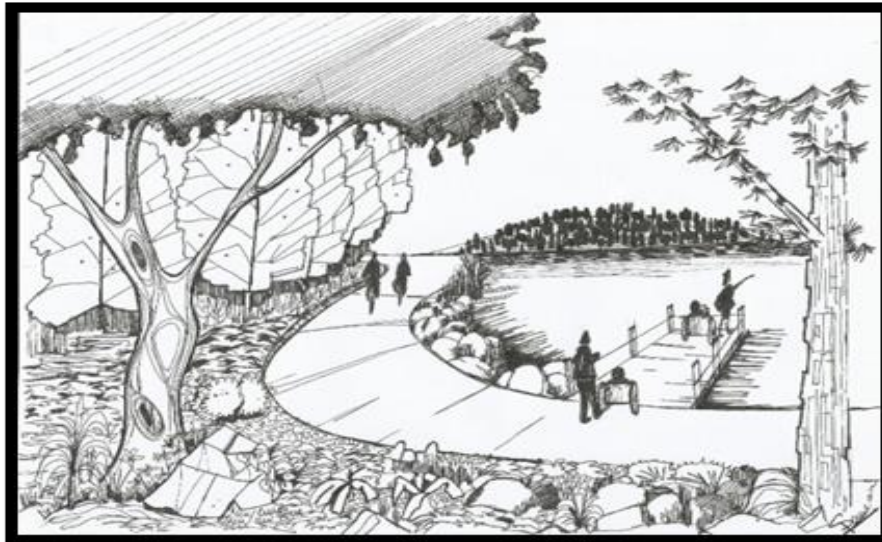
girişlerinin her kullanıcı için uygun olmadığı gözlemlenmiş, eğim ve döşeme malzemesi konusunda problemlere rastlanmıştır.

Çalışma alanına yetecek kadar tuvalet bulunmamakta, taşıt, yaya ve bisiklet güzergahları ayrılmamıştır. Özel aracı olmayan ya da araç kullanamayan ziyaretçilerin çalışma alanına erişimi oldukça yetersizdir. Çalışma alanı engelli kullanımına göre düzenlenmemiştir. Dolayısı ile herkese hitap edebilecek olan bir tasarım anlayışı benimsenmeli ve kısıtlamaların en aza indirgenmelidir. Ayrıca akşamları yönlendirme ve güvenliği sağlayacak olan aydınlatmanın oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Tüm bireyler güvenli ve kontrollü bir şekilde çalışma alanı içerisinde rahatlıkla dolaşması ve mekanlar arasında bağlantının kurulması gerekmektedir. Taşıt, bisiklet ve yaya güzergahları ayrılmalıdır. Herkes için tasarım anlayışı ile rampaların ve yolların rahatlıkla ulaşımın ve erişilebilirliğin sağlanabilmesi için uygun eğim aralıklarında ve genişlikte olması, iklim koşullarına dayanıklı, kaymaz, sert ve düz olması gerekmektedir. Hareket kısıtlılığı olmamalıdır. Çalışma alanının vista noktaları belirlenmelidir. Bu araştırma kapsamında yapılan gözlemler sonucunda çalışma alanının doğal değerlerini yansıtan vista noktalarının rahatlıkla görülebilmesi, fotoğraf çekilebilmesi ve durup dinlenebilmesi için gözleme terasları önerilmiştir (Şekil 5 ve 6).



Şekil 5. Çalışma alanına yönelik tasarlanması önerilen seyir terası; gölün Güney kısmı (Sima POUYA)



Şekil 6. Çalışma alanına yönelik tasarlanması önerilen seyir terası, gölün Batı kısmı (Sima POUYA)

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Rehabilitasyon ve iyileştirme bahçeleri kent yaşamı içinde sıkışan kentlilerin ferah bir nefes alması, stresten ve kaygıdan uzaklaşması, huzur bulması, kendini güvende hissetmesi, sosyalleşmesi, doğa ile iç içe olması, egzersiz yapması, flora ve faunayı keşfetmesi ve doğa içerisinde gezinti yapması için fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada Ulrich, Kaplan ve Kaplan ile Marcus ve Berne' in iyileştirme bahçeleri için ortaya koyduğu özellikler ve kriterler dikkate alınmıştır. Bu araştırmacıların çalışmalarından yola çıkılarak Ankara, Eymir Gölü kent parkının rehabilitasyon ve iyileştirme potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma alanına yönelik envanter çalışması ve analizler gerçekleştirilmiştir. İyileştirme bahçelerinde olması gereken özellikler ve kriterlerin doğa ile iç içe bulunan Eymir Gölü ve çevresinde bulunduğu incelenmiştir. Buna rağmen çalışma alanında eksikliklerin ve yetersiz durumların olduğu gözlemlenmiştir. Engellileri dikkate almayan yolların ve rampaların olduğu belirlenmiş, eğimin erişilebilirlik için uygun olmadığı, mekanlar arasında bağlantının ve aydınlatmanın yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Eymir Gölü ve çevresini ele alan bu çalışmanın her kullanıcı tarafından rahatlıkla erişilebilmesi için özel tasarımlarla düzenlenmesi alanın herkes tarafından kullanılabilirliği açısından oldukça önemlidir. Özellikle engelli ve yaşlı bireyleri dikkate alınarak çalışma alanı içerisindeki kısıtlamalar en aza indirgenmeli ve herkes için tasarım yapılması gerekmektedir.

Çalışma alanı, kent sağlığını hem fiziksel hem de ruhsal açıdan fayda sağlayabilecek rehabilitasyon ve iyileştirme potansiyeline sahiptir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde, çalışma alanı ile ilgili elde edilen eksikliklerin yeniden ele alınması, güvenilir ve dikkat çekici mekanların oluşturulması, gürültüden uzak gizli mekanların ve sosyalleşmeyi sağlayacak etkinlik alanlarının tasarlanması, oturma ve dinlenme mekanları ile gölgelenme ve güneşlenme fırsatı sunan güzergahların belirlenmesi, doğal ile insan arasındaki dengenin korunması, insanların kent stresinden uzaklaştırabilecek ve doğal değerlerin zarar görmeden görülmesini sağlayan terasların tasarlanması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

- AKPINAR A., (2013). KENTSEL AÇIK ALANLAR: BAŞARILI BİR KENTSEL AÇIK ALAN İÇİN GEREKLİ OLAN KRİTERLER NELERDİR? Peyzaj Mimarlığı 5. Kongresi, 14-17 Kasım 2013 Adana.
- ANONİM (2013), BASIN TOPLANTISI: ODTÜ İMAR PLANI, YOLLAR VE EYMİR GÖLÜ, <http://www.metu.edu.tr/Announcement/Basin-Toplantisi-Odtu-İmar-Plani-Yollar-Ve-Eymir-Golu>, 22.09.2014
- ANONİM, (2002). BİYOLOJİ BÖLÜMÜ, MOGAN GÖLÜ HAVZASI BİYOLOJİK ZENGİNLİKLERİ VE EKOLOJİK YÖNETİM PLANI. ÇEVRE BAKANLIĞI ÖZEL ÇEVRE KORUMA KURUMU, 85-91, Ankara.
- BOWERS, D.A., (2003). INCORPORATING RESTORATIVE EXPERIENTIAL QUALITIES AND KEY LANDSCAPE ATTRIBUTES TO ENHANCE THE RESTORATIVE EXPERIENCE IN HEALING GARDENS WITHIN HEALTH CARE SETTINGS, Master Theses, Washington State University, 108 s.
- BILGIN, C., (2009). ODTÜ'nün Kuşları 1995-2008, Gözlem Topluluğu.12.
- BEKLIOĞLU, M., (2000). GÖLLER, BESİN ZİNCİRİ YIKIMI VE BİYOMANİPULASYON: EYMİR VE MOGAN GÖLLERİ, Bilim ve Teknik Dergisi, s.394.
- CROSSETTE, B. (2010). STATE OF WORLD POPULATION 2010. INFORMATION AND EXTERNAL RELATIONS DIVISION OF UNFPA, The United Nations Population Fund.
- EYYUBİ, S., (2004). SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA STRATEJİSİNİN UYGULANMASINDAN EKOSİSTEM YÖNETİMİNDEN ÜLKEMİZDE BİR YÖNTEM OLARAK YARARLANMA, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- GÖKÇE, B., (2004). EYMİR GÖLÜ: SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER, Panel, Odtülüler Bülteni, Aralık, 136,
- GÜRER, N., (2014). REKREASYON ALANLARININ TASARLANMASINDA TEMEL İLKELER, ANKARA EYMİR, GÖLÜ ÖRNEĞİ, Journal Of Recreation And Tourism Research (JRTR), 1 (2).
- GÜLEZ, S., ÖZTEKİN B., BEKÇİ B. (2001). HASTANE BAHÇELERİ, ACIL SERVİS GİRİŞLERİ SERT ZEMİN DÜZENLEMESİ: ZKÜ TIP FAKÜLTESİ, ACIL GİRİŞİ ÖRNEĞİ. ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 3(3), s.160-173.
- KAPLAN, R. (1973). SOME PSYCHOLOGICAL PENEFFITS OF GARDENING. Environment And Behavior, Vol. 5, No. 2, s.145-61.
- KAPLAN, R., KAPLAN S. (1989). THE EXPERIENCE OF NATURE: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE, Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUS, C.C. (2005). HEALING GARDENS İN HOSPITALS, UNIVERSITY OF CALIFORNIA, Berkeley, The Architecture Of Hospitals.
- MARCUS, C.C. BARNES, M., (1999). HEALING GARDEN: THERAPEUTIC BENEFITS AND DESİNG RECOMMENDATIONS, John Wiley & Sons, New York, s.624 .
- MARCUS, C.C. (2007). HEALING GARDENS IN HOSPITALS, Design And Health Journal, 1(1), s.1-27.
- OBALI, O., (1978). Mogan Gölü Fitoplanktonunun Nitesel ve Nicesel Olarak İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Fakültesi, Ankara.
- OLMSTED, F.L. (1865). THE VALUE AND CARE OF PARKS. REPORT TO THE CONGRESS OF THE STATE OF CALIFORNIA (Reprinted İn Landscape Architecture, 17, s.20-23.
- POUYA,S., BAYRAMOĞLU, E. DEMİREL, Ö., (2015). INVESTIGATION OF HEALING GARDEN DESIGN METHODS, Kastamonu University, Journal Of Forestry Faculty, 15 (1), s.15-2.
- POUYA S., (2017). HEALING GARDENS IN THE MEGA CITIES; EXAMPLE OF TEHRAN, Kent Akademisi, Kent Kültürü Ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi, Cilt: 10 Sayı: 2, Yaz 2017, s.140-156
- POUYA, S., (2016). DEVELOPMENT PLANNING APPROACH FOR CHILDREN WITH ORTHOPEDIC DISABILITIES; EXAMPLE OF ODTÜ EYMİR LAKE (ANKARA), Dissertation, Karadeniz Technical University.
- POUYA, S., DEMİR S., DEMİREL Ö., 2016. OBSERVATIONAL METHODS AND BEHAVIOR MAPPING, Peyzaj Mimarlığı 6. Kongresi. 268-284.
- POUYA, S., DEMİREL, Ö., 2018. POSITIVE HEALTH EFFECTS OF THE NATURAL ENVIRONMENT ON CHILDREN WITH DISABILITY. Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi, 21(5). Accepted : 20.04.2018.
- SALAHESH N., IRANI BEHBAHANI H., POUYA S., POUYA S. (2013). THE PRINCIPLES AND PRACTICALITIES EVALUATION OF THE HEALING GARDENS WITH THE AIM OF İNCREASING THE IDEA OF HEALING IN URBAN SPACES, International Conference On The 3rd Environmental Planning & Management (Icepm), 26 November 2013, Tahran, Iran.
- SAKICI, Ç., (2009), RUH VE SINIR HASTALIKLARI HASTANELERİNDE AÇIK ALAN TERAPİ ÜNİTELERİNİN PEYZAJ TASARIMI: ATAKÖY (TRABZON) RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI HASTANESİ ÖRNEĞİ, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- SAKICI, Ç., VAR M. (2014). RUH VE SINIR HASTALIKLARI HASTANE BAHÇELERİNİN (AÇIK ALAN TERAPİ ÜNİTELERİ) DÜZENLENMESİ KRİTERLERİ. Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 14(1), s.101-112.
- TANYOLAÇ, J., KARABATAK, M., (1974). MOGAN GÖLÜ'NÜN BİYOLOJİK VE HİDROLOJİK ÖZELLİKLERİNİN TESPİTİ [Biological And Hydrological Characteristics Of Lake Mogan].

T.C. ÇEVRE VE ŞEHİRCİLİK BAKANLIĞI, TABİAT VARLIKLARINI KORUMA GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, (2010).Gölbaşı Özel Çevre Koruma Bölgesi Tür İle Habitat Koruma ve İzleme Projesi.

ULRICH, R. S. (1981). NATURAL VERSUS URBAN SCENES: SOME PSYCHOLOGICAL EFFECTS. Environment And Behaviour, 13(5), s.523-556.

ULRICH, R. S., Parsons R. (1992). INFLUENCES OF PASSIVE EXPERIENCES WITH PLANTS ON İNDIVIDUAL WELL-BEING AND HEALTH. In: D. Relf (Ed), The Role Of Horticulture In Human Well-Being And Social Development, Timber Press, Oregon.

ULRICH, R. S. (1999). EFFECTS OF GARDENS ON HEALTH OUTCOMES: THEORY AND RESEARCH. In C. Cooper-Marcus & M. Barnes (Eds.), Healing Gardens: Therapeutic Benefits And Design Recommendations. New York: John Wiley, s. 27-86.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAĞ VE SOL BEYİN BÖLGELERİNE VE EĞİTİMLE OLAN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BİLGİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Emir AR¹
Dr. Öğr. Üyesi Şirin İLKÖRÜCÜ²

Özet

Bu çalışmada mezun durumunda olan öğretmen adaylarının sağ ve sol beyin bölgelerinin özelliklerine ilişkin görüşleri ve beyinle ilgili bilgilerini eğitimle nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma betimleyici-yorumlayıcı nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 bahar döneminde Bursa'da bulunan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören mezun durumda olan ve amaçlı örneklemeyle seçilen 33 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler yarı- yapılandırılmış görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının beyin özelliklerinin eğitimle ilişkisine yönelik en fazla bireysel farklar olmak üzere, sırasıyla öğretim modeli, beyin yapısı ve özelliklerini temel alan üç temel anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sağ beyni daha çok sözel olarak yorumladıkları, sol beyni ise sayısal-matematiksel-mantıksal yeteneklerle ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğu aldıkları eğitimde beyin eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların yapılmadığını belirtmiştir. Eğitimde beyin-eğitim ilişkisinin kullanıldığını belirten öğrenciler bunu kavram haritaları, araştırmaya dayalı etkinlik ve beyin fırtınası uygulamaları olarak açıklamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının beyin eğitim ilişkisine yönelik farkındalıklarını arttıran uygulamalara eğitimlerinde daha fazla yer verilmesi, mezun öğretmenlerin sınıflarında beyin sağ ve sol beyin bölgelerinin öğrenme süreçlerindeki rolünü bilerek öğretim gerçekleştirmesi eğitimin verimini arttırmasında katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sağ Beyin Bölgesi, Sol Beyin Bölgesi, Beyin-Eğitim, Fen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi

EVALUATION OF PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' KNOWLEDGE ABOUT CHARACTERISTICS OF THE RIGHT AND LEFT HEMISPHERES OF THE BRAIN WITH REGARD TO THE BRAIN-EDUCATION RELATION

Abstract

It is aimed to reveal the opinions of the prospective teachers' knowledge about characteristics of the right and left hemispheres of the brain with regard to the brain-education relation. This research is described as phenomenology, which is one of the descriptive-interpretive qualitative research methods. The research group is composed of 33 students who graduated from a department of science education in Bursa in the spring semester 2015-2016 and selected for the purpose. The data were collected through semi-structured interviews and documents. According to research findings, three basic understandings based on teaching model: individual differences and brain structure and characteristics of educational researches on brain research. In addition, it has been understood that the prospective teachers interpreted the right brain more verbally and that the left lobe is associated with numerical-mathematical-logical abilities. Most of the prospective teachers stated that there is no application for brain education relation in the education they have received. The prospective teachers' responses indicated that student-centered practices such as brain storming, concept mapping and inquiry based activities were treated as applications on which more brain-training relationships were based. According to the findings, giving more place in the practical training which increases the awareness of the prospective teachers about the brain education relation will contribute to the realization of the teaching and the efficiency of the education by knowing the role of the left and right hemispheres of the brain in the classes of the graduate teachers.

Keywords: Right and Left Brain Hemispheres, Brain-Education, Science Education, Teacher Education

Özgün Araştırma / Original Article

¹ YL Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, emirar70@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3492-3578.

² Sorumlu yazar/Corresponding Author, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, ilkorucu@uludag.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-1988-6385

GİRİŞ

Son yıllarda gelişen teknoloji ve bilgi birikimi, beyin ve öğrenme arasındaki bağın daha fazla araştırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bununla birlikte beyin ve öğrenme arasındaki ilişkinin eğitime uygulanmasıyla beyin temelli öğrenme modeli doğmuştur. Nörofizyolojik ya da beyin temelli kuram öğrenmeyi biyokimyasal bir değişim olarak açıklamaktadır (Özden, 2014; Soylu, 2004). Nörobilişsel olarak öğrenme ise “hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2013). Zull (2002) öğretmenin bir sanat olduğunu ve öğretme sanatının da beyni değiştirme sanatı olması gerektiğini belirtmektedir. Beynin özelliklerini temel alan öğrenme, beyin nasıl öğrendiği sorusuna yanıt bulmayı, anlamlı öğrenme için beyin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihnin bu kurallarına göre düzenlenmesini amaçlamaktadır (Caine ve Caine 1991, s.4; Jensen, 2000). Caine ve Caine (1991) beyin yapısını temel alan öğrenmeyle ilgili on iki ilke belirlemişlerdir. Bu ilkelerin eğitime uyarlanmasıyla ilgili tavsiyelerde bulunarak öğretim açısından önemli ipuçları sunmuşlardır. Bunlar;

1. Beyin paralel bir işlemcidir, bu nedenle iyi bir öğretim, beyin tüm yönleriyle işleyişini sağlayan öğrenci deneyimlerinin bir yönlendirilmesi olmalıdır.
2. Öğrenme her bakımdan fizyoloji ile ilişkili olup, fizyolojik faaliyetlerimizi etkileyen her şey öğrenme yeteneğimizi de etkilemektedir.
3. Anlam arayışı içsel olup öğrenme çevresinin bilinen tutarlı merakımızı keşfetme isteğimizi tatmin etmesi bakımından gözden geçirilmiş bir ortam sağlaması gerekmektedir. Bu durum sınıftaki davranış ve işleyişin bir kısmını oluşturmaktadır.
4. Anlam arayışı örüntülemeyle oluşmaktadır. Öğrenenler örüntülemeye devam ederek algılama ve anlam yaratmayı sürdürmektedir.
5. Örüntülemede duygular önemli olup, öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve tutumlarını dikkate alarak, öğrencilerin gelecek öğrenmelerini etkileyeceğini bilmesi gerekmektedir.
6. Beyin parçaları ve bütünleri aynı zamanda işlemektedir. Bilginin parçaları veya bütünü ihmal edildiğinde birey öğrenme gücüyle karşılaşmaktadır. Öğrenme birikimli ve gelişimsel olması nedeniyle iyi bir eğitimle zorunlu olarak bilgi ve beceriler zaman içinde yapılandırılmaktadır.
7. Öğrenme hem çevresel hem de odaklanmış dikkati gerektirmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin dikkatleri dışında kalan materyalleri organize etmesi gerekmektedir. Öğretmenler, rehber ve örnek oluşlarıyla ve kendi heyecanlarıyla öğrencilerinde ilgi ve coşku uyandırmak durumundadır. Böylece kontrol dışındaki uyaranlar da uygun bir şekilde öğrenilen konunun önem ve değeriyle ilişkilendirilmiş olacaktır.
8. Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinç dışı süreçleri içermektedir. Aktif işlemede öğrencilere neyi nasıl öğrendiklerini gözden geçirme fırsatı sunulmakta böylece öğrencinin öğrenmesinin bireysel sorumluluğunu üstlenmesi sağlanmaktadır. Aktif süreçte ise kısmen yansıtma ve biliş ötesi etkinliklere işaret etmektedir.
9. En az iki farklı bellek vardır; uzamsal bellek sistemi ve ezber öğrenme sistemi. Ezber dayanan öğretim, öğrenmede transferi kolaylaştırılmayarak anlamının gelişimini engellemesi mümkün olmaktadır. Öğrencinin kendi dünyasını göz ardı eden eğitimciler, beyin etkin fonksiyonlarını göz ardı etmektedir.
10. Olaylar ve becerileri, doğal olarak uzamsal bellekte yer aldığı en iyi şekilde anlamakta ve hatırlamaktayız. Başarı tüm duyuların kullanılmasına ve öğrenenin

çeşitli karmaşık ve etkileşimli deneyimlerini kendisiyle bütünleştirmesine bağlı olmaktadır.

11. Öğrenme teşvik etme ile zenginleşirken tehdit ile sınırlanmaktadır. Algılanan bir “Tehdit” altında beyin faaliyet alanları yetersiz kalmaktadır.
12. Her beyin eşsiz olup, öğretimin tüm öğrencilerin görsel, işitsel, duyuşsal ve dokunsal tercihlerine imkân vermesi gerekmektedir. Eğitimin en uygun beyin faaliyetlerini kolaylaştırması gerekmektedir.

Kaufman ve arkadaşları (2008) beynin özelliklerini dikkate alan çalışmaların öğrenmeye yönelik pratik fikirler sağlayacağını ve bununla birlikte gelecek başarıları garantileyebileceğini belirtmektedirler. Edelenbosch, Kupper, Krabbendam ve Broerse (2015) beyin araştırmalarıyla ilgili çalışmalar ile eğitimdeki uygulamaları arasında bir köprü kurulmasına oldukça önem verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Beyin, öğrenme sırasında rol alan, zihinsel faaliyetleri yöneten merkez bir organ olarak temelde sağ ve sol olarak iki bölgeden oluşmaktadır. Belirli işlevler beynin farklı alanlarında gelişse de beyin bir bütün olarak çalışmaktadır. İşlevlerini yerine getirirken bölgeler koordineli olarak çalışmaktadır (Duman, 2013; Erduran Avcı ve Yağbasan, 2008; Keleş ve Çepni, 2006). Budak (1999) beynin yapısı, bölümleri ve bunların işlevi üzerine yapılan çalışmaların insanların genellikle sağ ya da sol bölgelerinden birini kullanma eğiliminde olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Sol beyin yapı ve ayrıntılar ile ilgili iken, sağ beyin daha çok “büyük resim” ile ilgilidir. İki beyin bölgesi arasındaki diğer bir fark ise sağ beyin sol beyne göre daha yaratıcı olup, bir şeyler uydurmada, boşlukları doldurmada başarılıdır. Sol beyin ise daha doğrucu ve gerçekçidir (Zull, 2002). Bununla birlikte Caine ve Caine (2002), herhangi bir beynin zekâ ve bilgiyi işleme sürecine göre diğer beyinden farklı olmasının, bir beynin başka bir beyinden üstün olduğu anlamına gelmediğini ve her beyin eşsiz olduğunu vurgulamıştır. Beynin her iki bölgesinin farklı görevleri Dew (1996), Duman (2009) ve Mannies’in (1986) çalışmalarından yararlanarak Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Sağ ve Sol Beyin Bölgelerinin Görevleri

SOL BEYİN	SAĞ BEYİN
Analitik	Bütünsel
Rasyonel	Sezgisel
Mantıksaldır, daha az risk alır	Daha çok risk alır, planlarında esneklik
Matematikte, cebirsel, yüzde ve istatistiksel işlemleri kolay yapar	Geometri ve grafiksel işlemleri kolay yapar
Duygularını baskılar	Duygularıyla hareket eder
Somut düşünme	Soyut düşünme
İsimleri hatırlar	Yüzleri hatırlar
İşitsel öğrenme	Dokunsal öğrenme
Yazma ve konuşma	Çizme ve nesne kullanımı
Sözlü talimatlar	Yazılı ve gösterilen talimatlar
Zaman yönelimli	Mekân yönelimli
Problemleri verileri kullanarak çözer	Problemleri aradaki ilişkileri anlayarak çözer
Mantıksal nedenler kullanarak çözümler üretir	Yaratıcılık yoluyla ve beyin fırtınası kullanarak çözümler üretir

Beynin sağ ve sol bölgesi de aktif olarak kullanıldığında öğrenciler daha yüksek düzeyde düşünme becerileri gösterir, hayal güçleri zenginleşir ve buna bağlı olarak öğrenme daha üst seviyede gerçekleşir (Oral, 2006). Duman (2013) bir ders kazanımının içeriğini öğrenciden hayal etmesini

istediğimizde sağ beyin bölgesi, bu hayale yönelik senaryo yazmalarını istediğimizde ise hem sağ hem de sol beyin bölgesinin birlikte çalıştığını belirtmektedir. Çünkü yazma ve dil fonksiyonları sol beyin bölgesinin görevidir. Farklı özelliklerin beynin farklı bölgelerinde özelleştiği düşünüldüğünde, eğitimde beyni tanımanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı öğretmen ve öğretmen adayları beyni tanımalı, öğrenme ortamlarını ve uyarıcıları (materyaller vs.) beynin her iki beyin bölgesine de hitap edecek şekilde düzenlemelidir (Uluorta ve Atabek, 2003). Beynin özelliklerini temel alan öğrenme veya beyin uyumlu öğrenme ile derslerin yürütülmesi ancak öğretmenlerin bu konulardaki bilgilerine bağlı olacaktır. Bu bağlamda eğitim fakültesinden mezun olma aşamasında olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim deneyimleri doğrultusunda beyin ve eğitim ile ilgili ne bildikleri önem taşımaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda, beyin temelli öğrenme dikkate alınarak gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların öne çıktığı görülmektedir (Baş, 2010; Çengelci, 2007; Duman, 2006; Oktay ve Çakır, 2013; Özden ve Gültekin, 2008, Özdemir ve Sadık, 2015). Ayrıca Yaşar'ın (2017) Türkiye'deki 2005-2016 yılları arasında beyin temelli öğrenme ile ilgili fen eğitimi, biyoloji, fizik ve kimya eğitimini kapsayan 21 yüksek lisans ve doktora tezini incelediği meta-analiz çalışmasında sadece iki tanesinin lisans öğrencileri ile olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yaşar'ın (2017) yapmış olduğu bu meta-analiz çalışmasında, incelediği araştırmalar çoğunlukla beyin temelli öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine olan etkisi ile ilgili olup, bu modele ilişkin tutumların incelendiği çalışmalar ise daha az sayıdadır. Tutar, Kurt ve Karamustafaoğlu (2017) ise fen, fizik ve biyoloji alanında beyin temelli öğrenme ile ilgili 2000-2015 yılları arasında yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, ilgili 20 tez ve 4 makaleden konu alanı olarak sadece bir tanesinin öğretmen eğitime yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda ülkemizde beyin çalışmalarının eğitim ilişkisine yönelik lisans düzeyinde ve öğretmen eğitiminde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekicidir. Palavan ve Demir (2017) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme ilkelerine yönelik görüşlerini bilgi, inanç, uygulama ve öğrenme stilleri boyutlarında değerlendirmiş, öğretmen görüşlerine yer verilmemiştir. Harman ve Çökelez (2012), fen bilgisi öğretmen adaylarının beyin temelli öğrenme ile ilgili bilgilerini inceledikleri çalışmada adayların beyin temelli öğrenme, bu öğrenme ortamının sahip olması gereken özellikler ve uygularken dikkat edilmesi gereken hususlar konusundaki bilgilerini değerlendirmişlerdir. Ülkemizde beyin ve eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun işlenen derslerin akademik başarıya etkisi ve bu yöndeki tutumların incelenmesinin öne çıktığı, lisans düzeyi öğretmen eğitiminde beynin sağ ve sol bölgelerinin özellikleri, beyni dikkate alan uygulamalar ve beynin eğitimle olan ilişkisine yönelik öğretmen adaylarının fikirlerini ve bu konulardaki bilgi yeterliliklerini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Edelenbosch vd., 2015; Palavan ve Demir, 2017; Tutar, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2017; Yaşar, 2017).

Beynin çalışma sistemi, sağ ve sol beynin özellikleri ve buna uygun eğitim aktiviteleriyle beynin farklı bölgelerine nasıl hitap edileceği bilinmeden, anlamlı öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmeyeceği düşüncesindeyiz. Bu araştırmaya ile mezun durumunda olan öğretmen adaylarının sağ ve sol beyin bölgelerinin özelliklerine ilişkin görüşleri ve beyinle ilgili bilgilerini eğitimle nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sağ beyin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sol beyin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sağ ve sol beyinle ilgili özelliklerin eğitimle olan bağlantısına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları eğitimde beyin eğitim ilişkisine yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimleyici-yorumlayıcı nitel temel araştırma (Descriptive-interpretive qualitative resarch methods) yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desende tasarlanmıştır. İnsanların tecrübe ettikleri bir şeyi nasıl betimledikleri ve tecrübe ettikleri üzerine yoğunlaşmayı temel alan çalışmalar fenomenoloji araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013, s.37; Patton, 2014, s.107). Bu araştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim alan öğretmen adaylarının, aldıkları eğitim deneyimleri doğrultusunda beyin araştırmalarının eğitimle ilişkisine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının hedeflenmesi nedeniyle fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 bahar döneminde Bursa'da bulunan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören mezun durumda 33 (5 erkek, 28 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi araştırmanın amacını somut göstergelerle net biçimde irdeleme olanağı sunan ve önceden belirlenen ölçütlerle katılımcıları belirlemeye ilişkin yaklaşımı karşılayan bütün durum çalışması olup bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da alan yazına dayalı olarak var olan ölçütlerden yararlanılabilir (Creswell, 2014, s.189; Merriam, 2013, s.76). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt araştırmaya katılan öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı son dönem öğrencileri olmalarıdır. Katılımcıların bu öğrenciler arasından seçilmesindeki amaç öğretmenlik eğitimine yönelik dersleri almış olmalarıdır. Öğrenciler gönüllük esasına göre 33 öğrencinin katılımı ile sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı- yapılandırılmış görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanmış, açık uçlu soru içeren formlar dokümanların kaynağını oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan dokümanlar, araştırma başladıktan sonra araştırmacının kendi tarafından ya da katılımcıların araştırmacı için oluşturduğu dokümanlardır (Merriam, 2013, s.141). Ulusal ve uluslararası alan yazın taraması sonuçları doğrultusunda 5 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçme aracında yer alan soru cümlelerinin araştırılan konuyu temsil etme gücünün ve içerik geçerliliğinin artırılması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir: “Beyin ve eğitim ilişkisi hakkında ne biliyorsunuz? Duyduğunuz fikirleri listeleyiniz.”, “Sağ beynin özellikleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?”, “Eğitimde sağ beyni aktif kılmak için ne yapılabilir?”, “Sol beynin özellikleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?”, “Eğitimde sol beyni aktif kılmak için ne yapılabilir?”.

Verilerin Toplanması

Açık uçlu sorular özel öğretim dersinin bir ders saatinde araştırmacılar tarafından dağıtılmıştır. Formların cevaplanması için ortalama 25 dakika süre verilmiştir. Bu sürede öğrenciler içten ve samimi cevap vermeleri konusunda cesaretlendirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler 6 (3 kız, 3 erkek) öğrenciye rahatsız edici durumlardan yalıtılmış sessiz bir odada, tek tek açık uçlu aynı sorular yöneltilerek yapılmıştır. Görüşmeler bu sürede kayıt altına alınmış ve her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

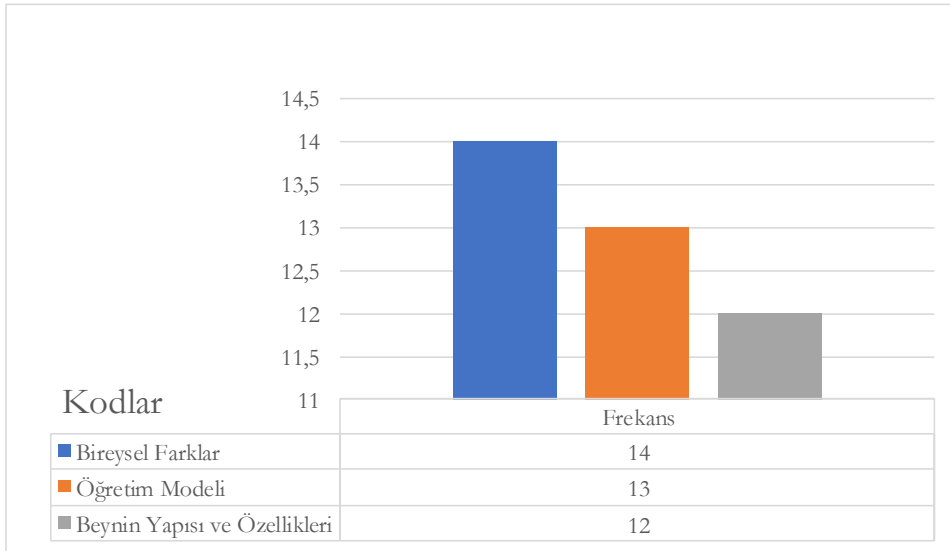
Verilerin analizinde nitel yöntemlerde başvuru alan içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde tematik kodlamaya başvurulmuştur. Buna göre öncelikle veriler kodlanmış, temalar bulunmuş daha

sonra veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Sorular temaların kaynağını oluşturmuştur. Son olarak bulgular yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yazılı metinler haline getirilerek N-Vivo 11 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Böylece öğrencilerin ortak kodlarının saptanmasında birbirleriyle sürekli karşılaştırılması sağlanmıştır. Programda öğrencilerin ifadelerindeki ortak özellikler temalar altında araştırmacıların birlikte oluşturduğu kodlara ayrılarak frekansları belirlenmiş ve grafikler haline getirilmiştir. Veriler öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılar italik yazıyla yazılmıştır. Öğrencilerin isimleri yerine öğrenciler tarafından yazılı görüşlerin belirtildiği formlar kodlanarak ve rastgele 1’den 33’e kadar numara verilerek sıralanmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları dokümanlarda yer alan beş soru üzerinden ayrı ayrı şekillerle sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın birincisi sorusuna paralel olan dokümandaki birinci soru olan “Beyin ve eğitim ilişkisi hakkında ne biliyorsunuz? Duyduğunuz fikirleri listeleyiniz.” sorusuna ilişkin olarak “Beyin ve eğitim ilişkisi” temasına yönelik ortak görüşlerden oluşturulan kodlar ve frekansları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. “Beyin ve Eğitim İlişkisi” Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ifadelerinde beyin eğitimi ilişkisine yönelik öğretim modeli, bireysel farklar, beyin yapısı ve özellikleri olarak üç temel anlayışa ulaşıldığı ve bilgilerinin en fazla bireysel farklar olarak ele alındığı görülmektedir. Aşağıda bu kodlara ait öğretmen adaylarının örnek olarak görüşleri verilmiştir:

Bireysel Farklar (f=14)

ÖA2: “...öğrencinin nasıl öğrendiğini anlayarak öğrenmeyi maksimum hale getirebilmek için farklı çalışma ortamları hazırlanır. Zengin bir ortam hazırlanarak öğrencinin bilgileri bulması sağlanır. Tabi bunları yaparken kişinin becerileri, yaşantısı, duyguları göz önüne alınarak yapılmalı.”

Öğretim Modeli (f=13)

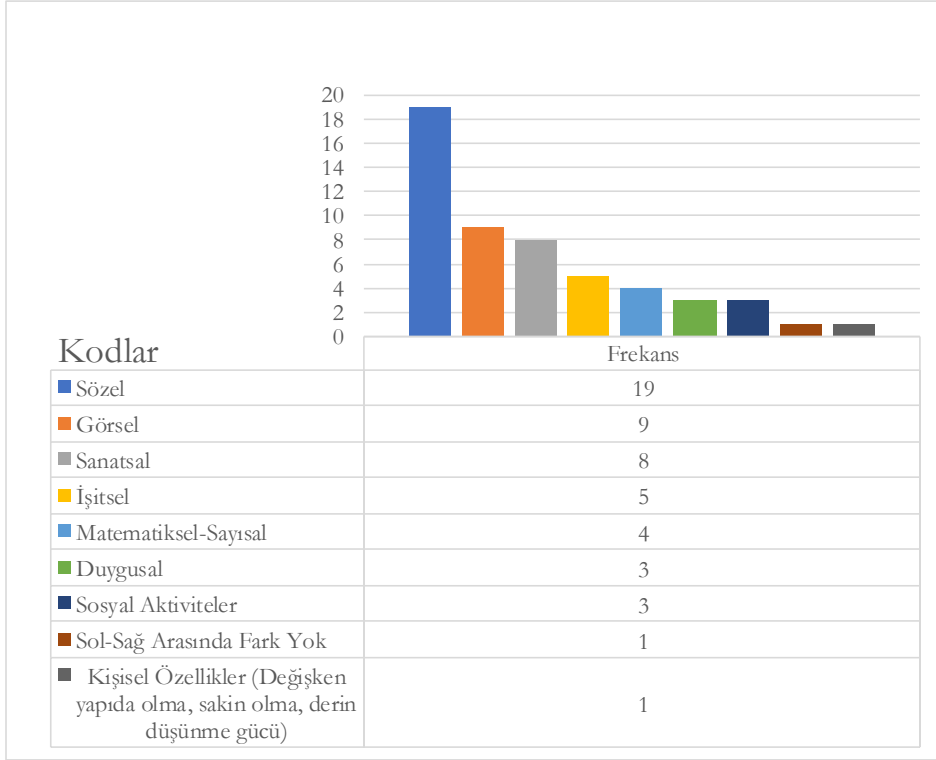
ÖA22: “Beyin temelli eğitim; insanın beyin sağ ve sol lobunu aynı anda kullanabildiğini savunan, beyin paralel işlemci olduğunu belirten öğrenme modelidir. Öğrenme fizyolojisiyle ilgilidir.”

Beynin Yapısı ve Özellikleri (f=12)

ÖA26: "...beynin nasıl çalıştığını anlayarak daha kolay öğrenmeyi sağlamak. Öğrenme beyinde gerçekleşir. Bu yüzden de beynin işlevinin nasıl olduğunu ve daha kolay nasıl öğrenme gerçekleştirileceğini araştırır ve yöntemler geliştirilir."

Araştırmanın "Sağ beyin özellikleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?" sorusuna yönelik öğretmen adaylarının cevapları "Sağ beyin özellikleri" teması altında değerlendirilmiş, buna ilişkin kodlar frekansları ile birlikte Şekil 2'de sunulmuştur.

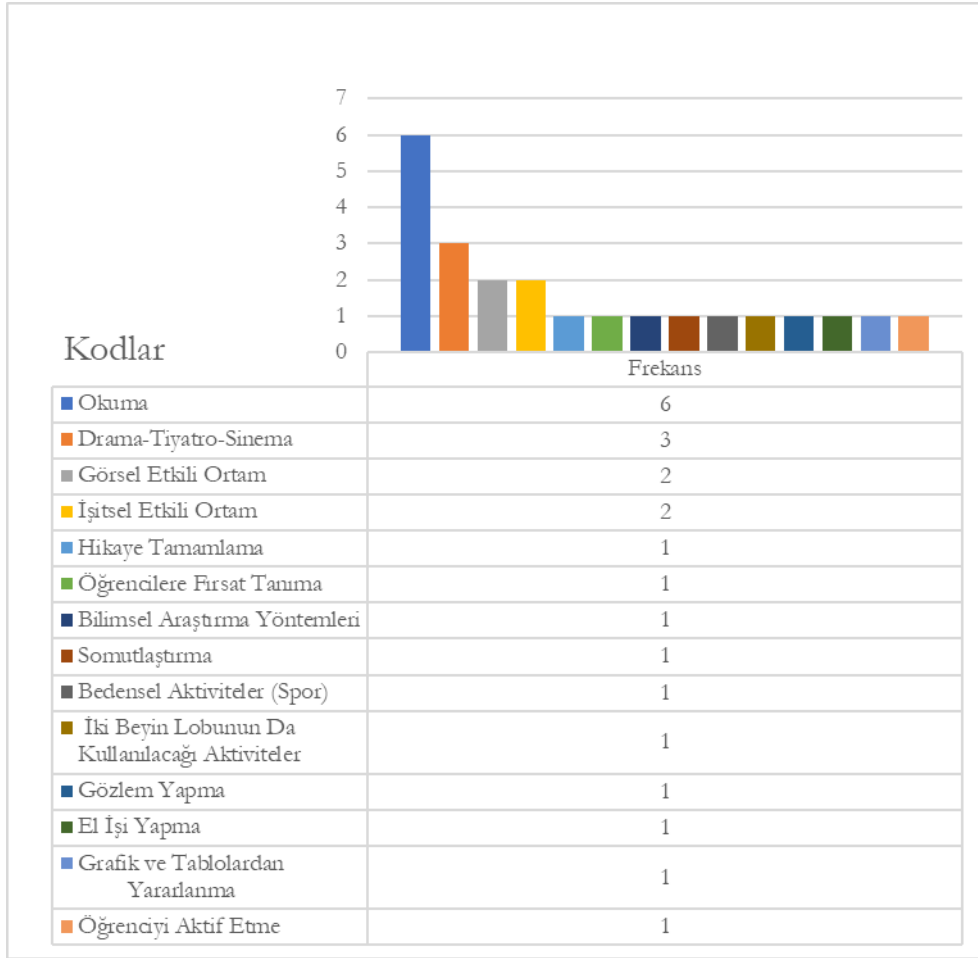
Şekil 2. "Sağ Beyin Özellikleri" Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sağ beyni daha çok sözel (f=19) daha sonra görsel (f=9) ve sanatsal (f=8) olarak yorumladıkları görülmektedir. Çoğunlukla tekrar eden bu kodlar dışında 5 öğretmen adayı işitsel, 4 öğretmen adayı matematiksel-sayısal, 3'er öğretmen adayı duygusal ve sosyal aktivitelere vurgu yapmıştır. Bunların dışında bir öğretmen adayının sağ ve sol beyin arasında fark olmadığını belirten açıklama yaptığı, diğer bir öğretmen adayının ise sağ beyni kişisel özelliklerle ilişkilendirdiği görülmüştür.

Araştırmanın "Sağ beyni aktif kılmak için ne yapılabilir?" sorusuna yönelik öğretmen adaylarının cevapları "Sağ beyni aktif kılmak için yapılabilecekler" teması altında değerlendirilmiş, buna ilişkin kodlar frekansları ile birlikte Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. “Sağ Beyni Aktif Kılmak İçin Yapılabilecekler” Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitimde sağ beyni aktif kılan uygulamaların daha çok okuma (f=6) etkinlikleri ile ilişkili olduğunu düşündükleri görülebilir. Çoğunlukla tekrar eden okuma ifadesiyle birlikte drama-tiyatro-sinema, görsel etkili ortam, işitsel etkili ortam şeklinde ifadeler ve bunların yanı sıra hikâye tamamlama, öğrencilere fırsat tanıma, bilimsel araştırma yöntemleri, somutlaştırma, bedensel aktiviteler (spor), iki beyin bölgesinin de kullanılacağı aktiviteler, gözlem yapma, el işi yapma, grafik ve tablolardan yararlanma, öğrenciyi aktif etme şeklinde etkinliklerin öğretmen adayları tarafından sağ beyni aktif kılmak için yapılabilecek etkinlikler olarak yorumladığı anlaşılmıştır. Aşağıda Şekil 2 ve Şekil 3'te yer alan temalara ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Sağ beyin özellikleri” temasıyla ilgili cevaplardan örnekler;

(Sözel, görsel, sanatsal...)

ÖA1: “Görsel ve işitsel anlamda beynimizin bu kısmının daha iyi olduğunu biliyorum.”

ÖA2: “...sanatsal, sözel, görsel zekayı içerdiğinden bu tip faktörlere önem verilmelidir.”

ÖA30: “...sağ beyin daha çok sanat üzerine daha çok ilgi ve yetenek sol beyin ise daha çok sayısal sağ beyin biraz daha sözel ağırlıklı ama.”

(Sol-sağ arasında fark yok, kişisel özellikler [değişken yapıda olma, sakin olma, derin düşünme gücü])

ÖA27: “...aslında beynin iki tarafı da aktif olarak kullanılıyor. Aralarında bir farklılık olduğunu düşünmüyorum.”

Ö6: “Sağ beynini daha çok kullanan insanlar daha çok değişken yapıda oluyor, daha sakin, derin düşünme gücüne sahiptir.”

“Sağ beyni aktif kılmak için yapılabilecekler” temasıyla ilgili cevaplardan örnekler;

(Okuma)

ÖA20: “Bol kitap okutulabilir.”

ÖA31: “Mesela kitap okumak, gözlem yapmak, el işi yapmak gibi...”

(Drama-tiyatro-sinema, görsel etkili ortam, işitsel etkili ortam)

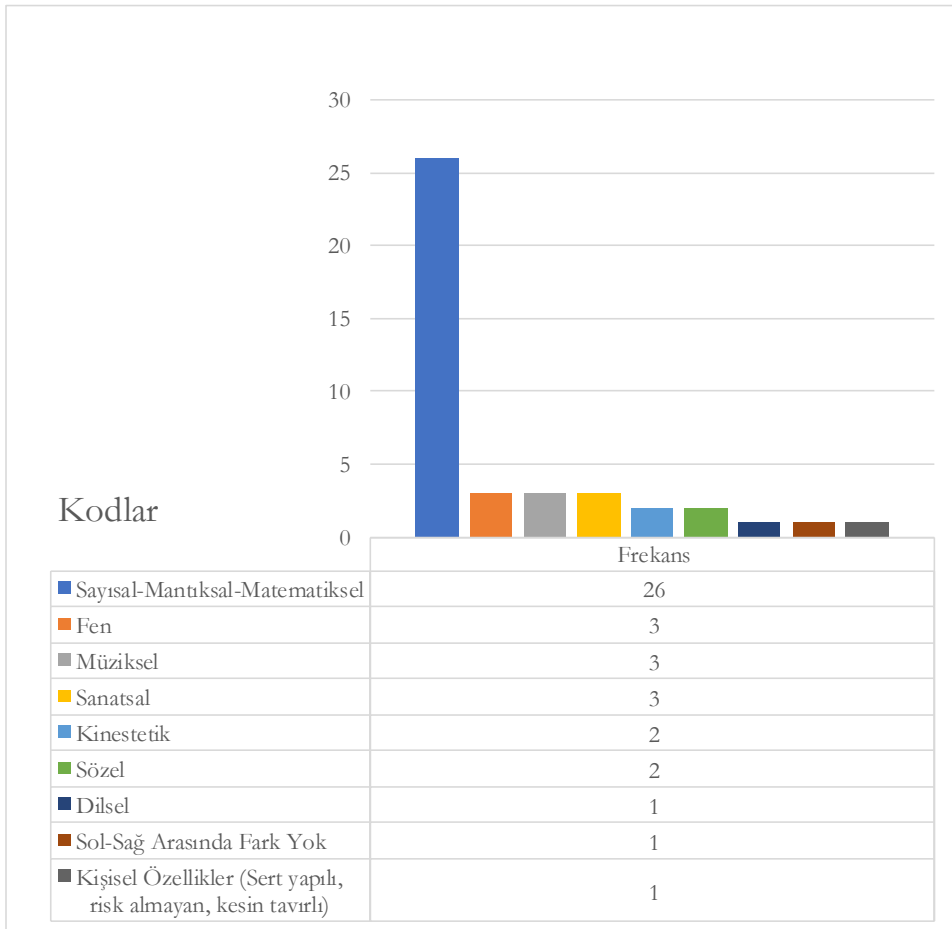
ÖA21: “Drama, tiyatro, sinema gibi etkinlikler uygulanabilir.”

ÖA1: “...öğrencilere görsel ve işitsel olarak etkili bir ortam kurularak öğrencilerin daha kalıcı öğrenmesi sağlanabilir.”

ÖA30: “Müziği daha fazla geliştirebilirler.”

Araştırmanın “Sol beynin özellikleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?” sorusuna yönelik öğretmen adaylarının cevapları “Sol beyin özellikleri” teması altında değerlendirilmiş ve buna ilişkin kodlar, frekansları ile birlikte Şekil 4’te sunulmuştur.

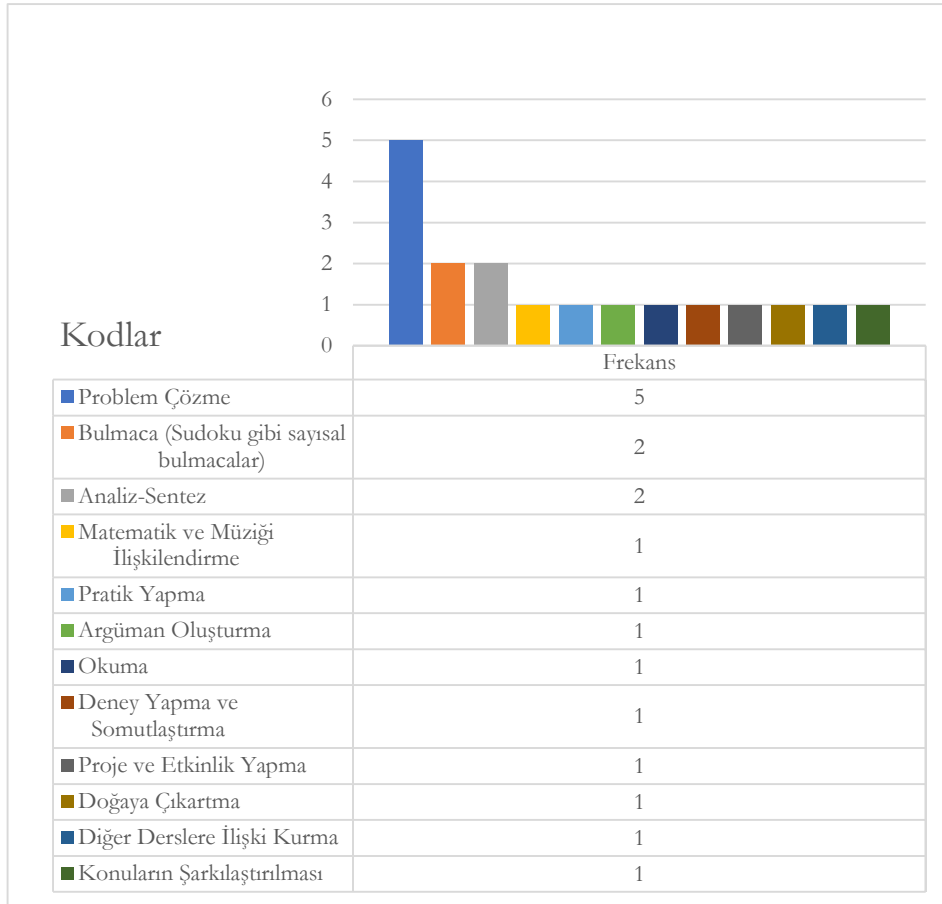
Şekil 4. “Sol Beyin Özellikleri” Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının sol beyni daha çok Sayısal-Mantıksal-Matematiksel (f=26) yeteneklerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bunun dışında 3'er öğretmen adayı sol beyni fen, müziksel, sanatsal; 2'şer öğretmen adayı kinestetik, sözel yeteneklerle ilişkili olarak yorumlamıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının sol beyni dilsel, sol-sağ arasında fark yok, kişisel özellikler (sert yapılı, risk almayan, kesin tavırlı) şeklindeki ifadelerine rastlanmıştır.

Araştırmanın “Sol beyni aktif kılmak için ne yapılabilir?” sorusuna yönelik öğretmen adaylarının cevapları “Sol beyni aktif kılmak için yapılabilecekler” teması altında değerlendirilmiş, buna ilişkin kodlar frekansları ile birlikte Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. “Sol Beyni Aktif Kılmak İçin Yapılabilecekler” Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 5 incelendiğinde ise öğretmen adaylarının eğitimde sol beyni aktif kılan uygulamaların daha çok problem çözme (f=5) gibi matematik etkinlikleri ile ilişkili olduğunu düşündükleri görülebilir. Bunun yanı sıra 2'şer öğretmen adayı bulmaca (sudoku gibi bulmacalar) ve analiz-sentez etkinliklerinin sol beyni aktif kılmak için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının sol beyni aktif kılmak için yapılabileceklerle ilgili 1'er kez dikkat çeken ifadeleri ise matematik ve müziği ilişkilendirme, pratik yapma, argüman oluşturma, okuma, deney yapma ve somutlaştırma, proje ve etkinlik yapma, doğaya çıkartma, diğer derslerle ilişki kurma, konuların şarkılaştırılmasıdır. Aşağıda Şekil 4 ve Şekil 5'te yer alan temalara ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Sol beyin özellikleri” temasıyla ilgili cevaplardan örnekler;

(Sayısal-Mantıksal-Matematiksel)

ÖA2: “...sayısal, fen vb. zekayı içerdiğinden bu tip faktörlere önem verilmelidir.”

ÖA3: “...sayısal öğrenmelerin gerçekleştiği bölümdür. Sayıları kullanma becerisi gibi yetenekler bu bölümden kontrol edilir.”

ÖA21: “Sayısal öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemlidir. Matematik zekâsı gelişen kişilerin sol beyinleri aktif durumdadır.”

ÖA31: “...sol beyin ise daha çok matematik ve mantık ile ilgili konuları kapsar.”

(Fen, müziksel, sanatsal)

ÖA2: “...sayısal, fen vb. zekâyı içerdiğinden bu tip faktörlere önem verilmelidir.”

ÖA9: “...resim, müzik ve sayısal konuların bir bütünüdür”

“Sol beyini aktif kılmak için yapılabilecekler” temasıyla ilgili cevaplardan örnekler;

(Problem Çözme)

ÖA22: “Problem çözme üzerine gidilebilir.”

ÖA31: “problem çözmek, mantık yürütmek, işlemler ile uğraşmak gibi...”

(Sudoku, analiz-sentez, deney yapma ve somutlaştırma...)

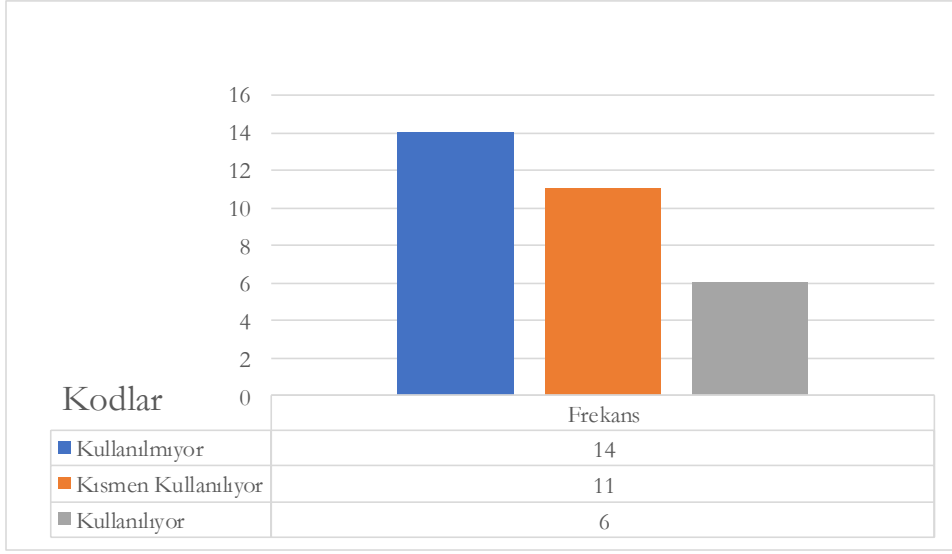
ÖA21: “Sudoku gibi güncel etkinlikler yapılabilir.”

ÖA11: “Bunun için analiz-sentez etkinlikleri yapılabilir.”

ÖA29: “Bu alanda da şu şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Görsel olduğu için çocuklar daha çok somut olarak öğrenecekler. Mesela gösteri deneyleri yapılıyor veya benzetim çalışmaları yapılıyor. Daha sonra gösterip yaptırma, deneyler yapma vs. Bu şekilde yapılan çalışmalar sayesinde öğrencilerin sol beyininin daha aktif olarak çalıştığını düşünüyorum. Bu sayede daha çok bilgilerin somutlaşarak öğrenmede daha etkili olabileceğini düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarının beyin-eğitim ilişkisine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla, aldıkları dersleri beyin-eğitim açısından değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına “Eğitim kurumunuz beyinle ilgili fikirleri temel alan teknikleri kullanıyor mu? Eğer kullanılıyorsa nasıl kullanılıyor? Siz veya başkaları faydalı buluyor mu? Nasıl?” soruları yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda “Beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma durumları” ve “Beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma şekilleri” şeklinde iki farklı tema oluşturulmuştur. Şekil 6’da “Beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma durumları” temasına ait kodlar frekansları ile birlikte sunulmuştur.

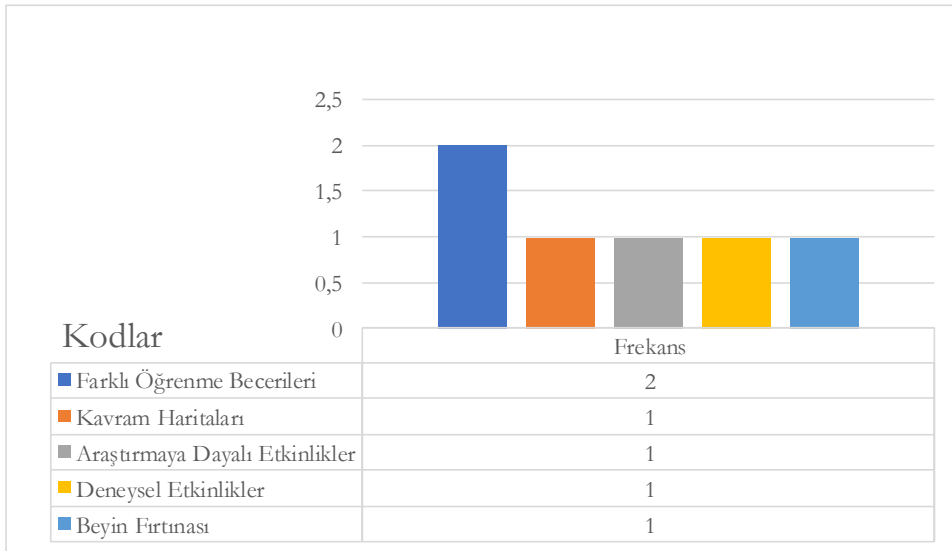
Şekil 6. “Beyin-Eğitim İlişisine Yönelik Uygulamaların Kullanılma Durumları” Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğu aldıkları eğitimde beyin eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların yapılmadığını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte daha az öğretmen adayı beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların bazen, bazı derslerde kullanıldığını belirtmişler ve bu doğrultuda kısmen kullanılıyor kodu ortaya çıkarılmıştır. Az sayıda öğretmen adayı (f=6) ise kullanıldığını dair ifadeler belirtmişlerdir.

“Beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma şekilleri” temasına ait kodlar frekansları ile birlikte Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7. “Beyin-Eğitim İlişisine Yönelik Uygulamaların Kullanılma Şekilleri” Temasına Ait Oluşturulan Kodlar ve Frekansları



Şekil 7 incelendiğinde beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma şekillerini belirten öğretmen adaylarından 2’si farklı öğrenme becerileri şeklinde kullanıldığını, 1’er öğretmen adayı ise kavram haritaları, araştırmaya dayalı etkinlikler, deneysel etkinlikler ve beyin fırtınası şeklinde kullanıldığını belirttikleri yeterli örnek veremedikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının “Beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma durumları” ve “Beyin-eğitim ilişkisine yönelik uygulamaların kullanılma şekilleri” temalarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Kullanılmıyor (f=14)

ÖA11: “...kullanıldığını düşünmüyorum. Ezbere bilgi verildiğini düşünüyorum.”

ÖA19: “Beyinle ilgili fikirleri temel alan teknikleri kullandıkları söylenemez.”

ÖA27: “...bence kullanmıyor. Geleneksel devam ediyor.”

Kısmen Kullanılıyor (f=11)

ÖA32: “Üniversite genel olarak aslında biz dersleri belli bir çerçevede işliyoruz. Çok fazla hani öyle etkinliklere yer verilmiyor deneyler haricinde laboratuvar haricinde. Düz anlatım şeklinde oluyor bütün derslerimiz. Ama laboratuvarlarda kullanılıyor.”

Kullanılıyor (f=6)

ÖA2: “Laboratuvar derslerinde birden çok öğrenme becerisine uygun olarak ders anlatılıyor.” - Farklı Öğrenme Becerilerine Vurgu

ÖA28: “ben kullandığımı düşünüyorum. Özellikle laboratuvarlarda ve S.... Hocamızın derslerinde bayağı araştırma ve incelemeye dayalı etkinlikler oluyor. Bu da bizim düşünmemizi sağlıyor. Ben yeterli buluyorum.” – Araştırmaya Dayalı Etkinliklere Vurgu

ÖA29: “...Şu şekilde kullanıyor; mesela bizim görmüş olduğumuz dersler sayısal ağırlıklı. Sayısal ağırlıklı dersler için de anlatımı biraz şu şekilde hani düz anlatım yapmak yerine daha çok görsel açıdan anlatımlar yapabiliyoruz mesela bir fizik konusu ya da bir biyoloji konusunu anlatırken anlatımının yanında bunu deneylerle destekliyoruz. Mantığımıza işlemek amacıyla bu şekilde gerçekleştirmiş oluyoruz” - Deneysel Etkinliklere Vurgu

ÖA31: “Beyin fırtınası tarzında oluyor genel olarak ve genelde de bu tür etkinlikler tüm sınıftan hoşuna gidiyor.” – Beyin Fırtınasına Vurgu

Ayrıca öğretmen adaylarının altısı ise bu teknikleri faydalı bulduğuna vurgu yapmış ve bu konuda görüş belirtmiştir. Örnek olarak ÖA2'nin buna ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir:

ÖA2: “Bence faydalı tekniklerle ders anlatıldığı için farklı öğrenme zekasına sahip olan öğrenciler için faydalı.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile Fen Bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları eğitim doğrultusunda sağ ve sol beyin bölgelerinin özelliklerine ilişkin görüşleri ve beyinle ilgili bilgilerini eğitimle nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının beynin eğitimle olan ilişkisine yönelik verdikleri yanıtlarda, bireysel farklara dikkat ederek; öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan uygulamaları daha fazla beyin-eğitim ilişkisinin temele alındığı uygulamalar olarak ele aldıkları anlaşılmıştır. Benzer şekilde, Harman ve Çökelez (2012) 72 fen bilgisi öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmalarında, adayların beyin temelli öğrenmede öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikleri, öğrenci merkezli aktivitelerle ve bireysel farkları öne çıkaran açıklamalarla ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmen adaylarının sağ beyin bölgesini daha çok sözel, görsel ve sanatsal olarak yorumladıkları; sol bölgesini ise sayısal-matematiksel-mantıksal yeteneklerle ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sağ beyin duygusal alanla ilgili olmasına yönelik oldukça az bilgiye sahip oldukları

dikkat çekmiştir. Buna yönelik daha çok duygusal zekâ yerine kavram yanılığısı veya yanlış öğrenmeden kaynaklandığı düşünülen sözel zekâ ifadelerine yer verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla okumayı sağ beyin ile ilişkilendirmişlerdir. Okuyarak öğrenmenin sol beyin bölgesine hitap ettiği, geometrik şekillerin zihinde döndürülmesi gibi görerek öğrenmenin ise sağ beyin bölgesine hitap ettiği bilinmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007; Köksal, 2011; Solso, Maclin ve Maclin 2014, 78). Bununla birlikte adayların sağ ve sol beyin bölgelerini eğitimle ilişkilendirmede, beyni aktif kılan uygulamaları eğitimle bütünleştirmede, örnekler sunmada yetersiz kaldıkları ve sağ ve sol beyin bölgelerinin koordineli çalışması gerektiğine dair yeterli açıklama getiremedikleri dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının beyin eğitim ilişkisini kurmada zayıf oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmalarda her iki beyin bölgesine de hitap edilmesinin zihinsel faaliyetler açısından daha yüksek düzeyde verimlilik ortaya koyacağı ve kişinin yeteneklerinde önemli artış sağlayacağı belirtilmektedir (Demirel, 2013; Keleş ve Çepni, 2006; Ornstein ve Haden, 2001; Özden, 2014). Beynin sağ ve sol bölgeleri farklı alanlarda özelleşmiş olsa bile bu alanların işlevlerinin yerine getirilebilmesi için birbirlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Örnek olarak sol bölge işlevinden dolayı bir veri yığınına parça parça analiz edebilirken, göze hitap eden renkli grafik, tablo ve şekiller sağ beyin yardımıyla anlamlı hale getirilebilir (aktaran Erduran Avcı ve Yağbasan, 2008, s. 9). Bunun yanında grup tartışmaları, yaparak gösterme ve başkasına öğretme etkinlikleri beynin her iki bölgesinin kullanımını gerektirirken, farklı beyin bölgelerini daha fazla kullanan öğrencilerin birbirlerini de tamamlamalarına fırsat sağlamaktadır (Budak, 1999). Koyuncu ve Erden (2010) beşinci sınıf fen bilgisi dersinde beyin uyumlu öğrenme kuramının ilkelerine dayalı olarak hazırladıkları iklim oluşturma, stres yönetme, fiziksel hareket gibi özellikleri dikkate alan “zeninleştirilmiş öğretim ortamı” hakkında tüm öğrencilerin olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler beynin çalışmasını etkin kılan, sınıf ortamında yer verilen kokulu bitki, müzik gibi özelliklerin derse olan ilgilerini, karikatür, zihin bulmacası gibi aktivitelerin öğrenme isteklerini arttırdığını, grup çalışmalarının arkadaşlarıyla olan bilgi paylaşımına katkı sağladığını belirtmiştir.

Beyin araştırmalarının eğitimde kullanılmasının asıl amacı eğitimcilerin beynin yapısını kavramasından ziyade, beynin nasıl bir potansiyele sahip olduğunu bir başka deyişle neler yapabileceğini, hangi duyguların (mutluluk, memnuniyet, stres, korku, baskı, tehdit vs.) beyinde ne gibi olaylara sebep olabileceği hakkında bilgilerinin olmasını sağlamak olmalıdır (Caine ve Caine, 1990). Sonuç olarak, öğretmen adaylarının beyin ve eğitim ilişkisine yönelik birtakım bilgilere sahip olmalarına rağmen, bunların bazılarının yanlış olduğu ve öğretmenlik hayatlarında beynin bölgelerini aktif kılan uygulamaları sınıflarında nasıl gerçekleştirecekleri konusunda tatmin edici açıklamalar sunamadıkları görülmüştür. Budak (1999), öğrenmenin beyin ve onun çalışma biçiminden soyutlanarak ele alınamayacağını öne sürmektedir. Dubinsky (2010), öğretmenlerin beyin fonksiyonlarını bilmeleri ve beynin daha iyi nasıl çalışabileceğini algılamaları gerektiğini belirtmektedir. Beynin sol bölgesi daha baskın olan öğrenciler için eğitim ortamında anlamayı artırmak ve üst düzey düşünmeyi tetiklemek amacıyla metaforlar ve analogiler oluşturularak analiz edilmeli, olası sonuçlar çıkarmaları ve hipotez kurmaları için “eğer ... olursa” şeklinde cümleler eğitim sürecinde kullanılmalı, konunun ayrıntılarına dikkat çekilmeli, bir durumdaki olasılıkları göz önünde bulundurulacak etkinlikler yapılmalı, kombinezonlu ve olasılıklı düşünme işe koşulmalı, yüksek sesli okuma gibi işitsel uygulamalara ve tekrar uygulamalarına yer verilmeli, örnek olay analizleri gibi uygulamalar yapılmalıdır. Beynin sağ bölgesi daha baskın olan öğrenciler için ise eğitim ortamlarında, resim, film, poster, animasyon gibi görsel etkinliklere, tahta kullanılırken dikkat çekici renkli ve büyük harflerle yazılmış ifadelere, konuyla ilgili yer yer espri ve günlük yaşamla ilişkili hikayelere, öğrencilerin birbiri arasında iletişim kurması için tartışma etkinliklerine, deneysel etkinliklere, bilgisayar ortamında görsel sunumlarına, görsel çalışma kağıtlarına, tehdit ve stresten uzak pozitif ve olumlu duygular barındıran sınıf ortamlarına, drama, eğitici oyun, canlandırma, yaratıcılık üzerine etkinlikler ve farklı fikirlerin ortaya çıkması için beyin fırtınası etkinliklerine yer verilmesi önemlidir. İki bölgeyi de aktif kılmak için sözel ve görsel etkinliklerin birlikte kullanılması gibi belirtilen

etkinlikler öğretmenlerin yaratıcılığını kullanmasıyla harmanlanarak eğitim sürecine dahil edilmelidir (aktaran Erduran Avcı ve Yağbasan, 2008, ss. 10-14).

Dubinsky'e (2010) göre öğretmenlerde, tüm öğrencilerin beyin kapasitelerinin değişebileceği anlayışının gelişmesi, öğretmenlere yol göstererek; öğrencilerin potansiyelleri ile ilgili anlayışlarını değiştirmelerini sağlayacak ve öğrenci merkezli öğretimlerini de arttırabilecektir. Öğretmenlerin sınıflarında beynin öğrenme süreçlerini ve beynin rolünü bilerek öğretim sürecini gerçekleştirme eğitimin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Lisans dönemi eğitiminde öğretmen adaylarının beyin ve beyin bölgelerinin özelliklerinin eğitimle olan ilişkisini kurmalarına imkân veren uygulamalara önem verilmesi sağlanmalıdır. Günümüzde öğretmenlerin, beynin sağ ve sol bölgelerine hitap edecek öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme konusunda da bilgilere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin beyin ve eğitim ilişkisini temel alan hizmet içi eğitimleri ile desteklenmesi önerilmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma I. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi'nde (ICES 2018) sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507
- Budak, Y. (1999). Eğitim sürecinde öğrencinin tüm beynini kullanmasını sağlamanın yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 283-302.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Caine, R. N., & Caine G. (1991). *Making connections: Teaching and curriculum development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (G. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (4. b.). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 62-75.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dew, J. R. (1996). Are you a right-brain or left-brain thinker?. *Quality Progress Magazine*, 29(4), 91-93.
- Dubinsky, J. M. (2010). Neuroscience education for prekindergarten-12 teachers. *The Journal of Neuroscience*, 30(24), 8057-8060.
- Duman, B. (2006). The effect of brain-based instruction to improve on students' academic achievement in social studies instruction. *9th International Conference on Engineering Education* (pp. 17-25). San Juan, Puerto Rico.
- Duman (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi
- Duman, B (2013). Beyin temelli öğrenme platformu. içinde G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. (ss. 235-296). Ankara: Pegem Akademi.

- Erduran Avcı, D., & Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-17.
- Edelenbosch, R., Kupper, F., Krabbendam, L., & Broerse, J. E. (2015). Brain-based learning and educational neuroscience: Boundary work. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 40-49.
- Harman, G., & Çökelez, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının beyin temelli öğrenme ile ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 64-83.
- Jensen, E. (2000). Brain-based learning: A reality check. *Educational Leadership*, 57(7), 76-80.
- Kaufman, E. K., Robinson, J. S., Bellah, K. A., Akers, C., Haase-Wittler, P., & Martindale, L. (2008). Engaging students with brain-based learning. *ACTEonline*. Retrieved September, 2, 2011.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Koyuncu, B., & Erden, M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 73-92.
- Köksal, N. (2011). Beyin temelli öğrenme. içinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 111-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Mannies, N. (1986). Brain theory and learning. *The Clearing House*, 60(3), 127-130.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oktay, S., & Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 3-23.
- Oral, İ. (2006). *Ortaöğretimde çoklu zekâ kuramının elektrik konularını öğrenme sürecine etkisinin araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ornstein, P. A., & Haden, C. A. (2001). Memory development or the development of memory? *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 202-205.
- Özden, M., & Gültekin, M. (2008). The effects of brain-based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 1-17.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, A. Ş., & Sadık, S. (2015). Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı matematik eğitiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 3, 1-18.
- Palavan, Ö., & Demir, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 99-132.
- Patton, M. Q., (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Solso, R. L., MacLin, M.K., & MacLin, O.H. (2014). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği-Din, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: Keşif yoluyla öğrenme* (1. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uluorta, N., & Atabek, E. (2003). Beyin eğitimi ve fen bilgisi laboratuvar öğretimindeki yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (6), 295-304.

Yaşar, D. M. (2017). Brain based learning in science education in Turkey: Descriptive content and meta analysis of dissertations. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 161-168.

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ ÖZEL ALAN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK¹

Özet

Kaliteli bir eğitim hizmeti sunulmasının en önemli belirleyicilerinden birisi öğretmendir. Dolayısıyla yüksek nitelikli öğrenmelerin yetiştirilmesi okul öncesi eğitim amaçlarına ulaşılması doğrudan etkileyecektir. Öğretmen yeterlikleri, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı çalışmalarla okul öncesi öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri; “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” şeklinde belirlemiştir. 2017 yılında güncelleme çalışması yapılmakla birlikte, belirlenen yeterliklerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarının düzenlenmesinde yol gösterici olacağı ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda sağlanan eğitimin MEB tarafından ortaya konulan yeterlikleri karşılaması beklenmektedir. Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinin Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’ni ne ölçüde karşılayabildiği incelenmiştir. Betimsel nitelikteki bu çalışmada, lisans programı ders içeriklerinin, yeterliklerle uyumluluğu doküman incelemesi yöntemi, var-yok tekniği kullanılarak incelenmiştir. Dokümanlar NVİVO nitel veri analiz paket programı ile analiz edilerek, grafik ve tablolaştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda özel alan yeterliklerinin %79 oranında Okul Lisans programı kapsamında kazandırılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, okul öncesi öğretmeni, lisans programı

AN EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHER TRAINING UNDERGRADUATE PROGRAM REGARDING SPECIAL FIELD TEACHER COMPETENCIES

Abstract

The Teacher is one of the most important factors in improving education service. Therefore, training highly qualified teachers will directly increasing the likelihood of achieving early childhood education objectives. Teacher competencies are described as the knowledge, skills, and attitudes required for effectively and efficiently carrying out the teaching profession. The Ministry of National Education has determined “The General Teacher Competencies” and “Special Fields Competencies” for preschool teachers. The competencies were updated in 2017 and it was stated that teacher competencies must be a guide for developing teacher training undergraduate programs. Therefore, the education provided in teacher training institutions must be compatible with teacher competencies. In this study, the content of a Preschool Teacher Training Undergraduate Program, determined by a Higher Education Institution, and the special field competencies of the preschool teacher were compared. Moreover, in this descriptive study, the document review method “available or unavailable” was used. Documents were analyzed with the Nvivo Qualitative data analysis package program the graphics and tables were made. As a result of the study, it was found out that 79% of the relevant competencies can be gained by taking the compulsory courses of the Preschool Teacher Training program.

Keywords: Teacher competencies, preschool teacher, undergraduate program

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, AİBÜ, Türkiye, camlibel_o@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5826-416X

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

Okul öncesi dönem akademik, sosyal, duyuşsal alanlarda çocuğun tüm yaşamını etkileyecek başarılı bir gelişim sağlamasına olanak tanıyan kritik bir dönem (Bakken, Brown ve Downing, 2017:268) olarak ifade edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuğunun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için onlara sunulacak öğrenme çevresinin; nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sağlandığı bir çevre olması gerektiği eğitim programında vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013:4). Okul öncesi dönem çocuğuna zengin ve nitelikli bir öğrenme ortamı sunulmasının yanında çocuğun bu ortamda bağımsız hareket etmesinin desteklenmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Eğitim programındaki amaçların gerçekleştirilmesi konusunda öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları okul öncesi öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Dolayısıyla eğitimin niteliğinin belirlenmesinde ve eğitim amaçlarına ulaşılmasında en önemli değişkenlerden biri şüphesiz öğretmendir. Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013:13)'nda öğretmenlerin özellikle okul öncesi eğitiminin niteliğinin en temel belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanmaktadır (MEB, 2017:2).

Eğitimin niteliği ile öğretmenlerin sahip olduğu özellikler arasında doğru orantı olduğunu işaret eden benzer değerlendirmelere göre; öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlikler geliştirildiğinde doğal olarak daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim sistemine ulaşılacağı öngörülmektedir.

Child Care Employment Araştırmaları Merkezinin raporunda (2008); son yıllarda, yaşam boyu öğrenme ve gelişme için erkek çocukluk döneminin kritik öneme sahip olduğuna dair artan bilgi birikimlerinin doğal bir sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek standartlara erişerek bu alanda profesyonelleşmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Belirlenen yeterlikler sayesinde öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler ortaya konulduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen yeterliklerinin kişinin mesleki anlamda yetkin bir uzman olabilmesi adına bilgi ve beceri anlamında sahip olunan detaylandırılmış tanımlamalardan oluştuğunu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen yeterliklerinin daha çok devletler tarafından belirlenme eğilimi olduğu belirtilmiştir (National Professional Development Center on Inclusion, 2011:2)

Türkiye'de de öğretmenlik; Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43'te; öğretmenliğin eğitim ve öğretim görevini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak niteliklerin de Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edileceği Madde 45'te ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi görevi ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir.

Yeterlik kavramı Milli Eğitim Bakanlığı'nca; "bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma durumu" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen yeterlikleri ise; "bir öğretmenin mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" (MEB, 2017:7-9) bütünü olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar öğretmen yeterliklerinin; politikacılar, eğitim yöneticileri, müdürler, ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri akademisyenler gibi farklı çevrelerce çocukların eğitimi ve gelişimleri olarak temel bir etken olarak tanımladığını belirtmiştir (Sandberg ve Vuorinen 2007; Tout, Zaslow ve Berry 2005 akt. Lillvist vd., 2014:3). Diğer taraftan okul öncesi öğretmen yeterlikleri Urban vd. (2012: 516) tarafından tüm okul öncesi eğitim seviyelerinde gerekli olan bilgi-beceri, değer ve uygulamaların boyutları olarak tanımlanmıştır. Okul öncesi eğitimden başlayarak zorunlu eğitiminin sonuna kadar tüm eğitim basamaklarında bakanlık bünyesinde özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenin hangi mesleki donanımına sahip olması gerektiğinin bakanlıkça belirleneceğinin karara bağlandığı görülmektedir. Bu safhada Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesinde Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün daha proaktif bir misyona sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen Yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi konusu; Onuncu Kalkınma Planı, Öğretmen Strateji Belgesi, Milli Eğitim Şuraları, 2015-2019 Meb Strateji Planı gibi pek çok önemli politika belgelerinde ele alınmıştır. Bununla birlikte öğretmen yeterlikleri konusundaki daha güncel çalışmalar Avrupa Birliği Komisyonu ile 2002 yılında yapılan finansman Anlaşması altında projelendirilen, beş temel bileşenden biri olan, “Öğretmen Eğitimi” bileşeni kapsamında gerçekleştirilmiştir (MEB, 2006:7).

Bakanlık eşgüdümü ve eğitim paydaşları tarafından sağlanan katkılar neticesinde öncelikle öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri oluşturulmuştur. Ardından öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri” belirlenerek 2008 yılında yürürlüğe konmuştur. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri de bu süreçte oluşturulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri; yedi yeterlik alanı, 19 yeterlik maddesi ve 168 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bununla birlikte her yeterlik maddesine ait performans göstergeleri A1, A2, A3 şeklinde derecelendirilmiştir. Belirlenen yedi temel yeterlik alanı; (1) Gelişim Alanları, (2) Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi, (3) Değerlendirme, (4) İletişim, (5) Yaratıcılık ve Estetik, (6) Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma ve (7) Mesleki Gelişimi Sağlama’dır (MEB, 2008:108).

Öğretmen Yeterlikleri belirleme süreci açıklanırken; eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazandığı dolayısıyla eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenlerin yaptığı (MEB, 2017:2) ifade edilmiştir. Bununla birlikte geliştirilen öğretmen yeterliklerinin belirlenen yeterliklerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarının düzenlenmesinde dikkate alınması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Başka bir ifade ile üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında zorunlu ve seçmeli derslerin ve ders içeriklerinin belirlenen öğretmen yeterlikleri ile uyumlu olması ve yeterliklerin kazandırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu ise 2006 yılında uygulamaya koyduğu lisans programlarının eğitim fakültelerinin okul öncesi ve ilköğretime öğretmen yetiştiren programlarının MEB’nin zorunlu eğitim kapsamındaki öğretmen taleplerini karşılayacak şekilde güncellendiği (YÖK, 2006:1) belirtilmiştir.

Dolayısıyla Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nin, YÖK Okul Öncesi Lisans Programı dersleri ve ders içerikleriyle ne ölçüde uyumlu olduğu, ders içeriklerinin yeterlikleri kazandırmaya ne ölçüde elverişli olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri konusundaki alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, usta öğreticilerin ve idarecilerin özel alan yeterlik alanlarında kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri konu eden araştırmaların (Ekinci ve Kaya, 2016, Bağ ve Çeviker Ay, 2015; Yong, Binti Daud ve Abd-Rahman, 2015; Kabadayı ve Sapsağlam, 2014, Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011) yapıldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla belirtilen araştırmalar ışığında okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri konusunda yapılan araştırmaların daha çok öğretmen veya öğretmen adaylarının belirlenen yeterliklere ilişkin öz algılarına yönelik desenlendiği söylenebilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları (Dereobalı ve Ünver, 2016) veya öğretmenler (Köksal, Dağal ve Duman 2016) tarafından değerlendirildiği araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak Okul Öncesi Lisans Programı’nın Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri’ni ne ölçüde karşıladığını konu eden araştırmaya ulaşılamamıştır.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nin Yüksek Öğretim Kurumu Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda ne ölçüde karşılandığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları aşağıdadır.

1. MEB Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda ne ölçüde karşılanmaktadır?
2. Yeterlik alanlarına göre MEB Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin, Okul Öncesi

Öğretmenliği Lisans Programı'nda karşılanma durumu nasıldır?

3. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda karşılanmayan MEB Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri hangileridir?

4. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında ders gruplarına göre MEB Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin karşılanma durumu nasıldır?

YÖNTEM

Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nin, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında ne ölçüde karşılandığının incelendiği bu çalışma betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan dokümanlar ilgili kurumların resmi İnternet sitelerinden alınmıştır. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri; MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü resmi İnternet sitesinden (<http://oygm.meb.gov.tr> 06.01.2018 tarihinde) alınmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ise; Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) resmi internet sitesi (<http://www.yok.gov.tr> 06.01.2018 tarihinde) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları bölümünden alınmıştır. Özel Alan Yeterlikleri kitapçığında dizgi hatasından dolayı sayfa ve sıra hataları, doğru sıralamaya göre incelenmiştir.

Bu araştırma Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki 52 zorunlu ders içeriği ile sınırlıdır. Araştırmaya yalnızca lisans programındaki 24 Alan ve Alan Eğitimi (A) kodlu, 15 Genel Kültür (GK) ve 13 Meslek Bilgisi (MB) kodlu dersler dahil edilmiştir. Farklı üniversite programlarında çeşitlilik gösterebileceği nedeniyle 5 Seçmeli kodlu ders içeriği araştırma dışı tutulmuştur.

Araştırmada veri analizi sürecinde ise "doküman incelemesi yöntemi" tercih edilmiştir. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:140). Ayrıca bir eğitim araştırmasında program (müfredat) yönergeleri ve eğitimle ilgili resmi belgelerin veri kaynağı olarak kullanılabilmesi de belirtilmiştir. Araştırmada sayısallaştırma çözümleme birimlerinden "var-yok" tekniği kullanılmıştır. Var-yok tekniğinde araştırılan birim incelenen dokümanda var ise 1; yok ise 0 değeri verilmesi şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 141). Verilerin analiz edilmesi biri araştırmacı olmak üzere iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliklerini gerçekleştirme içeriğine sahip dersler 1 değeri verilmiştir. Sözkonusu yeterlikleri kapsamayan derslere ise 0 değeri verilmiştir. Önce alan uzmanları tarafından ayrı olarak kodlama yapılmış ardından kodlama raporları karşılaştırılarak farklılıklar üzerinde uzlaşmıştır. Verilerin analizi, Okul Öncesi Lisans Programı ders içerik tanımları ve Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik dokümanı, yeterlik alanı kapsam, yeterlik ve performans göstergeleri birimleri kapsamında çözümlenmiştir. Analizler elektronik ortamda OSR NVivo Nitel Veri Analiz Paket Programı deneme sürümünde yapılarak elde edilen bulgular modellerle grafik ve tablolarla sunulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışmada analiz sonrası elde edilen bulgular belirlenen araştırma soruları çerçevesinde başlıklar halinde sunulmaktadır.

Lisans Programında Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinin Karşılanma Durumu

Birinci araştırma sorusu kapsamında Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ders içerikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Programdaki alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri içeriklerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ni karşılama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Özel Alan Yeterliklerinin Ders Programda Karşılama Durumu

	(N)	%
Karşılana Yeterlik	15	79
Karşılamaayan Yeterlik	4	21
Toplam Yeterlik	19	100

Tablo 1'e göre MEB tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği için belirlenen 19 alt yeterlikten 15'inin incelenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerince karşılandığı tespit edilmiştir. Buna göre Bakanlığın okul öncesi öğretmenlerinin sahip olmasını hedeflediği özel alan yeterliklerinin önemli oranda (%79) lisans programındaki ders içeriklerinde yer bulduğu söylenebilir. Programda; alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri kapsamında karşılanmayan özel alan yeterlik oranının ise %21 olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinin Yeterlik Alanlarına Göre Programda Karşılama Durumu

MEB Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri: “Gelişim Alanları, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi, İletişim, Yaratıcılık ve Estetik, Değerlendirme, Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma ve Mesleki Gelişimi” sağlama olmak üzere yedi farklı yeterlik alanından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında MEB özel alan yeterliklerinin yedi farklı yeterlik alanına göre lisans programında ne ölçüde karşılandığına ilişkin bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Yeterlik Alanlarına Göre Karşılama Durumu

YETERLİK ALANI	%
Gelişim Alanları	21
Ailelerle İletişim Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	10
İletişim	16
Yaratıcılık ve Estetik	16
Değerlendirme	10
Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	5
Mesleki Gelişimi Sağlama	0
Karşılamaayan Yeterlikler	21

Tablo 2 incelendiğinde “Gelişim Alanları” yeterlik alanının kapsamca ve programda karşılanan yeterlikler bakımından en yüksek orana sahip yeterlik alanı olduğu görülmektedir. “İletişim” yerlik alanı ile “Yaratıcılık ve Estetik” program ders içeriklerince karşılanması (örtüşmesi) bakımdan ikinci yüksek orana sahiptir. Bu oran “Ailelerle İletişim Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” ile “Değerlendirme” yeterlik alanında ise % 10’dur. Öğretmen yeterlikleri için belirlenen yeterlik alanındaki alt yeterliklerde bu oran % 5’tir. Mesleki gelişimi sağlama yeterlik alanı alt yeterlikleri ile program arasında ilişkilendirme tespit edilmemiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinin Yeterlik Alanlarına Göre Programda Karşılama Durumu

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerinin yeterlik alanlarına göre lisans programı ders içeriklerinde ne ölçüde karşılandığı ayrı ayrı incelenmiştir. Birinci yeterlik alanı olan “Gelişim Alanları” MEB tarafından; 3-6 yaş çocuğunun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerilerinin gelişimini her yönden olabilecek en üst düzeye çıkarabilmek için gerekli becerileri kapsar (MEB, 2008:108) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda sözkonusu yeterlik alanındaki yeterliklerin, performans göstergeleri de göz önünde bulundurularak, programda ne ölçüde karşılandığı incelenmiştir. Bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.

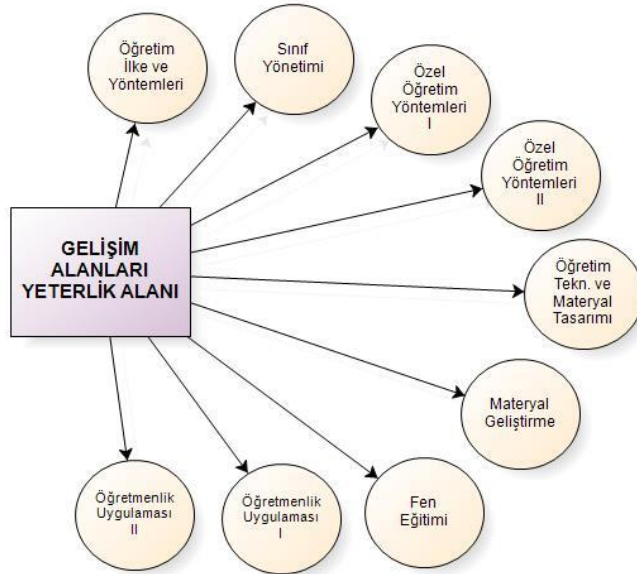
Grafik 1. Gelişim Alanları Yeterliklerinin Programda Karşılanma Durumu



Grafik 1 incelediğinde birinci yeterlik alanından 4 özel alan yeterliğinin olduğu ve bunların programda farklı ders içeriklerinde karşılandığı görülmektedir. Gelişim Alanları yeterlik alanındaki yeterliklerinin tümünün ders içerikleriyle örtüştüğü dikkat çekmektedir. Ders içerikleriyle örtüşmeyen yeterlik maddesi olmadığı gibi, bazı yeterlik maddelerinin 4-5 farklı ders kapsamında kazandırılmasının amaçlandığı söylenebilir.

Gelişim Alanları Yeterliklerinin karşılandığı derslere ait dağılım Grafik 2’de sunulmuştur.

Grafik 2. Gelişim Alanları Yeterlik Alanı Dersleri



Grafik 2’ye göre Gelişim Alanları Yeterlik Alanı’ndaki dört yeterliğin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki 9 farklı ders içeriğinde de yer aldığı söylenebilir.

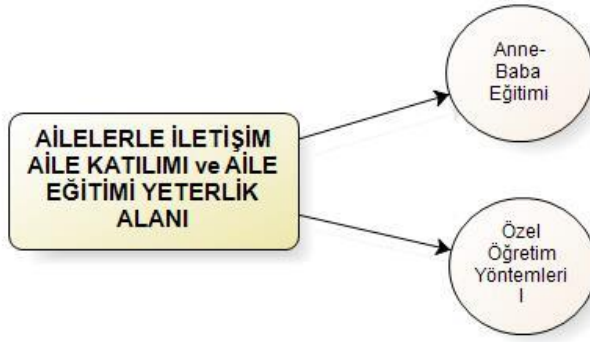
Okul Öncesi Özel Alan Öğretmen Yeterlik Alanları’ndan ikincisi; “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” yeterlik alanı olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik alanı; ailelerle iletişim kurabilme, aile katılımını sağlayabilme ve aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2008:111). Söz konusu yeterlik alanındaki özel alan yeterliklerinin, lisans programda karşılanma durumuna ilişkin bulgular Grafik 3’te sunulmuştur.

Grafik 3. Ailelerle İletişim Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Özel Alan Yeterlikleri'nin Programda Karşılanma Durumu



Grafik 3 incelediğinde ikinci yeterlik alanından 2 özel alan yeterliğinin olduğu ve bunların ikisinin de programdaki ders içeriklerinde yer bulduğu görülmektedir. Ayrıca; “*Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme*” yeterliğinin birden fazla ders içeriğinde de hedeflendiği dikkat çekmektedir. Bu yeterlik alanındaki, özel alan yeterliklerinin hangi derslerde karşılanabileceğine ilişkin dağılım Grafik 4’te sunulmuştur.

Grafik 4. Ailelerle İletişim Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Yeterlik Alanı Dersleri



Grafik 4’ te *Ailelerle İletişim Aile Katılımı ve Aile Eğitimi* yeterlik alanındaki özel alan yeterliklerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda “*Anne Baba Eğitimi*” ve “*Özel Öğretim Yöntemleri I*” dersleri kapsamında kazandırılabilirliği söylenebilir.

MEB tarafından belirlenen Okul Öncesi Özel Alan Öğretmen Yeterlik Alanları’ndan üçüncüsü; “Değerlendirme”dir. Değerlendirme Yeterlik Alanı; kapsam bakımından çocukların gelişimini desteklemek ve eğitimin kalıcılığını sağlamak amacıyla eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme (MEB, 2008:114) şeklinde tanımlanmıştır. Bu yeterlik alanındaki özel alan yeterliklerinin lisans programda karşılanma durumuna ilişkin bulgular Grafik 5’ te sunulmuştur.

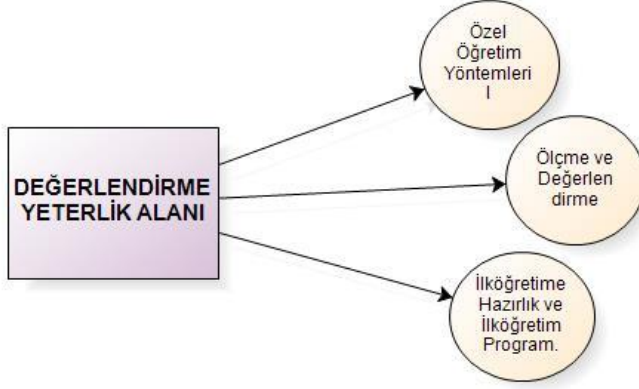
Grafik 5. Değerlendirme Özel Alan Yeterlikleri'nin Programda Karşılanma Durumu



Grafik 5 incelediğinde Değerlendirme Yeterlik Alanı’nda 2 özel alan yeterliğinin olduğu ve

bu'nların ikisinin de lisans programındaki dersler kapsamında kazandırılabilceği görülmektedir. Performans göstergeleri de göz önünde bulundurularak incelendiğinde "Çocukların gelişimini değerlendirme" özel alan yeterliğinin birden fazla ders içeriğinde karşılandığı söylenebilir. Bu yeterlik alanındaki, özel alan yeterliklerinin hangi derslerde karşılanabileceğine ilişkin dağılım Grafik 6'te sunulmuştur.

Grafik 6. Değerlendirme Yeterlik Alanı Dersleri



Grafik 6' da Değerlendirme Yeterlik Alanı'ndaki özel alan yeterliklerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Özel Öğretim Yöntemleri I", "Ölçme ve Değerlendirme" ve "İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları" dersleri kapsamında kazandırılabilceği söylenebilir.

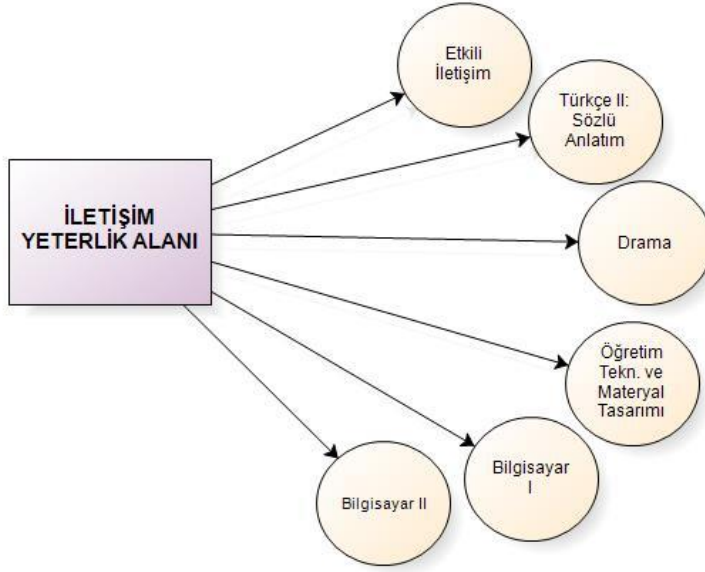
Okul Öncesi Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri kapsamında belirlenen bir diğer alan "İletişim" yeterlik alanıdır. Bu yeterlik alanı; etkin dinleme, empati kurma, kendini ifade etme ve bilişim teknolojilerini kullanabilme yoluyla etkili iletişim becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2008:115). Bu yeterlik alanındaki özel alan yeterliklerinin lisans programda karşılanma durumuna ilişkin bulgular Grafik 7'de sunulmuştur.

Grafik 7. İletişim Özel Alan Yeterliklerinin Programda Karşılanma Durumu



Grafik 5 incelediğinde İletişim Yeterlik Alanı'ndaki dört özel alan yeterliğinden üçünün lisans programı ders içeriklerinde karşılanabilceği görülmektedir. Ayrıca "Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme" yeterliğinin üç farklı lisans dersi kapsamında ele alınması dikkat çekmektedir. Bu yeterlik alanındaki, özel alan yeterliklerinin hangi derslerde karşılanabilceğine ilişkin dağılım Grafik 8'de sunulmuştur.

Grafik 8. İletişim Yeterlik Alanı Dersleri



Grafik 8'e göre İletişim Yeterlik Alanı'ndaki özel alan yeterliklerinin lisans programında "Etkili İletişim", "Türkçe II: Sözlü Anlatım", "Drama", "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı", "Bilgisayar I" ve "Bilgisayar II" dersleri kapsamında kazandırılacağı söylenebilir.

"Yaratıcılık ve Estetik" Okul Öncesi Öğretmenliği için MEB tarafından belirlenen beşinci yeterlik alanıdır. Yaratıcılık ve Estetik Yeterlik Alanı; kapsam bakımından araştırma-keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme, özgün ürünler oluşturma, estetik farkındalık ve seçicilik becerilerini geliştirebilme (MEB, 2008:116) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yeterlik alanındaki özel alan yeterliklerinin lisans programda karşılanma durumuna ilişkin bulgular Grafik 9'da sunulmuştur.

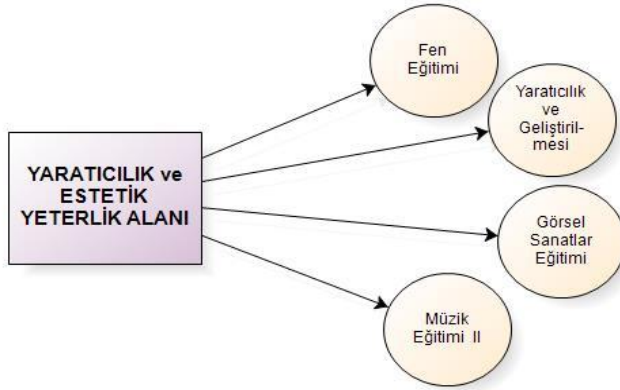
700

Grafik 9. Yaratıcılık ve Estetik Özel Alan Yeterlikleri'nin Programda Karşılanma Durumu



Grafik 9 incelediğinde Yaratıcılık ve Estetik Yeterlik Alanı'ndaki üç özel alan yeterliğinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinde karşılanabileceği görülmektedir. Ayrıca "Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme" yeterliğinin iki farklı lisans dersi kapsamında ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu yeterlik alanındaki, özel alan yeterliklerinin hangi derslerde kazandırılacağına ilişkin dağılım Grafik 10'da sunulmuştur.

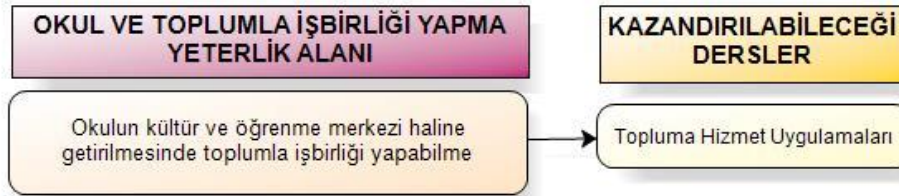
Grafik 10. Yaratıcılık ve Estetik Yeterlik Alanı Dersleri



Grafik 10'a göre Yaratıcılık ve Estetik Yeterlik Alanı'ndaki özel alan yeterliklerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Fen Eğitimi", "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi", "Görsel Sanatlar Eğitimi" ve "Müzik Eğitimi" dersleri kapsamında kazandırılabilmesi söylenebilir.

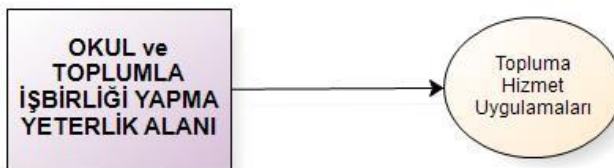
Kapsam bakımından; okul öncesi öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları önceleyen yeterlikler ise "Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanı" başlığı altında belirlenmiştir (MEB, 2008:117). Bu yeterlik alanındaki özel alan yeterliklerinin lisans programda karşılanma durumuna ilişkin bulgular Grafik 11'de sunulmuştur.

Grafik 11. Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Özel Alan Yeterlikleri'nin Programda Karşılanma Durumu



Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanı'nda 3 farklı yeterlik bulunmaktadır. Grafik 11 incelediğinde bu özel alan yeterliklerinden sadece birinin programı ders içeriklerinde karşılanabileceği görülmektedir. Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanı'nın kapsam tanımı ve yeterliklere ait performans göstergeleri bağlamında incelendiğinde Okul Öncesi Lisans Programı ders içeriklerinde diğer yeterliklerin karşılanmadığı değerlendirilmiştir. Bu yeterlik alanındaki, özel alan yeterliklerinin hangi derslerde karşılanabileceğine ilişkin dağılım Grafik 8'de sunulmuştur.

Grafik 12. Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanı Dersleri



Grafik 12'ye göre Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanı'ndaki özel alan yeterliklerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda "*Topluma Hizmet Uygulamaları*" dersi kapsamında kazandırılabilceği söylenebilir.

Okul Öncesi Özel Alan Yeterliklerinin yedinci ve son yeterlik alanı Mesleki Gelişimi Sağlamadır. Yeterlikler dokümanında bu yeterlik alanı; çocukların gelişimini desteklemek ve eğitimin kalıcılığını sağlamak amacıyla mesleki gelişimini sağlayabilme uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2008:118) şeklinde tanımlanmıştır. Bu yeterlik alanındaki özel alan yeterlikleri yeterlik alanı kapsam tanımı ve yeterliklere ait performans göstergeleri bağlamında incelendiğinde lisans programında karşılanmadığı değerlendirilmiştir.

Lisans Programında Karşılanmayan Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Lisans Programı'nda karşılanmayan Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri de araştırılmıştır. Yapılan inceleme sonrası yedi yeterlik alanında lisans programı ders içeriklerinde karşılanmadığı değerlendirilen özel alan yeterlikleri grafik 13'te sunulmuştur.

Grafik 13. Lisans Proqramında Karşılanmayan Özel Alan Yeterlikleri



Grafik 13 incelendiğinde; Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri İletişim Yeterlik Alanı'ndan (1); Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma' dan 2 ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanı'ndan 1 yeterliğin karşılanmadığı görülmektedir. Diğer yeterlik alanlarındaki yeterliklerin karşılandığı söylenebilir.

Ders Gruplarına Göre Özel Alan Yeterliklerinin Karşılanması

Çalışma kapsamında cevap aranan diğer bir araştırma sorusu ise Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki ders gruplarına göre özel alan yeterliklerinin karşılanma durumunun nasıl olduğudur.

Yüksek Öğretim Kurumu Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı dersleri; alan ve alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli dersler olmak üzere dört gruptan oluşmaktadır. Seçmeli dersler araştırma kapsamı dışında tutulduğu için bu bölümde zorunlu dersler ele alınmıştır. Bu bağlamda lisans programındaki Alan, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür gruplarındaki derslerin yeterlikleri karşılama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3' de sunulmuştur.

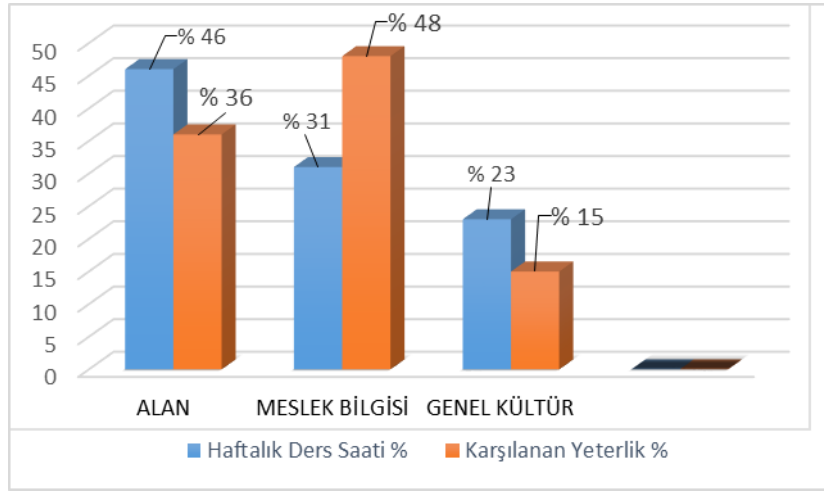
Tablo 3. Özel Alan Yeterliklerinin Ders Gruplarına Göre Karşılanma Durumu

Ders Grupları	Ders Sayısı	Haftalık Ders Saati	Karşılanan Yeterlik
ALAN ve ALAN EĞİTİMİ	24	74	12
MESLEK BİLGİSİ	13	50	16
GENEL KÜLTÜR	15	38	5
TOPLAM	52	162	33

Yüksek Öğretim Kurumu Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı 24 Alan ve Alan Eğitimi (A), 20 Meslek Bilgisi (MB) ve 8 Genel Kültür (GK) dersi olmak üzere toplam 52 desten oluşmaktadır. Tablo 3’ de ders gruplarının haftalık ders saatleri ile karşıladıkları özel alan yeterliği incelendiğinde; Alan ve Alan Eğitimi derslerinin haftalık toplam 74 saat olduğu ve karşılanan yeterlik sayısının ise 12 olduğu görülmektedir. Meslek Bilgisi derslerinin haftalık toplam 50 saat olduğu, karşıladığı yeterlik sayısının ise 16 olduğu; Genel Kültür derslerinin haftalık 38 saat, karşılanan yeterlik sayısının ise 5 olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Lisans Programı’ndaki A, MB ve GK kodlu ders gruplarının haftalık ders saati oranı ile karşıladığı özel alan yeterliği yüzdeleri Grafik 14’te sunulmuştur.

Grafik 14. Ders Gruplarının Yeterlik Karşılama Oranları



Grafik 14 incelendiğinde; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Alan derslerinin haftalık ders saati oranının % 46, Meslek Bilgisi derslerinin % 31 ve Genel Kültür grubu derslerinin ise % 23 olduğu görülmektedir. Alan dersleri haftalık ders saati bazında zorunlu derslerin neredeyse yarısını kapsamaktadır. Ancak karşıladığı yeterlik oranı % 36’dır. Diğer taraftan haftalık ders saatinin % 31’ini kapsayan Meslek Bilgisi grubundaki derslerin ise okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerinin neredeyse yarısını (% 48) karşıladığı dikkat çekmektedir.

Ders gruplarının yanı sıra, özel alan yeterliklerinin ders bazında ne ölçüde karşılandığı da önem arz etmektedir. Ders bazında yeterliklerin karşılanma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Derslere göre yeterliklerin karşılanma durumu

GRUP	DERS	Haftalık Ders Saati	KARŞILANAN YETERLİK	
			N	%
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	4	6	18
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	8	3	9
MB	Öğretim Tekn. ve Materyal Tasarımı	4	2	6
A	Fen Eğitimi	4	2	6
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	4	2	6
A	Anne-Baba Eğitimi	2	2	6
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	8	2	6
GK	Bilgisayar I	4	1	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	1	3
GK	Bilgisayar II 2 2 3	4	1	3
A	Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	4	1	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	1	3
A	Drama	4	1	3
A	Görsel Sanatlar Eğitimi	4	1	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	1	3
A	Müzik Eğitimi II	4	1	3
A	Materyal Geliştirme	4	1	3
GK	Etkili İletişim	3	1	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	3	1	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	1	3
A	İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Prog.	2	1	3

Tablo 4 incelendiğinde “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda en yüksek oranda özel alan yeterlik karşılayan ders olduğun görülmektedir. Bu ders kapsamında toplam 6 yeterliğin karşılandığı, bunun da karşılanan yeterliklerin %18’ini oluşturduğu görülmektedir. İkinci sırada en yüksek sayıda yeterlik karşılayan ders ise “Öğretmenlik Uygulaması I” dir. Bu ders kapsamında 3 özel alan yeterliğinin karşılandığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisan Programı’nda zorunlu derslerin sayısı toplamda 52 ders vardır. Ancak yapılan analiz sonrası programdaki Alan, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür kodlu zorunlu 52 dersten yalnızca 21 tanesi Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliği’ni karşılayabilecek niteliktedir. Ancak kalan 31 dersin hiç bir özel alan yeterliğini desteklemeye, geliştirmeye yönelik içerik sunmaması dikkat çekicidir. Diğer taraftan haftalık sadece 4 ders saatlik “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersinin 6 farklı yeterliği desteklemesi, dikkat çeken bir diğer husustur. Bu durum yeterliklerin derslerce karşılanmasında homojen bir dağılım olmadığını göstermektedir.

Tek bir ders kapsamında bu kadar yeterliğin karşılanması ders kur tanımından mı; yoska yeterliklerin niteliğinden mi kaynaklandığı araştırılmaya değer bir konudur. Farklı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

MEB tarafından Okul Öncesi Öğretmenleri için belirlenen 19 özel alan yeterliğinden 15’inin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programı ders içeriklerince karşılandığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile bakanlığın okul öncesi öğretmenlerinin sahip olmasını hedeflediği özel alan yeterliklerin

önemli oranda (%79) lisans programındaki ders içeriklerinde yer bulduğu söylenebilir. Programda; alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri kapsamında karşılanmayan okul öncesi özel alan yeterlik oranının ise % 21 olduğu görülmüştür.

Lisans programında zorunlu 52 ders bulunmasına rağmen yeterlik karşılayan ders sayısının 21 olduğu tespit edilmiştir. Programdaki diğer 31 dersin hiçbir yeterlikle ilişkilenebilmesi, yeterliklerin karşılanmasında homojen bir dağılım olmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Alan ve Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür grubundaki derslerin programdaki yoğunluğu ile karşıladığı yeterlik oranı da karşılaştırılmıştır. Alan kodlu dersler; haftalık ders saati bakımından zorunlu derslerin % 46'sını oluştururken; karşıladığı özel alan yeterlik oranı % 36'dır. Ancak Meslek Bilgisi kodlu derslerin haftalık ders saati oranı % 31 iken, karşıladığı yeterlik oranı % 48'dir. Araştırma sonunda hem ders sayısı hem de haftalık ders saati bakımından programda zorunlu derslerin neredeyse yarısını oluşturmasına rağmen Alan ve Alan Eğitimi kodlu derslerin karşıladığı yeterlik sayısının programdaki yoğunluğundan daha az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ders grupları bakımından Meslek Bilgisi kodlu derslerin en fazla yeterlik karşılayan ders grubu olduğu söylenebilir.

Dersler bazında bakıldığında ise; "Özel Öğretim Yöntemleri I" dersinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında en fazla yeterlik karşılayan ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haftalık 4 saatlik bu ders kapsamında toplam 6 özel alan yeterliğinin karşılandığı, bununda karşılanan yeterliklerin % 18'ini oluşturduğu görülmüştür. İkinci sırada en fazla yeterlik karşılayan ders ise "Öğretmenlik Uygulaması I" dir. Bu ders kapsamında 3 özel alan yeterliğinin karşılandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, programda çok sayıda zorunlu dersin hiçbir yeterliği karşılamaması bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde, programdaki derslerin yeterlik karşılama anlamında homojen bir dağılım olmadığı söylenebilir. Bu durumun yeterlik tanımlarından mı; yoksa ders kurs tanımlarından kaynaklandığının araştırılması önem arz etmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından eğitim fakültelerinin okul öncesi ve ilköğretime öğretmen yetiştiren programlarının MEB'nin zorunlu eğitim kapsamındaki öğretmen yeterliklerini karşılamada yetersiz olması nedeniyle programda güncelleme çalışması yapmıştır (YÖK, 2006). Öğretmen yetiştirme ders programları ve içeriklerinde yakın zamanda güncelleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Bakanlık tarafından öğretmen yeterlikleri konusunda ulusal ve uluslararası bir takım düzenlemelerin yanı sıra ihtiyaç doğrultusunda güncelleme çalışması yapıldığı belirtilmiş ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncelleme çalışması gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017:5). Alan ve alan eğitimi yeterliklerinin de kapsam dahilinde değerlendirildiği belirtilmiştir. Ancak bu araştırma hali hazırda yürürlükte olan lisans programı ve özel alan yeterlikleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla farklı araştırmalarda mevcut güncellemeler sonrası lisans programında yeterliklerin ne ölçüde karşılandığı farklı çalışmalarla araştırılabilir.

Ekinci ve Kaya (2016) tarafından yapılan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının İncelenmesi araştırması kapsamında üç farklı üniversiteden 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 275 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının "iletişim" ile "yaratıcılık ve estetik" özel alan yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının etkililik verimlilik anlamında başarılı olmasına bağlanmıştır. Bu konudaki kişisel algıları inceleyen araştırmaların yanı sıra program etkililik ve verimlilik araştırmalarına da ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin Karşılanma Durumu, yeterlik alanları bakımından incelendiğinde yedi yeterlik alanlarından dördündeki yeterliklerinin tümünün karşılandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte İletişim Yeterlik Alanı'ndan (1); Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma'dan 2 ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanı'ndan 1 yeterliğin ise program dersleri kapsamında karşılanmadığı görülmüştür. Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme başlıklı araştırmada toplam 103 son sınıf okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların okul öncesi özel alan yeterlikleri algıları araştırılmıştır. Araştırma sonunda "Gelişim Alanları Yeterlik Alanı'nın okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri yeterlik alanı olduğu görülmüştür. Bu sonucun, bu

araştırma bulguları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin öğretmen yetiştirme sürecinde ne oranda karşılandığı lisans programı ders içerikleri kapsamında incelenmiştir. Ancak gerçek anlamda bu yeterliklerin öğretmen adaylarına ne ölçüde kazandırdığının belirlenmesi adına lisans programı etkililik ve verimlilik çalışmaları yapılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 9-11 Nisan 2018 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen 1st International Congress on New Horizons in Education and Social Science (ICES-2018) adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Bağ, C. ve Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17(1), 289-312.
<http://sbedergi.ibu.edu.tr/index.php/sbedergi/article/view/1045> (Erişim tarihi: 10.02.2018)
- Bakken, L., Brown, N. ve Downing, B. (2017) Early Childhood Education: The Long-Term Benefits, Journal of Research in Childhood Education, 31:2, 255-269, DOI: 10.1080/02568543.2016.1273285 (Erişim tarihi: 09.06.2018)
- Center for the Study of Child Care Employment (2008). Early Childhood Educator Competencies: A Literature Review of Current Best Practices, and a Public Input Process on Next Steps for California. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, Institute for Research on Labor and Employment, University of California at Berkeley.
http://cscce.berkeley.edu/files/2008/competencies_report08.pdf (Erişim tarihi: 08.07.2018)
- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin Öğretim Elemanları Tarafından Genel Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 161-182.
<http://dergipark.gov.tr/inuefd/issue/8704/108683> (Erişim tarihi: 11.02.2018)
- Ekinci, N. ve Kaya, D. (2016). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının İncelenmesi: İletişim, Yaratıcılık ve Estetik. Sakarya University Journal of Education, 6/1. 141-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.90006> (Erişim tarihi: 10.02.2018)
- Kabadayi, A. ve Sapsağlam, Ö. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (37), 182-201.
<http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6151/82622> (Erişim tarihi: 10.02.2018)
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011) Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul öncesi öğretmenliği Örneği) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15 (1): 169-183 <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/2827/38293> (Erişim tarihi: 05.02.2018)
- Köksal, O. Dağal, A.B. ve Duman, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies. 46(4): 379-394 DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395> (Erişim tarihi: 09.06.2018)
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. ve Williams, P. (2014). Preschool teacher

- competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40:1, 3-19, DOI: 10.1080/02607476.2013.864014
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2013.864014> (Erişim tarihi: 08.07.2018)
- MEB, (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf (Erişim tarihi: 06.01.2018)
- MEB, (2008). İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri: Okul Öncesi Öğretmeni
<http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> (Erişim tarihi: 06.01.2018)
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (Erişim tarihi: 03.02.2018)
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (Güncellenen). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 06.01.2018)
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete. Yayımlı Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (Erişim tarihi: 04.02.2018)
- National Professional Development Center on Inclusion (2011). Competencies for Early Childhood Educators in the Context of Inclusion Issues and Guidance for States.
https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-Competencies-2011_0.pdf (Erişim tarihi: 08.07.2018)
- Urban, M.,Vandenbroeck, M.,Van Laere, K., Lazzari, A. ve Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*. 47. 508-526. 10.2307/23357031
https://www.researchgate.net/publication/234125945_Towards_Compentent_Systems_in_Early_Childhood_Education_and_Care_Implications_for_Policy_and_Practice (Erişim tarihi: 08.07.2018).
- Yong, M., Binti Daud, K ve Abd-Rahman, A. (2015). Competence Of Preservice Preschool Teachers At Teacher Education Institute Of Malaysia. *International Journal for Innovation Education and Research*.Online-ISSN 2411-2933
<http://www.ijer.net/ijer/article/download/357/276/> (Erişim tarihi:08.07.2018)
- YÖK, (2006). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama.
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f (Erişim tarihi: 11.03.2018)
- YÖK, (2006). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_onesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd (Erişim tarihi: 06.01.2018)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H, (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Matbaası.

TÜKETİCİLERİN BANKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER VE İLİŞKİSEL FAYDA : NEVŞEHİR İLİNDE BİR ARAŞTIRMA

Dr. Öğr. Üyesi Ebrucan İSLAMOĞLU¹
Birsen ZENCİRCİOĞLU²

Özet

Çalışmada amacımız, tüketicilerin banka tercihlerinde etkili olan faktörler ve ilişkisel faydayı incelemektir. Bunun için Nevşehir ili örneği incelenmiştir. Gwinner vd. (1998)' nin önerdiği ilişkisel faydanın boyutları güven, sosyal fayda ve özel ilgidir (Molina vd., 2007). Çalışmada, Nevşehir ilinde tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörler tespit edilen uygun örneklem büyüklüğü ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, yüksek etki derecesine sahip olan faktörler tespit edilmiştir. Sonuçlar uygun istatistiksel testler kullanılarak kıyaslanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *İlişkisel fayda, Performans değerlendirmesi, Faktörler, Nevşehir*

708

FACTORS AFFECTING CUSTOMERS' BANK PREFERENCES AND RELATIONAL BENEFIT : A RESEARCH IN NEVŞEHİR

Abstract

Our study aim to examine the factors that affect the bank preferences of the consumers and the relational utility. Nevşehir province is examined for this purpose. Gwinner et al.(1998) suggest that dimensions of relational benefit are trust, social benefit and special interest (Molina et al., 2007). In the study, the factors that are effective in the bank choice of consumers in Nevşehir province are determined within the sample of the research. Questionnaire is used as data collection tool. At the end of the study, factors with high impact scores are identified. The results are compared using appropriate statistical tests.

Keywords: *Relational benefit, Performance evaluation, Factors, Nevşehir.*

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, ebrucanislamoglu@nevsehir.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-8297-7370.

²Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye. birsenzencircioglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8297-7370

GİRİŞ

Günümüzde bankalar hızla gelişmektedir. Bu nedenle bankalar ve banka çalışanları tüketicileri iyi tanımalı ve tüketicilerin beklentilerini karşılamalıdır. Bankalar mevcut müşterilerini elinde tutmak zorundadır. Bu nedenle, müşteri memnuniyeti, müşteri tatmini, müşteri sadakati gibi kavramların önemi de giderek artmaktadır. Son yıllarda, bireysel bankacılık, internet bankacılığı, kredi kartlarının yoğunlaşması bankalar arasındaki rekabetin bir sonucudur. Rekabet koşulları gün geçtikçe artmaktadır. Bu sebeple şirket ile müşteri arasında uzun süreli bir ilişkinin olması gerekmektedir. Pazarlama literatüründe bu ilişkiye “ilişkisel pazarlama” denilmektedir. Ayrıca bu ilişki, kaliteli hizmetlerle sağlam temeller üzerine oturtulmaktadır (Yurdakul M., 2015). İlişkisel pazarlama literatüründe geçen ilişkisel faydalar çeşitli araştırmacılara göre eşitlik, bağlılık, güven, yeterlilik, sorunların çözülmesi ve iletişim olarak ifade edilmektedir (Ndubisi ve Wah, 2005). Gwinner vd. (1998) hizmet verenlerle uzun dönemli ilişkileri olan kişilerin kaliteli hizmet beklediklerini söylemektedir. Bunun yanı sıra da bu kişilerin beklentileri olduklarını belirtmektedir ve bunları “ilişkisel fayda” olarak adlandırmıştır. Gwinner vd. (1998)’ nin önerdiği ilişkisel fayda boyutları güven, sosyal fayda ve özel ilgidir (Molina vd., 2007). **ÖZEL İLGI** : Özel ilgi, sadık ve özel müşterilere sağlanan her türlü ayrıcalık olarak tanımlanabilir. Bunlar; bir müşterinin bir hizmet sağlayıcısı ile uzun dönemli ilişki geliştirmesindeki temel güdüdür. Bankaya getirisi yüksek olan müşteriler özel ilgi olarak görülmektedir. **GÜVEN** : Bankacılıkta güvenilirlik, hizmet performansının güvenilir olması anlamına gelmektedir. Hizmet veren elemanın hizmeti ilk seferde doğru olarak yapması, yanlış fatura kesmemesi, yanlış hesaba para yatırmaması ve yapılan işi zamanında yapması gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir (Timur, 2006). Berry (1996) da güvenin işletmeler için güçlü bir ilişkisel pazarlama aracı olarak görülebileceğini belirtmiştir. İlişkisel pazarlama literatüründe güven, ilişkilerin anahtar değişkenidir. (Ndubisi, 2007). Bir başka deyişle, ilişkisel pazarlama yaklaşımının en önemli değişkenlerinden biri güvenidir. **SOSYAL FAYDA** : Sosyal fayda müşterinin banka çalışanlarıyla olan direkt ilişkisinde kişisel olarak tanınmasıdır. Ayrıca çalışanlarla sosyal ilişkilerden kaynaklanan ve müşterinin rahat, mutlu ve sanki evinde gibi hissetmesini sağlayacak olumlu duygu olarak tanımlanabilir. Bu fayda tipi, özellikle müşteri ve banka çalışanları arasındaki kişisel ilişkilerin yoğun olduğu durumlar için daha fazla geçerlidir (İlter B. ve Gökmen H., 2009). Çalışmada amacımız, bankalar tarafından sağlanan ilişkisel faydayı ve tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörleri Nevşehir ilinde incelemektir. Çalışmada tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörler hizmet, pazarlama, erişim ve yeterlilik olarak ele alınmıştır. İlişkisel fayda ise güven, sosyal fayda ve özel ilgi olarak üç boyutta incelenmiştir. Çalışma kapsamında 384 kişi üzerine bir anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama yüz yüze görüşme yoluyla doldurulmuştur. Verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi neticesinde, (a) Sorunların kısa sürede çözülmesi, (b) Bankaların kayıtlarını hatasız tutmasında titiz davranması, (c) Bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi en yüksek etki derecesine sahiptir. Veriler simetrik olmayan dağılım göstermektedir. Parametrik olmayan testler çalışmada elde edilen verilere uygulanmıştır. *Kruskal Wallis H* ve *Mann-Whitney U* istatistiksel testler kullanıldı. Demografik özelliklere göre kıyaslanmıştır. Kıyaslama sonucunda ortaya çıkan farklılıklar çalışmada belirtilmiştir.

LİTERATÜR TARAMASI

Banka tercihi ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir, Boyd W.L., Leonard M. ve White C. (1994) çalışmasında finansal hizmetler için tüketici tercihleri ile ilgili bir analiz yapmıştır. Çalışmanın sonunda bazı kriterler diğer

kriterlerden daha önemli görülmektedir. Özellikle şöhret, kredilerden alınan faiz, tasarruf hesaplarına ilgi kriterler arasında diğerlerine göre önemli olmaktadır. İşçilerin arkadaşça davranması, modern olanaklar ve sürücü servisinin ise daha az önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışmada tüketicilerin seçim süreçlerini daha iyi anlamak için ve belli pazar tabakalarına oy vermek veya programlar geliştirmek için finansal kurumlar çalışmada sağlanan bilgiyi kullanabilirler. Edris (1997) müşterilerin banka seçimlerinin belirleyicileri için önemli görülen hizmetleri Kuveyt'te incelemiştir. Sonuçlara göre, banka müşterilerinin yaklaşık %77' sinin uzman bankalar ya da İslami bankalar yerine ticari bankaları tercih etmiştir. Almossovi M. (2001) çalışmasında Bahreyn Krallığında üniversite öğrencileri tarafından deneysel bir araştırma ile banka seçim kriterlerini uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçları olarak genç müşterilerin önemli bir bölümü ticari bankalar tarafından önerilen çeşitli ürünlerin ve hizmetlerin farkında olmamalarıdır. Bu sebeple, bankalar iletişim kanalları ile farkındalığı arttırmalıdır. Çalışmada, bankanın ünü, bankanın yakınındaki park alanının mevcudiyeti, banka personelinin arkadaşça olması ve ATM hizmetlerinin çalışmada önemli oldukları vurgulanmıştır. Gerrard P. ve Cunnighom J.B. (2001) yapmış oldukları çalışmalarında Singapore' un lisans öğrencilerini ele aldılar. Onların banka seçim kararları incelediler ve homojen olup olmadıklarını araştırdılar. Yedi tane banka seçim boyutları tanımladılar. Bunlardan en önemlileri "güvende hissetmek", en önemsizleri ise "üçüncü taraf etkileri" dir. Bulgulara göre lisans öğrencileri banka seçim süreci ile ilgili homojen bir dağılım göstermemektedir. Özellikle mühendis ve mühendis olmayan lisansüstü öğrenciler arasında pek çok farklılıklar vardır. Bankalar lisans öğrencilerini çekmek için bir pazarlama şirketinde "tümünü yakalama" kampanyası kullanabilir. Karamustafa, O. ve Karakaya, A. (2002) çalışmalarında tüketicilerin banka seçiminde etkili olan faktörleri Giresun ilinde incelemiştir. Bankaya ulaşımın (fazla şube sayısı, ATM sayısı, hesap açma kolaylığı vb.) kolay olmasının müşterilerin ilk tercih sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Çelik ve Ekiz (2006) çalışmalarında kuruma bağlılığı etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada faktörleri yapısal eşitlik modelleriyle özel ve devlet bankası üzerinde incelemiştir. ATM hizmetleri, internet bankacılık⁷¹⁰ hizmetleri ve bankanın sahip olduğu teknolojik donanımın müşterilerin banka tercihleri konusundaki yeterlilik algısında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kuruma bağlılık faktörü de incelenmiş, müşterilerin kuruma bağlılığı arttıkça bankayı tekrar tercih etme davranışında da artış gözlenmiştir. Çiftçi (2006) hizmet kalitesi ve bankacılık sektöründe hizmet kalitesi ile müşterilerin banka tercihleri arasındaki ilişkiyi ve hizmet kalitesini belirleyen öncelikli faktörleri incelemiştir. Hizmet kalitesinin artırılması ile bankaların rekabet gücü sağladıklarını bulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre müşterilerin banka tercihlerinde en az önem verdikleri özellik bankanın fiziksel görünümü ve banka çalışanlarının müşterilere karşı özel ilgisi ve duyarlılığı olmuştur. Kayseri ilinde Karamustafa K. ve Yıldırım M. (2007)' de tüketicilerin bireysel banka tercihi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada müşterilerin bireysel banka tercihinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Analizde Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, müşterilerin çalıştıkları bankayı değiştirmede etkili olan faktörler, "sürekli hatalı işlemlerle karşılaşılması", "işlemlerde gecikme" ve "müşterilerin sorunlarına çözüm bulunamaması" şeklinde sıralanabilir. İter B. ve Gökmen H. (2009)' da İzmir' de yaptıkları çalışmada bir model oluşturdular. Bu modele göre mevduat bankalarında ilişkisel fayda ile müşteri memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Sonuç olarak, tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca tespit edilen ilişki pozitif yönlüdür. Pala ve Kartal (2010)' da Türkiye' deki banka müşterilerinin internet bankacılığı ile ilgili tutumlarına yönelik pilot bir araştırma yapmışlardır. Ülkemizde internet bankacılığı kullanan müşteri sayısının hala az olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucuna göre istenildiği zaman ve daha az maliyetle işlem yapılması müşteriler için banka seçiminde etkili olan faktörler olarak öne çıkmaktadır. Taşkın Ç., Akat Ö. ve Erol Z. (2010)' da Bursa il merkezinde yaşayan ve 18 yaşından büyük tüketicileri ele almış ve bu tüketiciler çalışmanın ana kitlesini oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan veriler için faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları "pazarlama stratejileri" ile açıklanmıştır. Organ A. ve Kenger M.D.

(2012)' de yaptıkları çalışmada mortgage kredi kullanıcısına alternatif kredi seçenekleri arasından en uygun bankanın seçilmesi için yol göstermektedir. Bu amaçla çalışmada bulanık analitik hiyerarşi süreci yöntemi kullanılmıştır. Bankalar faiz, masraf, vade, prosedür ve banka çalışanının müşteriye olan tutumu açısından değerlendirilmiştir. Doğru E., Avşarlıgil N. ve Özal Kıtık H. (2013)' te 290 kişiye Batı Akdeniz Bölgesinde anket yapmışlardır ve anket sonuçlarına göre ürünün veya hizmetin tanıtımının yapılması kadar nasıl yapılacağına da önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmalarında reklamlarda oynayan ünlülerin banka tercihleri üzerine etkilerini araştırmışlardır. Soba (2014)' te bankaların performanslarını yükseltebilmek amacıyla çeşitli stratejiler denemiştir. Bankaların stratejilerinden birisi de yeni şubeler açmaktır. Banka yeri seçimi için Çok Kriterli Karar Verme metotlarından Analitik Hiyerarşi Süreci ve Electre metotları kullanılmıştır. Böylece karar vericilerin doğru bir seçim yapabilmeleri amaçlanmıştır. Yurdakul M. (2015)' de ilişkisel pazarlama anlayışında müşteri sadakatini detaylı bir şekilde analiz etmiştir. Sonuç olarak, müşteri sadakatine yönelik tutarlı bir sonuca ulaşmanın oldukça zor olduğunu tespit etmiştir. Müşteri sadakat türleri ile ilgili modeller ortaya konulmuştur. Farklı ölçütlere göre sadakat türlerinin tanımlandığını tespit etmiştir. İşletmeler içinde buldukları pazara uygun sadakat türlerini hedeflemeleri gerektiğini belirlemiştir. İşletmelerin müşterileri için geliştirdikleri müşteri sadakat programlarının birbirlerine benzemesi programın işlerliğini ortadan kaldırmaktadır gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Aslantürk Çöllü D. ve Sevim U. (2017) çalışmalarında Türkiye' de tüketicilerin banka tercihini etkileyen faktörler Giresun ili örneği üzerinden analiz edilmiştir. Analiz olarak frekans analizi ve açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Frekans analizi sonucunda müşterilerin en çok önem verdiği konu bekleme süresinin kısalığıdır. Faktör analizinin sonucunda ise en çok bankanın sağladığı fiziksel imkanlara önem verildiği ortaya konulmuştur. Sonuçlar birlikte değerlendirilmiş ve müşterilerin bankalarından hızlı, kolay, uygun ve kaliteli şartlarda hizmet beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

711

ANKET FORMU

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anket 3 bölümden oluşmuştur. İlk bölümde demografik sorular yer almaktadır. Banka çalışanı ile ilgili genel bilgilerin yer aldığı kısımdır. Diğer bölümler ise, tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörler ve son bölümde ilişkisel fayda ifadeleri yer almaktadır. Bu bölümlerde 5' li likert ölçeği kullanılmıştır ve katılımcıların ifadeleri kullandıkları banka için değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekte 1=Hiç etkili değil, 2=Etkili değil, 3=Kısmen etkili, kısmen etkisiz, 4=Etkili ve 5=Çok etkili şeklindedir. Banka tercihinde etkili olan faktörlerin kriterleri Karamustafa K. ve Yıldırım M. (2007) çalışmasından alınmıştır. Otuz dokuz sorudan oluşan ölçek hizmet, pazarlama, erişim ve yeterlilik olmak üzere dört faktör tarafından açıklanmaktadır. İlişkisel fayda ölçeği ise Molina vd.' nin (2007) çalışmasından alınmıştır. On iki sorudan oluşan ölçek özel ilgi, sosyal fayda ve güven olmak üzere üç faktör tarafından açıklanmaktadır.

YÖNTEM

Nevşehir ilindeki tüketicilerin banka tercihlerinde etkili olan faktörler ve ilişkisel faydayla gerçekleştirilen pilot bir araştırma ile incelenmesi amaçlanmıştır. Nevşehir ili, çok sayıda turistini şehre yaptığı ziyaret ve bu ziyaretlerden doğan ticaret sebebiyle araştırma konusu olarak tercih edilmiştir. Çalışmada anket tekniğinin uygulanması tercih edilmiştir. Literatür taramasından sonra hazırlanan anket formlarından faydalanılmıştır. Anketteki ilk kısım demografik özelliklerle ilgili olup 6 sorudan oluşmaktadır. İkinci kısım tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörlerle ilgili olup 39 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü kısım ise ilişkisel

Fayda ile ilgili olup 12 sorudan oluşmaktadır. Anket, toplam 57 adet soru içermektedir. 384 adet anketin uygulanması ile ilgili 2 farklı bölgede (Kayseri Caddesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) pilot çalışma yapıldı. Anketin uygulanacağı örneklem belirlendi, oluşturulan anketler uygulandı ve analiz edildi. Müşterilerin banka tercihinde etkili olan faktörler ile ilgili sorular Karamustafa K. ve Yıldırım M. (2007) yapmış oldukları çalışmadan yararlanılarak hazırlanmıştır. Müşterilerin banka tercihinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel fayda ile ilgili sorular Molina vd. (2007)' nin yapmış oldukları çalışmadan yararlanılarak hazırlanmıştır. Müşterilerin banka ile ilgili özel ilgi, sosyal fayda ve güven bakımından ne tür bir bağlılık yarattığı belirlenmeye çalışılmıştır.

ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni ulaşılabildiği ölçüde Nevşehir ilinde bulunan bireylere uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS (IBM SPSS Statistics 21) programında değerlendirilmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Öncelikle, kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi (*Cronbah Alpha*) yapılmıştır. Banka tercihi ile ilgili ankette yer alan toplam 39 önerme ve ilişkisel fayda ile ilgili 12 önerme yer almaktadır. Banka tercihi ile ilgili 39 soruya yönelik *Cronbah Alpha* güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,902$ ve ilişkisel fayda ile ilgili 12 soruya yönelik *Cronbah Alpha* güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,842$ olarak belirlenmiştir. Daha sonra verilere tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiksel analizler yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri için tanımlayıcı istatistik yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik kurulan hipotezler korelasyon analiziyle test edilmiştir. Yığındaki birey sayısı bilindiğinden dolayı örnek sayısı,

$$n = \frac{N t^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

formülü ile elde edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004 : 48). N; yığındaki birey sayısını (384), n; örnekleme alınacak birey sayısını, p; incelenen olayın ortaya çıkma sıklığını (0.50), q; incelenen olayın ortaya çıkmayış (0.50) sıklığını, t; belirli serbestlik derecesinde ve tespit edilen yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değeri (1.96) ve d ise olayın meydana geliş sıklığına göre yapılmak istenen sapmayı (0.05) belirtmektedir.

BULGULAR

Anketler Nevşehir ilinde toplam 384 kişiye uygulanmıştır. Ankette ilk kısım demografik özelliklerden oluşmuştur. İkinci kısım tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörleri içermektedir. Üçüncü kısım ise ilişkisel faydadan oluşmuştur. Çalışmada veriye uygun istatistiksel testler kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde demografik değişkenlerle ilgili sıklık ve yüzde değerleri verilmiştir. Daha sonra bu değişkenlerin tüketicilerin banka tercihinde etkili olan faktörlerle olan ilişkileri araştırılmıştır. Çalışmaya katılan bireylere ait demografik özellikler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo1. Cevaplayıcıların Demografik Özellikleri

CİNSİYET	FREKANS (n)	YÜZDESEL DAĞILIM(%)
Erkek	222	42,2
Kadın	162	57,8
YAŞ GRUBU	(n)	(%)
20 yaş ve altı	53	13,8
21-30 yaş arası	171	44,5
31-40 yaş arası	96	25,0
41-50 yaş arası	42	10,9
51-60 yaş arası	20	5,2
61 yaş ve üzeri	2	0,5
EĞİTİM DÜZEYİ	(n)	(%)
İlk ve Orta Öğrenim	55	14,3
Önlisans	66	17,2
Lisans	182	47,4
Lisansüstü	73	19
MEDENİ HALİ	(n)	(%)
Evli	168	43,8
Bekar	212	55,2
GELİR GETİRİCİ BİR İŞTE	(n)	(%)
Kamu sektöründe	159	41,4
Özel sektörde	69	18
Kendi işyerinde	14	3,6
Emekli	10	2,6
Çalışmayanlar	131	34,1
AİLENİN AYLIK ORTALAMA GELİR ARALIKLARI	(n)	(%)
1500 TL ve altı	60	15,6
1501-1750 TL arası	8	2,1
1751-2000 TL arası	9	2,3
2001-2250 TL arası	16	4,2
2251-2500 TL arası	39	10,2
2501-3000 TL arası	88	22,9
3000 TL ve üstü	153	39,8

Anket sonuçlarına göre katılımcıların %42,2' si kadın, %57,8' i erkektir. Katılımcıların %58' inin 30 yaş altı genç nüfus olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %66' sının yüksek öğrenim seviyesine sahiptir. Katılımcıların %55,2' si bekarıdır. Katılımcıların en yüksek oranla %41,4' ünün kamu sektörü çalışanı olduğu görülmektedir. Katılımcıların en yüksek oran olan %39,8 ile 3000TL üstü gelir düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo2. Banka müşterilerinin tercihinde etkili olan faktörler

FAKTÖRLER	n	Medyan	Mod	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama Sıralaması
Sorunların Kısa Sürede Çözülmesi	384	5	5	4,67	0,607	1
Bankanın Kayıtlarını Hatasız Tutmasında Titiz Davranması	384	5	5	4,65	2,126	2
Bankanın Verdiği Sözü Zamanında Yerine Getirmesi	384	5	5	4,62	0,631	3
Bankanın Uzun Kuyruklar Oluşturmayacak Şekilde İşlem Yapması	384	5	5	4,54	0,736	4
Banka Çalışanlarının Müşterilere Karşı Kibar Davranışları	384	5	5	4,53	0,638	5
Bankanın İşlemlerden Düşük Masraf Alması	384	5	5	4,53	0,748	6
Çalışanların Müşterilerde Güven Duygusu Oluşturması	384	5	5	4,52	0,74	7
ATM'lerin Yaygın Olması, ATM'lerin Hizmet Çeşidinin Fazla Olması	384	5	5	4,52	0,796	8
Bankanın Müşterilerini Telefonda Uzun Süre Bekletilmemesi	384	5	5	4,5	2,212	9
Elektronik Olarak Verilen Hizmetin Kolay	384	5	5	4,49	0,782	10

Olması						
İnternet Bankacılığı Hizmetinin Sunulması	384	5	5	4,49	0,811	11
Personelin İşlemleri İlk Seferde ve Doğru Olarak Yapması	384	5	5	4,47	0,764	12
Personelin Problem Çözme Çabasının Olması	384	4	5	4,47	0,701	13
Banka Personelinin Her Zaman Müşteriye Yardım Etmeye İstekli ve Gönüllü Olması	384	5	5	4,46	0,711	14
Yaygın Şube Ağının Bulunması	384	5	5	4,46	0,787	15
Elektronik Olarak verilen Hizmetlerin Kolay Anlaşılır Olması	384	5	5	4,45	0,696	16
Hizmetlerin Daha Önce Belirtilen Süre İçinde Yapılması	384	5	5	4,43	0,686	17
İşlem Aşamalarının Az Olması	384	5	5	4,39	0,81	18
Banka Personelinin Finansal Konulardaki Bilgisinin Yeterli Olması	384	5	5	4,38	0,787	19
Yapılacak/Yapılan İşlemlerin müşteriye Anlatılması	384	5	5	4,37	0,785	20
Bankada Yeterli Sayıda Personel Bulundurulması	384	5	5	4,29	0,833	21
Banka Şubesinin Bulunduğu Yer	384	5	5	4,28	0,927	22
Bankanın Hizmet Sunduktan Sonra Müşteri İle Olan İlişkisi	384	4	5	4,23	0,911	23
Sunulan Kredi Vadelerinin Uygun Olması	384	4	5	4,14	0,999	24
Bankanın Verdiği İmaj	384	4	4	4,14	0,955	25
Kredi Koşullarının Müşteriye Özel Olarak Oluşturulması	384	4	4	4,09	1,029	26
Tüketicilere Yeni Hizmetlerle İlgili Bilgi Verilmesi	384	5	5	4,05	1,009	27
Banka Kredi Kartlarının Çeşitli Faydalar Sağlaması (taksit, puan, kazanma, indirim gibi)	384	4	5	4,04	1,03	28
Bankada Kişiyeye Özel Hizmet Sunulması	384	4	4	3,96	1,081	29
Bankanın Sunduğu Kredi Olanaklarının Çeşitliliğinin Fazla Olması	384	4	4	3,87	1,094	30
Bankanın Sektördeki Hizmet Süresi	384	4	4	3,85	1,113	31
Yatırım Çeşitliliğinin Olması	384	4	4	3,82	1,045	32
Banka Şubesinin Modern Görünüşlü Tasarım ve Donanıma Sahip Olması	384	4	4	3,81	1,111	33
Bankanın Verdiği Faizin Yüksek Olması	384	4	5	3,72	1,404	34
Personelin Fiziksel Görünümünün Özenli Olması	384	4	4	3,7	1,153	35
Bankanın Promosyon Amaçlı Hediyeler Vermesi	384	4	4	3,55	1,284	36
Bankanın Mesai Saatlerinin Uzun Olması	384	4	4	3,48	1,236	37
Bankanın Yoğun Reklam Faaliyetinde Bulunması	384	3	3	3,15	1,344	38
Banka Personelinin Eş/Dost/Tanıdık Olması	384	2	1	2,55	1,364	39

Ölçek Değerleri: 1-Hiç Önemli Değil; 2-Önemli Değil; 3-Kısmen Önemli Kısmen Önemsiz; 4-Önemli; 5-Çok Önemli

Tablo 2' ye göre tüketicilerin banka tercihlerinde etkili olan faktörlerin aritmetik ortalamalarının sırası dikkate alınır, tüketicilere göre, “sorunların kısa sürede çözülmesi” (4,67), “bankanın kayıtlarını hatasız tutmasında titiz davranması” (4,65) ve “bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi” (4,62) banka tercihinde en etkili faktörlerdir. Bunun aksine, “bankanın sektördeki hizmet süresi” (3,85), “yatırım çeşitliliğinin olması” (3,82) ve “banka şubesinin modern görünüşlü tasarım ve donanıma sahip olması” (3,81) ise tüketiciler için etki derecesi en düşük olan faktörlerdir. Banka müşterilerinin tercihinde etkili olan faktörlerin cinsiyetlere göre karşılaştırılması amacıyla, aşağıdaki araştırma hipotezi (H_{11}) Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiştir.

H_0 : Banka müşterilerinin tercihinde etkili olan faktörlerin cinsiyetlere göre farklılık göstermemektedir.

H_{11} : Banka müşterilerinin tercihinde etkili olan faktörlerin cinsiyetlere göre farklılık göstermektedir.

Tablo3. Banka Müşterilerinin Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

TEST İSTATİSTİĞİ (MANN-WHITNEY U TESTİ)						
FAKTÖRLER	Cinsiyet	Sıra Numaraları Ortalaması	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P
Çalışanların Müşterilerde Güven Duygusu Oluşturması	Erkek	183,11	15897,000	40650,000	-2,263	0,024
	Kadın	205,37				
Bankanın Verdiği Sözü Zamanında Yerine Getirmesi	Erkek	182,16	15687,000	40440,000	-2,608	0,009
	Kadın	206,67				
Bankanın Promosyon Amaçlı Hediyeler Vermesi	Erkek	202,30	15362,500	28242,500	-2,326	0,020
	Kadın	176,52				
Banka Personelinin Finansal Konulardaki Bilgisinin Yeterli Olması	Erkek	182,86	15882,000	40413,000	-2,001	0,045
	Kadın	203,35				

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Tablo 3’ te belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörlerin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, “çalışanların müşterilerde güven duygusu oluşturması, bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi ve banka personelinin finansal konulardaki bilgisinin yeterli olması” faktörlerinin kadınlar tarafından erkeklere göre daha önemli olduğu, “bankanın promosyon amaçlı hediyeler vermesi” faktörünün erkekler tarafından kadınlara göre daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müşterilerin banka tercihinde etkili olan faktörlerin yaş gruplarına göre karşılaştırılması amacıyla, aşağıdaki araştırma hipotezi (H_{12}) *Kruskal-Wallis H testi* uygulanarak test edilmiştir.

H_0 :Banka müşterilerinin tercihinde etkili olan faktörlerin yaş grubuna göre farklılık göstermemektedir.

H_{12} :Banka müşterilerin tercihinde etkili olan faktörlerin yaş grubuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo4. Müşterilerin Banka Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)						χ^2	s.d.	P
	20 Yaş ve altı	21-30 Yaş arası	31-40 Yaş arası	41-50 Yaş arası	51-60 Yaş arası	61 Yaş ve üzeri			
Bankanın Kayıtlarını Hatasız Tutmasında Titiz Davranması	171,53	188,33	193,41	200,69	255,00	264,00	13,112	5	0,022
Yatırım Çeşitliliğinin Olması	214,44	187,89	185,87	155,11	240,82	179,00	12,499	5	0,029
Bankanın İşlemlerden Düşük Masraf Alması	142,03	196,73	205,94	185,67	223,55	262,50	21,081	5	0,001
Bankada Kişiye Özel Hizmet Sunulması	214,99	195,46	177,68	163,80	218,38	314,00	11,539	5	0,042
Bankanın Mesai Saatlerinin Uzun Olması	206,67	192,03	179,33	165,48	268,93	196,25	15,107	5	0,010
Elektronik Olarak Verilen Hizmetin Kolay Olması	160,88	202,12	190,81	176,02	242,08	139,50	14,733	5	0,012
İşlem Aşamalarının Az Olması	170,04	194,75	191,47	186,06	255,90	146,00	11,642	5	0,040
Bankanın Sektördeki Hizmet Süresi	190,58	209,40	176,34	146,67	233,00	131,75	18,329	5	0,003

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 4’ de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler yaş grubuna göre farklılık göstermektedir. Banka müşterilerinin tercihlerinde

etkili olan faktörlerin yaş grubuna göre karşılaştırılmasında, “bankanın kayıtlarını hatasız tutmasında titiz davranması, bankada kişiye özel hizmet sunulması ve bankanın mesai saatlerinin uzun olması” faktörleri 61 yaş ve üzeri katılımcılar için diğer katılımcılara göre daha önemli olarak, “bankanın işlemlerden düşük masraf alması, elektronik olarak verilen hizmetin kolay olması, işlem aşamalarının az olması ve bankanın sektördeki hizmet süresi” ise 51-60 yaş arası katılımcılar için daha önemli bulunmuştur. Banka müşterilerin tercihlerinde etkili olan faktörler eğitim düzeyine göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

H₁₃:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Tablo5. Müşterilerin Banka Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)						
	İlk ve Orta Öğrenim	Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü	X ²	s.d.	P
Bankanın Verdiği Sözü Zamanında Yerine Getirmesi	174,57	163,86	200,18	192,14	9,719	3	0,021
Sorunların Kısa Sürede Çözülmesi	179,15	165,64	198,66	190,86	8,125	3	0,043
Personelin İşlemleri İlk Seferde ve Doğru Olarak Yapması	198,82	161,50	188,61	204,86	8,183	3	0,042
Hizmetlerin Daha Önce Belirtilen Süre İçinde Yapılması	174,98	166,65	190,35	211,28	8,668	3	0,034
Banka Kredi Kartlarının Çeşitli Faydalar Sağlaması (taksit, puan kazanma, indirim gibi)	192,47	200,21	195,27	158,05	8,249	3	0,041
Bankanın Sunduğu Kredi Olanaklarının Çeşitliliğinin Fazla Olması	210,01	195,76	194,21	151,50	12,596	3	0,006
Bankanın İşlemlerden Düşük Masraf Alması	174,86	157,14	193,38	212,45	14,375	3	0,002
Tüketicilere Yeni Hizmetlerle İlgili Bilgi Verilmesi	183,98	190,07	200,79	154,92	10,735	3	0,013
Bankanın Verdiği Faizin Yüksek Olması	198,85	209,45	189,42	151,44	12,550	3	0,006
Bankanın Yoğun Reklam Faaliyetinde Bulunması	217,18	204,72	187,42	150,59	14,893	3	0,002
İnternet Bankacılığı Hizmetinin Sunulması	169,23	170,50	193,53	206,75	8,253	3	0,041
Banka Personelinin Eş/Dost/Tanıdık Olması	208,38	206,99	190,22	149,96	13,767	3	0,003
Bankanın Sektördeki Hizmet Süresi	182,48	195,06	200,11	158,15	9,127	3	0,028

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 5’ te belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında, ilk ve orta öğrenim düzeyindeki katılımcılar için “bankanın sunduğu kredi olanaklarının çeşitliliğinin fazla olması, banka personelinin eş/dost/tanıdık olması ve bankanın yoğun reklam faaliyetinde bulunması” ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcılar için “banka kredi kartlarının çeşitli faydalar sağlaması (taksit, puan kazanma, indirim gibi) ve bankanın verdiği faizin yüksek olması” lisans eğitim düzeyindeki katılımcılar için “bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi, tüketicilere yeni hizmetlerle ilgili bilgi verilmesi, bankanın sektördeki hizmet süresi ve sorunların kısa sürede çözülmesi” lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcılar için “personelin işlemleri ilk seferde ve doğru olarak yapması, bankanın işlemlerden düşük masraf alması,

internet bankacılığı hizmetinin sunulması ve hizmetlerin daha önce belirtilen süre içinde yapılması” faktörleri en etkin faktörler olarak belirlenmiştir.

Banka müşterilerin tercihlerinde etkili olan faktörler medeni hale göre karşılaştırılmış ve Mann-Whitney U Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler medeni hale göre farklılık göstermemektedir.

H₁₄:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler medeni hale göre farklılık göstermektedir.

Tablo6. Müşterilerin Banka Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Medeni Hale Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (MANN-WHITNEY U TESTİ)					
	Evli	Bekar	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P
Bankanın Müşterilerini Telefonda Uzun Süre Bekletmemesi	204,56	178,53	15271,000	37849,000	-2,566	0,010
Elektronik Olarak verilen Hizmetlerin Kolay Anlaşılır Olması	201,09	180,23	15693,000	37848,000	-2,085	0,037
Bankanın İşlemlerden Düşük Masraf Alması	206,94	176,51	14877,500	37243,500	-3,161	0,002

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda Tablo 6’ da belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler medeni hale göre farklılık göstermektedir. Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler medeni hale göre karşılaştırıldığında, evli katılımcılar için “bankanın müşterilerini telefonda uzun süre bekletmemesi, elektronik olarak verilen hizmetlerin kolay anlaşılır olması ve bankanın işlemlerden düşük masraf alması” bekar katılımcılara göre daha etkin olan faktörler olarak belirlenmiştir.

Banka müşterilerin tercihlerinde etkili olan faktörler gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H₁₅:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo7. Müşterilerin Banka Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Gelir Getirici Bir İşte Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)							
	Kamu Sektöründe Çalışanlar	Özel Sektörde Çalışanlar	Kendi İşyerinde Çalışanlar	Emekliler	Çalışma yanlar	X ²	s.d.	P
Bankanın Verdiği Sözü Zamanında Yerine Getirmesi	210,35	180,75	153,93	199,50	179,15	12,719	4	0,013
Bankanın Uzun Kuyruklar Oluşturmayacak Şekilde İşlem Yapması	209,44	184,35	166,79	163,70	178,19	10,910	4	0,028
Elektronik Olarak verilen Hizmetlerin Kolay Anlaşılır Olması	209,24	173,39	169,82	204,10	179,22	10,579	4	0,032
Bankanın Sunduğu Kredi Olanaklarının Çeşitliliğinin Fazla Olması	177,04	202,22	145,71	190,80	209,81	10,310	4	0,036
Bankanın İşlemlerden Düşük Masraf Alması	212,70	174,41	154,79	226,50	175,89	17,537	4	0,002
Bankada Kişiye Özel Hizmet Sunulması	182,64	174,68	153,36	217,35	213,38	11,145	4	0,025
Bankanın Verdiği Faizin Yüksek Olması	176,32	213,40	174,89	250,70	192,53	9,812	4	0,044

Bankanın Yoğun Reklam Faaliyetinde Bulunması	169,42	216,20	202,93	179,40	204,83	12,560	4	0,014
Elektronik Olarak Verilen Hizmetin Kolay Olması	212,11	184,25	140,93	180,50	178,02	14,479	4	0,006
İşlem Aşamalarının Az Olması	212,23	175,04	155,68	192,10	180,26	12,455	4	0,014
İnternet Bankacılığı Hizmetinin Sunulması	211,29	179,64	141,25	160,30	182,95	14,070	4	0,007
Banka Personelinin Eş/Dost/Tanıdık Olması	168,20	216,84	235,39	194,15	201,36	14,712	4	0,005
Bankanın Sektördeki Hizmet Süresi	176,29	190,30	158,32	175,05	216,85	12,664	4	0,013

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 7' de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermektedir. Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırıldığında, Kamu sektöründe çalışan katılımcılar için “Bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi, bankanın uzun kuyruklar oluşturmayacak şekilde işlem yapması, elektronik olarak verilen hizmetlerin kolay anlaşılır olması, elektronik olarak verilen hizmetin kolay olması, işlem aşamalarının az olması ve internet bankacılığı hizmetinin sunulması” özel sektörde çalışan katılımcılar için “bankanın yoğun reklam faaliyetinde bulunması” kendi işyerinde çalışan katılımcılar için “banka personelinin eş/dost/tanıdık olması” emekli olan katılımcılar için “bankanın işlemlerden düşük masraf alması, bankada kişiye özel hizmet sunulması ve bankanın verdiği faizin yüksek olması” çalışmayan katılımcılar için “bankanın sunduğu kredi olanaklarının çeşitliliğinin fazla olması ve bankanın sektördeki hizmet süresi” en etkili faktörler olarak belirlenmiştir.

Banka müşterilerin tercihlerinde etkili olan faktörler ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre farklılık göstermemektedir.

H₁₆:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo8. Müşterilerin Banka Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Ailenin Aylık Ortalama Gelir Aralıklarına Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)								X ²	s.d.	P
	1500 TL ve altı	1501 - 1750 TL arası	1751 - 2000 TL arası	2001- 2250 TL arası	2251- 2500 TL arası	2501- 3000 TL arası	3000 TL üstü				
Bankanın Verdiği Sözü Zamanında Yerine Getirmesi	160,33	180,00	167,50	157,50	170,71	201,85	197,67	13,866	6	0,03 1	
Sorunların Kısa Sürede Çözülmesi	179,16	193,38	92,67	193,38	166,56	193,38	196,17	16,670	6	0,01 1	
Bankanın Müşterilerini Telefonda Uzun Süre Bekletmemesi	162,88	201,63	218,00	130,81	162,91	206,23	193,74	17,105	6	0,00 9	
Bankanın İşlemlerden Düşük Masraf Alması	152,79	138,63	177,83	187,63	184,85	199,48	195,65	13,801	6	0,03 2	
Bankanın Yoğun Reklam Faaliyetinde Bulunması	227,73	188,75	194,17	197,47	169,64	186,40	171,64	13,609	6	0,03 4	
İşlem Aşamalarının Az Olması	171,49	178,25	178,83	203,53	140,92	210,51	190,52	16,639	6	0,01 1	
İnternet Bankacılığı Hizmetinin Sunulması	147,80	162,50	173,00	197,94	182,33	180,95	208,00	20,339	6	0,00 2	

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 8' de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre farklılık

göstermektedir. Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörler ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre karşılaştırıldığında, 1500TL ve altı gelire sahip olan katılımcılar için “bankanın yoğun reklam faaliyetinde bulunması”, 1751-2000TL arası gelire sahip olan katılımcılar için “bankanın müşterilerini telefonda uzun süre bekletmemesi”, 2501-3000TL arası gelire sahip olan katılımcılar için “bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi, bankanın işlemlerden düşük masraf alması, işlem aşamalarının az olması”, 3000TL üstü gelire sahip olan katılımcılar için “sorunların kısa sürede çözülmesi ve internet bankacılığı hizmetinin sunulması” en etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Banka müşterilerin tercihlerinde etkili olan faktörlerin toplam değeri demografik özelliklere (yaşa) göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörlerin toplam değeri demografik özelliklere göre farklılık göstermemektedir.

H₁₇:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörlerin toplam değeri demografik özelliklere göre farklılık göstermektedir.

Tablo9. Müşterilerin Banka Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Toplam Değerlerinin Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL WALLIS H TESTİ)						X ²	s.d	p
	20 yaş ve altı	21-30 yaş arası	31-40 yaş arası	41-50 yaş arası	61 yaş ve üzeri				
Banka personeli ile ilgili faktörler toplamı	15,67	23,61	26,25	7,63	10,33	11,154	4	0,025	

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 9’da belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan faktörlerin toplam değeri demografik özelliklere göre farklılık göstermektedir. Banka müşterilerin tercihlerinde etkili olan faktörlerin toplam değerinin 31-40 yaş arası katılımcılar için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo10. İlişkisel Faydanın Tüketici Tercihleri Üzerindeki Etkisi

FAKTÖRLER	n	Medyan	Mod	Aritmetik Ortalama	Aritmetik Ortalama Sıralaması
Bankanın İşlerini İyi Yapması	384	5	5	4,56	1
Bankanın Birinci Sınıf Hizmet Vermesi	384	4	4	4,34	2
Bankanın Açık ve Makul Hizmetler Sunması	384	4	4	4,23	3
Bankanın Müşteriye Özel Hizmetler Önermesi	384	4	4	4,03	4
Bankada Müşteriye Avantaj Sağlayan Özel Muamele Gösterilmesi	384	4	4	3,83	5
Bankanın Müşterilere Özel Faiz Oranları Uygulaması	384	4	4	3,7	6
Bankanın Hizmet Sunarken Müşterilere Özel Öncelik Tanınması	384	4	4	3,64	7
Banka Çalışanlarının Müşteriyi Tanınması	384	4	4	3,6	8
Banka Çalışanlarının Müşteriye İsmiyle Hitap Etmesi	384	4	4	3,45	9
Özel Ya Da Devlet Bankası Olması	384	4	5	3,42	10
Müşterinin Banka Çalışanlarını İyi Tanınması	384	3	3	3,37	11
Banka Çalışanlarının Müşterilerle Arkadaşlık İlişkisi İçinde Olması	384	3	3	2,74	12

Ölçek Değerleri: 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum.

İlişkisel faydanın tüketici tercihleri üzerindeki etkisi, ilişkisel faydayı oluşturan unsurlara aritmetik ortalamalarının sıralamasına göre Tablo 10’ a bakılırsa, “bankanın işlerini iyi yapması”(4,56),“bankanın birinci sınıf hizmet vermesi“(4,34) ve “bankanın açık ve makul

hizmetler sunması”(4,23) katılımcılar için en önemli ilişki sel fayda unsurları iken, “özel ya da devlet bankası olması”(3,42), “müşterinin banka çalışanlarını iyi tanınması”(3,37) ve ‘banka çalışanlarının müşterilerle arkadaşlık ilişkisi içinde olması”(2,74) katılımcılar için en az önem derecesine sahip ilişki sel fayda unsurları olarak belirlenmiştir. İlişki sel faydanın tüketici tercihleri üzerindeki etkisi incelenerek cinsiyete göre karşılaştırılmış ve Mann-Whitney U Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H₁₈:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Tablo11. İlişki sel Faydanın Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (MANN-WHITNEY U TESTİ)					
	Cinsiyet	Sıra Numaraları Ortalaması	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Banka Çalışanlarının Müşterilerle Arkadaşlık İlişkisi İçinde Olması	Erkek	202,52	15757,500	28960,500	-2,119	0,034
	Kadın	178,77				

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.

2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda Tablo 11’ de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek katılımcılar için “banka çalışanlarının müşterilerle arkadaşlık ilişkisi içinde olması” unsurunun kadın katılımcılara göre daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişki sel faydanın tüketici tercihleri üzerindeki etkisi incelenerek yaş grubuna göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

720

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları yaş grubuna göre farklılık göstermemektedir.

H₁₉:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları yaş grubuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo12. İlişki sel Faydanın Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)							X ²	s.d.	p
	20 Yaş ve altı	21-30 Yaş arası	31-40 Yaş arası	41-50 Yaş arası	51-60 Yaş arası	61 Yaş ve üzeri				
Özel Ya Da Devlet Bankası Olması	221,52	188,36	186,92	165,49	220,10	49,75	11,720	5	0,039	

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.

2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 12’de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları yaş grubuna göre farklılık göstermektedir. 20 yaş ve altı katılımcılar için “özel ya da devlet bankası olması” unsurunun diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişki sel faydanın tüketici tercihleri üzerindeki etkisi incelenerek eğitim düzeyine göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

H₂₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişki sel fayda unsurları eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Tablo13. İlişkisel Faydanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)						
	İlk ve Orta Öğrenim	Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü	X ²	s.d.	p
Banka Çalışanlarının Müşterilerle Arkadaşlık İlişkisi İçinde Olması	181,35	223,29	188,14	163,33	11,433	3	0,010

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 13’ de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre “banka çalışanlarının müşterilerle arkadaşlık ilişkisi içinde olması” unsuru ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılar için diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara göre daha önemlidir. İlişkisel faydanın tüketici tercihleri üzerindeki etkisi incelenerek gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H₂₁:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo14. İlişkisel Faydanın Gelir Getirici Bir İşte Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)						X ²	s.d.	p
	Kamu Sektöründe Çalışanlar	Özel Sektörde Çalışanlar	Kendi İşyerinde Çalışanlar	Emekliler	Çalışmayanlar				
Bankanın İşlerini İyi Yapması	193,63	162,75	192,71	225,90	202,76	9,824	4	0,044	

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.
2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 14’de belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları gelir getirici bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermektedir. “Bankanın İşlerini İyi Yapması” unsurunun emekli katılımcılar için diğer katılımcılara göre daha önemli olduğu belirlenmiştir.

İlişkisel faydanın tüketici tercihleri üzerindeki etkisi incelenerek ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre karşılaştırılmış ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak hipotezler şöyle kurulmuştur;

H₀:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre farklılık göstermemektedir.

H₂₂:Banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo15. İlişkisel Faydanın Ailenin Aylık Ortalama Gelir Aralıklarına Göre Karşılaştırılması

FAKTÖRLER	TEST İSTATİSTİĞİ (KRUSKAL-WALLIS H TESTİ)							X ²	s.d.	p
	1500TL ve altı	1501-1750TL arası	1751-2000TL arası	2001-2250TL arası	2251-2500TL arası	2501-3000TL arası	3000TL üstü			
Bankanın Birinci Sınıf Hizmet Vermesi	168,66	133,63	180,00	221,38	154,26	189,32	198,28	13,341	6	0,038
Özel Ya Da Devlet Bankası Olması	211,85	218,06	192,25	229,63	158,51	193,05	171,23	13,289	6	0,039

1. Test %95 güven düzeyinde yapılmıştır.

2. Tabloda, sadece önemli farklılık gösteren faktörlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda Tablo 15’ te belirtilen banka müşterilerinin tercihlerinde etkili olan ilişkisel fayda unsurları ailenin aylık ortalama gelir aralıklarına göre farklılık göstermektedir. “Bankanın Birinci Sınıf Hizmet Vermesi ve Özel Ya Da Devlet Bankası Olması” unsurları 2001-2250TL arası gelir düzeyine sahip katılımcılar için diğer gelir düzeyine sahip katılımcılara göre daha önemlidir. İlişkisel faydanın toplam değerlerinin demografik özelliklere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Çalışmada, Nevşehir ilinde tüketicilerin banka tercih nedenleri ve buna bağlı olarak ilişkisel fayda ile demografik faktörler arasındaki analizler yapılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen veriler tüketicilerin banka tercihlerinde etkili olan faktörlerden, “sorunların kısa sürede çözülmesi”, “bankanın kayıtlarını hatasız tutmasında titiz davranması”, “bankanın işlerini iyi yapması”, “bankanın birinci sınıf hizmet vermesi”, “bankanın açık ve makul hizmetler sunması” ve “bankanın verdiği sözü zamanında yerine getirmesi” banka tercihinde en etkili faktörler olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre bankada işlem yapılırken hataların ve gecikmelerin en aza indirilmesinin müşteriler açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu amaçla gerekli olan tedbirler alınmalı ve çabalar gösterilmelidir. Bunun aksine, “bankanın sektördeki hizmet süresi”, “yatırım çeşitliliğinin olması”, “özel ya da devlet bankası olması”, “müşterinin banka çalışanlarını iyi tanıması”, “banka çalışanlarının müşterilerle arkadaşlık ilişkisi içinde olması” ve “banka şubesinin modern görünüşlü tasarım ve donanımına sahip olması” faktörlerinin ise tüketiciler için etki derecesi en düşük olan faktörler olduğu belirlenmiştir. Bankaların bu yönde tedbirler alması müşteri memnuniyeti açısından önemlidir.

Aynı şekilde en önemli ilişkisel fayda unsurları “bankanın işlerini iyi yapması”, “bankanın birinci sınıf hizmet vermesi” ve “bankanın açık ve makul hizmetler sunması” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar için en az önem derecesine sahip ilişkisel fayda unsurları ise “özel ya da devlet bankası olması”, “müşterinin banka çalışanlarını iyi tanıması” ve “başka çalışanların müşterilerle arkadaşlık ilişkisi içinde olması” olarak belirlenmiştir. Çalışmada banka tercihi ile ilgili en önemli ve en önemsiz faktörleri incelediğimizde Karamustafa K. ve Yıldırım M. (2007)’ de Kayseri ilinde yaptıkları çalışmayla benzer sonuçlar vermiş olduğu görülmektedir. İlişkisel fayda ile ilgili sonuçlar incelendiğinde boyutlar önem düzeyine göre sırasıyla güven, özel ilgi ve sosyal fayda olarak sıralanmaktadır. Elde edilen sonuçlar İlter B. ve Gökmen H. (2009) çalışmalarıyla yakın sonuçlar elde edilmiştir.

Bilgilendirme / Acknowledgement : Çalışma II. Uluslararası Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar Kongresi (BİLMES2018)’nde 7 Temmuz 2018 tarihinde sunulmuştur.

KAYNAKÇA

ALMOSSAWI M. (2001). BANK SELECTION CRITERIA EMPLOYED BY COLLEGE STUDENTS IN BAHRAIN. AN EMPIRICAL ANALYSIS, International Journal of Bank Marketing, Vol.19, Issue:3, pp.115-125.

ASLANTÜRK Ç.D., SEVİM U. (2017). MÜŞTERİLERİN BANKA SEÇİMİNİ ETKİLEYEN KRİTERLERİN BELİRLENMESİ : GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ, Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 18: 201-220 ISSN:1307-9832.

ÇİFTÇİ A.G. (2006). HİZMET KALİTESİ VE BANKACILIK SEKTÖRÜNDE HİZMET KALİTESİ ÖLÇÜMÜNE YÖNELİK BİR UYGULAMA, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Üretim Yönetimi ve Endüstri İşletmeciliği Programı
Yüksek Lisans Tezi.

DOĞRU E., AVŞARLIGIL N., ÖZAL KITLIK H. (2013). REKLAMLARDA OYNAYAN ÜNLÜLERİN BANKA TERCİHLERİ ÜZERİNE ETKİSİ, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, ISSN:1309-8039.

EDRIS T. A, ALMAHMEED M.A. (1997). SERVICES CONSIDERED IMPORTANT TO BUSINESS CUSTOMERS AND DETERMINANTS OF BANK SELECTION IN KUWAIT : A SEGMENTATION ANALYSIS, International Journal of Bank Marketing, Vol.15, Issue : 4, pp. 126-133.

GWINNER, K.P, GREMLER, D.D, BITNER, M.J. (1998), RELATIONAL BENEFITS IN SERVICES INDUSTRIES : THE CUSTOMER'S PERSPECTIVE, Journal of the Academy of Marketing Science, 26(2), 101-14.

İLTER B., GÖKMEN H. (2009), MEVDUAT BANKALARINDA İLİŞKİSEL FAYDA İLE MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME : İZMİR İLİ ÖRNEĞİ, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:11, Sayı:1.

KARAMUSTAFA K, YILDIRIM M. (2007). TÜKETİCİLERİN BİREYSEL BANKA TERCİHİNE İLİŞKİN KAYSERİ İLİNDE YAPILAN BİR ARAŞTIRMA, Ekonomik ve sosyal araştırmalar dergisi, Güz 2007, Cilt:3, Yıl:3, Sayı:2, 3:56-92.

KARAMUSTAFA K., YILDIRIM M. (GÜZ 2007). TÜKETİCİLERİN BİREYSEL BANKA TERCİHİNE İLİŞKİN KAYSERİ İLİNDE YAPILAN BİR ARAŞTIRMA, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:3, Yıl:3, Sayı:2, 3:56-92.

723

MOLINA, A, CONSUEGRA D.M, ESTEBAN, A. (2007). RELATIONAL BENEFITS AND COSTOMER SATISFACTION IN RETAIL BANKING, International Journal of Bank Marketing, 25(4), 253-271.

NDUBISI, N.O, WAH, C.K. (2005), FACTORIAL AND DISCRIMINANT ANALYSES OF THE UNDERPINNINGS OF RELATIONSHIP MARKETING AND CUSTOMER SATISFACTION, International Journal of Bank Marketing, 23(7), 542-557.

ORGAN A., KENGER M.D. (2012). BULANIK ANALİTİK HİYERARŞİ SÜRECİ VE MORTGAGE BANKA KREDİSİ SEÇİM PROBLEMİNE UYGULANMASI, Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, s.119-135.

PALA E., KARTAL B. (2010), BANKA MÜŞTERİLERİNİN İNTERNET BANKACILIĞI İLE İLGİLİ TUTUMLARINA YÖNELİK BİR PİLOT ARAŞTIRMA, Yönetim ve Ekonomi, Cilt:17, Sayı:2, Celal Bayar Üniversitesi İİBF, Manisa.

PHILIP G., CUNNIGHAM J.B. (2001). SINGAPORE' S UNDERGRADUATES : HOW THEY CHOOSE WHICH BANK TO PATRONISE, International Journal of Bank Marketing, Vol.19, Issue:3, pp.104-114.

SOBA M. (2014), BANKA YERİ SEÇİMİNİN ANALİTİK HİYERARŞİ SÜRECİ VE ELECTRE METODU İLE BELİRLENMESİ : UŞAK İLÇELERİ ÖRNEĞİ, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:11, Sayı:25, s.459-473.

TAŞKIN Ç., AKAT Ö., EROL Z. (2010), TÜKETİCİLERİN BANKA TERCİHİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ : BURSA' DA BİR ARAŞTIRMA, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10, Sayı:3, 11-22.

TİMUR, N. (2006). BANKA VE SİGORTA PAZARLAMASI, Anadolu Üniversitesi Yayını, No : 1701, Eskişehir (Editör : Yavuz Odabaşı).

WILLIAM L. B., MYRON L., CHARLES W. (1994). CUSTOMER PREFERENCES FOR FINANCIAL SERVICES: AN ANALYSIS, International Journal of Bank Marketing, Vol.12, Issue:1, pp.9-15.

YAZICIOĞLU, Y., ERDOĞAN S. (2004). SPSS UYGULAMALI BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ, Ankara : Detay yayıncılık.

YILMAZ V., ÇELİK H. E., EKİZ E. H. (2006), KURUMA BAĞLILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLERİYLE ARAŞTIRILMASI : ÖZEL VE DEVLET BANKASI ÖRNEĞİ, Sosyal Bilimler Dergisi, 2.

YURDAKUL M. (2015). İLİŞKİSEL PAZARLAMA ANLAYIŞINDA MÜŞTERİ SADAKATİ OLGUSUNUN İNCELENMESİ, Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü.

ÇOCUKLARIN İZLEDİKLERİ ÇİZGİ FİLMLER VE BU TERCİHLERİNİN KARAKTERLERİ İLE İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGECİ¹
Doç. Dr. Arzu SAKA²

Özet

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana, bilgi alışverişi ihtiyacı içerisinde olmuş ve uygarlık seviyelerinin değişimine paralel olarak kullandığı iletişim araçları değişmiştir. Günümüzde kullanılan en popüler iletişim araçları, televizyon ve internet olarak bilinmektedir. Televizyon çocuklar için adeta dünyaya açılan bir pencere gibi işlev görmektedir. Çocukların en çok tercih ettikleri televizyon programı ise çizgi filmlerdir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların izledikleri bu çizgi filmleri belirlemek ve bu tercihlerinin bir nedeni olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin alındığı tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon il merkezindeki 5 ilkokulun farklı kademelerinden toplam 181 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin birinci sınıf düzeyinde en fazla "Rafadan Tayfa", 2. Sınıf düzeyinde "Winx Club", 3. sınıf düzeyinde "Rafadan Tayfa" ve 4. Sınıf düzeyinde ise "Heidi", "Gumball" ve "Esrarengiz Kasaba" çizgi filmlerini izlediği belirlenmiştir. Sınıf seviyelerine göre izlenen çizgi filmlerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Özellikle olumsuz davranışlara sahip olarak gösterilen çocukların izledikleri çizgi filmlerin kahramanlarının da bu özelliklere sahip oldukları dikkat çekici bir bulgu olarak elde edilmiştir. Buna karşılık yerli yapım çizgi filmlerin, olumlu davranış özellikleri gösteren öğrencilerde izlenme oranlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çocukların, izledikleri çizgi filmlerde karşılaştıkları karakter özelliklerini analiz edecek potansiyelleri olmadığından, ebeveynlerin bilinçli bir yaklaşımla seçici davranışları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencileri, Çizgi Filmler, Çocuk Karakterleri.

725

THE CARTOONS WHICH CHILDREN WATCH AND THE RELATIONSHIP BETWEEN THEIR CHARACTERS AND THESE PREFERENCES

Abstract

Since the days of mankind there has been a need for exchange of information and the means of communication that are used in parallel with the change of civilization levels have changed. The most popular communication tools used today are known as television and internet. Television serves as a window to the world for children. The most preferred television program for children is cartoons. The purpose of this study is to identify these cartoon films that children are watching and to see if these preferences are a reason. For this general purpose, the survey method in which the views of the students are taken is used. The sample of the study consisted of 181 students from different levels of 5 primary schools in the province of Trabzon. It has been determined that the students are mostly watching "Rafadan Tayfa" at 1st grade level, "Winx Club" at 2nd grade level, "Rafadan Tayfa" at 3rd grade level and "Heidi", "Gumball" and "Esrarengiz Kasaba" at 4th grade level. Cartoons that were watched according to class levels were seen to be different. It is noteworthy that the heroes of cartoons, which are shown to children with particularly negative behaviors, also have these characteristics. On the other hand, it was determined that the domestic cinematographic films had higher viewing rates in the students who showed positive behavior characteristics. It is suggested that parents should be selective to choose the cartoons that their children watch.

Keywords: Elementary School Students, Cartoons, Character of Children.

Özgün Araştırma/ Original Article

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye, lalecerrah@yahoo.com,

ORCID ID:0000-0002-2210-9838

² Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye, arzus123@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8222-8444

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana, bilgi alışverişi ihtiyacı içerisinde olmuştur. İnsanlar bu bilgi alışverişini sağlayabilmek için uygarlık seviyesinin değişimine paralel olarak televizyon, radyo ve telefon gibi farklı iletişim araçları kullanmışlardır. Günümüzde kullanılan en popüler iletişim araçları, televizyon ve internet olarak belirtilmektedir (Soydan ve Alpaslan, 2014). Televizyon sağladığı sınırsız olanaklarla, renkli görüntü ve seslerle izleyenlere görsel ve işitsel olarak hitap ederek çeşitli bilgi ve mesajlar vermektedir. Bu işlevleriyle televizyon adeta dünyaya açılan bir pencere olarak tanımlanmaktadır (Akçalı, 2007). Çocukların izlediği televizyon programları araştırıldığında, ilk sırayı çizgi filmlerin aldığı görülmektedir (Özen ve Kartelli, 2017). 70’li yıllarda çocuk programlarının televizyon yayınları içerisindeki oranı %8,6 düzeyinde iken, günümüzde tam gün yayın yapan çizgi film kanalları ile bu oran %100’e ulaşmış durumdadır (İlhan ve Çetinkaya, 2013). Baki (2015) yaptığı çalışmada, ülkemizde yayın yapan 18 tematik çocuk kanalı olduğunu, bu kanalların yayınladığı çizgi filmlerin %80,35’inin yabancı yapım, %19,64’ünün Türk yapımı olduğunu ortaya koymuştur. Bu yayınları çocukların olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebileceği bir gerçektir (Yavuzer, 1998). Genellikle çocukları hedef alan programlarda “eğlendirirken, eğitir” ilkesi benimsenmesine rağmen uygulamada bu durumun her zaman geçerli olmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda, çocukların izledikleri çizgi filmlerle, yardımseverlik, iş birliği gibi olumlu davranışlarla karşılaşabilecekleri gibi (Güler, 2013; MaheshChandra Guru, Nabi ve Raslana, 2013; Önder ve Dağal, 2006; Özkan, 2004; Zimmerman ve Christakis, 2005) saldırganlık ve cinsellik gibi olumsuz davranışlarla karşı karşıya gelebilecekleri belirtilmektedir (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe ve McCarty, 2004; Coyne ve Whitehead, 2008; Luther ve Legg, 2010; Özen ve Kartelli, 2017).

Çocukların aşırı televizyon izleme eğilimlerinin, aile içi iletişimi azaltabildiği, ekran ilişkilerine zarar verdiği ve oyun oynamak ile geçirecekleri zamanı televizyon izlemeyle geçirdikleri, düşünme tembelliğine neden olduğu ve belki de en önemlisi toplumun değer yargılarında yozlaşmaya neden olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 2004).

Çocukluk çağı, bireylerin karakter gelişiminin temellerinin atıldığı, toplum değerlerinin ve “doğru-yanlış” davranış kalıplarının öğrenilme sürecinin yoğun olarak yaşandığı önemli bir dönemdir (Mutlu, 1999). Televizyon ve internetin bu kadar yaygın olmadığı dönemlerde çocuklar, anne-baba ve çevrelerinde bulunan gerçek kişileri model alarak bu gelişimlerini tamamlarken, günümüzde çizgi filmlerdeki sanal kahramanların örnek alındığı belirtilmektedir (Cesur ve Paker, 2007). Bu bağlamda, çocuğun televizyonda izlediği yayınlar ve içeriklerinin zihinlerinde yaratabileceği olumlu veya olumsuz etki son derece önemlidir. Önemle üzerinde durulması gereken durum, toplumların kültürel miraslarını koruma ve geleceğe aktarma işlevlerini gerçekleştirirken küreselleşen dünyada yabancı kültürlerin etkisiyle asimile olmamalarıdır (Karakuş, 2016). Bu da ancak öz değerlerimize sahip çıkıp gelecek nesillere bilinçli bir şekilde aktarma ile mümkün olabilecektir. Çizgi filmlerin de somut olmayan kültürel mirasın aktarımında iyi bir araç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle kültürümüzden beslenen yerli yapım çizgi filmlerin oranlarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Yerli yapımlarla kendi kültürümüzde var olan kahramanlar çocuklarla tanıştıracaktır. Çocuklarımızın Robin Hood’u bildiklerini ama Köroğlu’nu tanımadıklarını, Romeo ve Juliet’i tanırken Aslı ile Kerem’i bilmediklerini, Noel Baba’yı neredeyse ülkemiz kültürünün bir parçası olarak gördükleri fakat Boz Atlı Hızır’ın adını hiç duymadıkları ifade edilmektedir (Oğuz, 2009). Yapılan farklı çalışmalarda yerli çizgi filmlerin içerik analizleri yapılmış ve toplumsal katkıları ortaya çıkartılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında daha yakından bakacak olursak, Karakuş (2016) yaptığı çalışmada, Yörüklerin hayatını anlatan “Maysa ve Bulut” adlı çizgi filmi incelemiş; her bölümünde farklı örf, adet, gelenek ve göreneklere değinildiğini, günümüzde unutulmuş halk inanışlarını canlandırdığını, Türk misafirperverliği, hayvan sevgisi, öğretmene verilen değer gibi konuları işlediğini ortaya koymuştur. İşler Keloğlu (2014) yapmış

olduğu çalışmada “Pepe, Canım Kardeşim ve Biz İkimiz” adlı çizgi filmlerin kültürel değerlerimiz ile uyum içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Fedakâr (2011), “Cille” isimli çizgi filmi incelemiş, Türk mitolojisinin ve dolayısıyla kültürün güncellenerek aktarılmasına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bayraktar (2014), çocukluk masallarından iyi tanıdığımız Keloğlan’ın televizyon ekranlarına aktarılması ile geleneğin güncellendiğini belirtmiştir. Gigli (2004), medyanın çocuklar için, fırsatlar ve riskler içerdiğini belirtmekte ve ailelerin, çocuklarının medya ile iletişim süreçlerini yönlendirmede daha bilinçli olması gerektiğini tavsiye etmektedir. Çocukların çizgi filmleri mümkün olduğunca aileleriyle birlikte seyretmeleri, süre sınırlamasının yapılması ve televizyon karşısında uzun zaman geçirmek yerine kitap okuma, birlikte etkinlik yapma gibi faaliyetlere yer verilmesi önerilmektedir (Earged, 2008). Bununla birlikte geçmişini bilen ve gurur duyan, kendine güvenen, öz kültürünün etkisinde büyüyen nesillerin yetiştirebilmesi için yabancı ve hayali kahramanlar yerine Dede Korkut, Battal Gazi, Oğuz Kağan, Mete Han ve Ertuğrul Bey gibi tarihimizden gelen gerçek karakterlerle çocuklarımızın tanıştırılması önemle vurgulanmaktadır (Karakuş, 2016).

Ülkemizde yürütülen bir araştırmada yaklaşık 8,5 milyon çocuğun %67’sinin çocuk kanallarını takip ettiği ortaya konulmuştur. Cartoon Network, Disney Channel, Minika Çocuk, Minika Go, Planet Çocuk ve TRT Çocuk gibi çocuk kanallarından yedişer çizgi film seçilmiş ve içeriklerindeki şiddet unsuru araştırılmıştır. Elde edilen veriler, çizgi filmlerin büyük bir bölümünün yabancı yapım olduğu ve büyük oranda şiddet unsuru içerdikleri tespit edilmiştir (Özen ve Kartelli, 2017). Söz konusu kanallardan sadece TRT Çocuk’ta şiddet içeren bir içerik bulunmaması, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu’nun denetime önem verdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmlerin belirlenmesi ve bunların çocuk gelişimi ve kültürel değişim üzerine olan etkilerinin daha iyi analiz edilebilmesi açısından önem taşıdığı için bu alanda yapılacak yerel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmanın genel amacı çocukların izledikleri çizgi filmleri belirlemek bu çizgi filmlerdeki kahramanları kendilerine yakın bulma durumlarını araştırmaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin en çok izledikleri çizgi filmler nelerdir?
2. Çocukların bu çizgi filmleri izleme tercihleri ile kendi karakterleri arasında ilişki kurulabilir mi?

YÖNTEM

Bir konu hakkında katılımcıların fikirleri, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin araştırıldığı ve diğer araştırmalara göre genellikle daha büyük katılımcılar ile yürütülen araştırmalarda tarama yöntemi kullanılmaktadır (Metin, 2014). Bu araştırmada da öğrencilerin çizgi filmler ile ilgili görüşleri kullanılan anketler aracılığıyla alındığı için tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Trabzon il merkezindeki 5 ilkokulun farklı kademelerinden toplam 181 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem kolay ulaşılabilir olma durumuna göre belirlenmiştir. Çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada genel olarak öğrencilerin izlemeyi en çok sevdikleri çizgi filmler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik bulgular, merkezde bulunan 4 farklı ilkokulun farklı kademelerinden rastgele seçilmiş 91 öğrenciden elde edilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin en çok izledikleri çizgi filmler ve bu filmlerdeki kahramanları kendilerine yakın bulma durumları incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak merkeze bağlı bir ilçe okulunun 2 ve 3. sınıfında öğrenim gören 90 öğrenci rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan iki anket kullanılarak elde edilmiştir. Birinci ankette öğrencilere “En çok izlediğiniz çizgi film hangisidir? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri ile informal mülakatlar yürütülmüş ve öğrencilerin genel durumları ile izledikleri çizgi kahramanlar arasında bir etkileşim olup olmadığı sorgulanmaya çalışılmıştır.

İkinci ankette ise önce “En sevdiğiniz üç çizgi film hangisidir?” sorusu sorulmuş sonra öğrencilerden sınıfın “En”lerini yazmaları istenmiştir. Sınıfın “En”leri için seçilen karakteristik özellikler, çizgi film kahramanlarının özelliklerine göre belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında düzenlenerek sunulmuştur. İlk araştırma sorusu olan “öğrencilerin izlemeyi en çok sevdiği çizgi filmler nelerdir” ifadesine ait yüzdeler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin en çok izledikleri çizgi filmler

	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Maşa ile Koca Ayı	4	20						
Pembe Panter	2	10						
Rafadan Tayfa	8	40	1	5	6	24	2	7,7
Heidi					5	20	4	15,4
İstanbul Muhafızları							1	3,8
Uğur Böceği ile Kara Kedi			3	15				
Winx Club			5	25	1	4	1	3,8
Harika Kanatlar			2	10				
Şimşek McQueen			3	15				
Kral Şakir	1	5	1	5	3	12	2	7,7
Ben 10			2	10			1	3,8
Keloğlan	1	5	1	5	1	4	2	7,7
Gumball					5	20	4	15,4
GGO Football					1	4		
Canım Kardeşim					2	8		
Dino Dan					1	4		
Sürekli Dizi			2					
Esrarengiz Kasaba							4	15,3
İbi							3	11,5
Denizaltı Kaşifleri							1	3,8
Batman	1	5					1	3,8
Niloya	1	5						
ScoobyDoo	1	5						
Adalet Takımı	1	5						
GENEL TOPLAM	20		20		25		26	

Tabloda görüldüğü gibi öğrenciler farklı çizgi filmleri izlemekten hoşlanmaktadırlar. Öğrencilerin birinci sınıf düzeyinde en fazla “Rafadan Tayfa”, 2. sınıf düzeyinde “Winx Club”, 3. sınıf düzeyinde “Rafadan Tayfa” ve 4. Sınıf düzeyinde ise “Heidi”, “Gumball” ve “Esrarengiz Kasaba” çizgi filmlerini izlendiği görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre izlenen

çizgi filmler farklılık göstermektedir. Öğrenciler, birinci sırada yer alan “Rafadan Tayfa”yı “aile, eğlence, macera, dostluk ve beraberlik”, 2. Sırada yer alan “Heidi”yi “arkadaşlık, macera” ve “Gumball”ı “komik, macera”, 3.sırada yer alan “Kral Şakir”i “komik, macera ve eğlence”, “Winx Club”ı “eğlence, macera” ve “Maşa ile Koca Ayı”yı, “ arkadaşlık, yardımlaşma, macera ve eğlence” 4.sırada yer alan “Keloğlan”ı “ macera, arkadaşlık, yardımlaşma, eğlence” ve 5.sırada yer alan “Esrarengiz Kasaba”yı ise “macera ve eğlence ” gibi özelliklerden dolayı izlediklerini belirtmişlerdir.

Bu sınıfların öğretmenleri ile yürütülen görüşmelerde, 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerde daha çok saldırganlık, kendini iyi ifade edememe, sorulara iyi cevap verememe, paylaşamama gibi davranışların sık görüldüğü tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin davranışlarından farklı olarak saldırganlık, bencillik, paylaşmama gibi olumsuz davranışları daha yoğun olduğu ama bunun yanında yaratıcılık, kendini ifade edebilme, sorulara anında cevap verebilme gibi davranışların daha iyi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerde saldırganlık, paylaşım, çekingenlik cinsiyet ayrımı buna bağlı gruba katılamama ve dinlememe gibi davranışların fazla olduğunu ifade etmişlerdir. 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise saldırganlık davranışının yüksek düzeyde olduğu, grup bilincinin ve sözle ifadenin iyice geliştiği belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda öğrencilerin izledikleri çizgi filmleri tercihlerinde kendi karakterlerinin genel olarak bir etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, merkeze bağlı bir ilçe okulundan rastgele bir 2. ve iki 3. Sınıf seçilmiştir. Bu öğrencilerden en çok sevdikleri 3 çizgi filmi yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin en çok izledikleri çizgi filmler, Keloğlan Pepee, Fineas ve Furb, Teen Titans Go, RGG Ayas, Gumball, Powerpuff Girls Ben 10 ve Niloya olarak belirlenmiştir. Sınıftaki öğrencilere ise sınıfın “En”leri için belirlenen sorulara uygun öğrencileri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarına ait bulgular Tablo 2, 3 ve 4’de toplu halde verilmiştir.

Tablo 2. A Sınıfındaki Öğrencilere Ait “En”ler Anketi

Sınıfın En’leri	Öğrenci	İzlenen Çizgi Filmler
Yardımsaver	A	RGG Ayas/Keloğlan/Phineas ve Ferb
Şakacı (Neşeli)	B	Gumball/Teen Titans Go/Powerpuff Girls
Yaratıcı	I	Phineas ve Ferb/ Gumball/ Ben 10
Nazik	Ç	RGG Ayas/ Keloğlan/Pepee
Temiz	E	RGG Ayas/ Keloğlan/Niloya
Cesur	C	Phineas ve Ferb/ Keloğlan/ Gumball
Hayalci	I	Phineas ve Ferb/ Gumball/ Ben 10
Çalışkan	G	RGG Ayas/ Phineas ve Ferb / Keloğlan
Yerinde durmaz	B	Gumball/ Teen Titans Go/Powerpuff Girls
Kızgın	C	Phineas ve Ferb/ Keloğlan/ Gumball
Yaramaz	B	Gumball/ Teen Titans Go/Powerpuff Girls
Kavgacı	D	Ben 10/ Teen Titans Go/ Keloğlan
Sinirli	D	Ben 10/ Teen Titans Go/ Keloğlan
Savaşçı	F	Gumball/ Ben 10/ Teen Titans Go
Çok konuşan	B	Gumball/ Teen Titans Go/ Powerpuff Girls
Kıskanç	H	Phineas ve Ferb / RGG Ayas/ Keloğlan

I Öğrencisi çizgi-film anketinde en sevdiği çizgi filmleri, Phineas ve Ferb, Gumball ve Ben 10 olarak sıralamıştır. Aynı öğrenci bu çizgi filmlerdeki karakterle benzeyen ya da benzemeyen yönlerini “*tamir işlerini yapmalarını seviyorum ve ben de tamir işlerini seviyorum, benimle benziyor*” şeklinde belirtmiştir. I öğrencisinin “En”ler anketinde sınıfın en yaratıcısı ve en hayalçisi seçildiği görülmektedir.

A öğrencisi çizgi film anketinde “En sevdiğiniz çizgi filmleri sıralayın?” sorusuna karşılık “1. sırada RGG Ayas, 2. sırada Keloğlan ve 3. sırada Phineas ve Ferb” çizgi filmlerini yazmıştır. Aynı öğrenciye “Bu çizgi filmlerdeki karakterle benzeyen ya da benzemeyen yönleriniz?” sorusu sorulduğunda “Herkesi sırayla yardım ediyorlar ve ağaçları koruyorlar ben de korurum” yanıtını verdiği görülmüştür. A öğrencisinin “En”ler anketinde en yardımseveri seçtiği görülmektedir.

Tablo 3. B Sınıfındaki Öğrencilere Ait “En”ler Anketi

Sınıfın En’leri	Öğrenci	İzlenen Çizgi Filmler
Yardımsever	A2	Powerpuff Girls / Phineas ve Ferb/ Gumball
Şakacı (Neşeli)	B2	Teen Titans Go /Gumball/ Keloğlan
Yaratıcı	C2	Teen Titans Go / Phineas ve Ferb/ Gumball
Nazik	Ç2	Keloğlan / Phineas ve Ferb / RGG Ayas
Temiz	D2	Powerpuff Girls / Phineas ve Ferb/ Teen Titans Go
Cesur	E2	Phineas ve Ferb/ Ben 10/ Teen Titans Go
Hayalci	F2	Powerpuff Girls/ Teen Titans Go/Gumball
Çalışkan	G2	Keloğlan/RGG Ayas/ Gumball
Yerinde durmaz	B2	Teen Titans Go/ Gumball/ Keloğlan
Kızgın	Ğ2	Gumball / Teen Titans Go/Ben 10
Yaramaz	H2	Ben 10/ Gumball/ Teen Titans Go
Kavgacı	H2	Ben 10/ Gumball/ Teen Titans Go
Sinirli	Ğ2	Gumball/ Teen Titans Go/Ben 10
Savaşçı	I2	Keloğlan / Powerpuff Girls /Gumball
Çok konuşan	F2	Powerpuff Girls / Teen Titans Go/ Gumball
Kıskanç	İ2	Keloğlan / Pepee/Gumball

A2 öğrencisi çizgi film anketinde, “En sevdiğiniz çizgi filmleri sıralayınız.” yönergesine karşılık 1. sırada Powerpuff Girls, 2. Sırada Phineas ve Ferb, 3.sırada Gumball çizgi filmini yazmıştır. Aynı öğrenciye “Bu çizgi filmlerdeki karakterle benzeyen ya da benzemeyen yönlerin nelerdir?” sorusu sorulduğunda “Powerpuff Girls uçabilir ama ben uçamam. Ama arkadaşlarıma Bubbles gibi yardım ederim.” cevabını vermiştir. A2 öğrencisinin “En”ler anketine bakıldığında sınıfın “En Yardımseveri” seçtiği görülmektedir.

C2 öğrencisi, en sevdiği çizgi filmleri Teen Titans Go, Phineas ve Ferb, Gumball olarak sıralamıştır. Aynı öğrenci bu çizgi filmlerdeki karakterle benzeyen yönlerini “Mesela ben onlar kadar güçlü değilim Robin ve Darwin gibi zeki ve ciddiğim” şeklinde açıklamıştır. C2 öğrencisinin “En”ler anketine bakıldığında da sınıftaki diğer arkadaşları bu öğrenciyi sınıfın “En Yaratıcısı” seçtiği görülmektedir.

Tablo 4. C Sınıfındaki Öğrencilere Ait “En”ler Anketi

Sınıfın En’leri	Öğrenci	İzlenen Çizgi Filmler
Yardımsever	A3	Phineas ve Ferb / Teen Titans Go / Powerpuff Girls
Şakacı (Neşeli)	B3	Gumball/Teen Titans Go /Ben 10
Yaratıcı	C3	RGG Ayas / Niloya/ Teen Titans Go
Nazik	Ç3	RGG Ayas / Phineas ve Ferb / Powerpuff Girls
Temiz	D3	Niloya / RGG Ayas / Powerpuff Girls
Cesur	E3	Gumball/ Phineas ve Ferb / Ben 10
Hayalci	F3	Pepee/ RGG Ayas / Phineas ve Ferb
Çalışkan	G3	Keloğlan/Niloya/ Pepee

Yerinde durmaz	H3	Gumball / Teen Titans Go/ Powerpuff Girls
Kızgın	I3	Gumball / Teen Titans Go/ Powerpuff Girls
Yaramaz	İ3	Gumball / Teen Titans Go/ Powerpuff Girls
Kavgacı	J3	Gumball/Ben 10/ Powerpuff Girls
Sinirli	E3	Gumball/ Phineas ve Ferb / Ben 10
Savaşçı	K3	Teen Titans Go/ Ben 10 / Phineas ve Ferb
Çok konuşan	L3	Gumball / Teen Titans Go/ Powerpuff Girls
Kıskanç	M3	RGG Ayas / Teen Titans Go/ Powerpuff Girls

H3 öğrencisi çizgi film anketinde “En sevdiğiniz çizgi filmleri sıralayınız” yönergesine karşılık 1.sırada Gumball, 2.sırada Teen Titans Go, 3.sırada Powerpuff Girls yazmıştır. Aynı öğrenciye “Bu çizgi filmlerdeki karakterlerle benzeyen ya da benzemeyen yönlerin nelerdir?” sorulduğunda “Karakter çok hızlı ben de hızlıyım” yanıtını vermiştir. H3 öğrencisinin “En”ler anketindeki yerine bakıldığında sınıfın “en yerinde duramayanı” seçildiği görülmektedir.

E3 öğrencisi en sevdiği çizgi filmleri "Gumball, Phineas ve Ferb ve Ben 10" olarak sıralamıştır. Aynı öğrenciye “Bu çizgi filmlerdeki karakterlerle benzeyen ya da benzemeyen yönlerin nelerdir?” sorusu sorulduğunda “Bu karakterler çok güçlü, kaba ve aptal” cevabı alınmıştır. H3 öğrencisi “En”ler anketine göre sınıfın “en cesuru ve sinirlisi” seçilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan araştırmada, ilkökul öğrencilerinin sevdiği çizgi filmlerin seviyelere göre değiştiği tespit edilmiştir. Rafadan Tayfa, Winx Club, Heidi, Gumball, Esrarengiz Kasaba, Keloğlan, Pepee, Fineas ve Furb, Teen Titans Go, RGG Ayas, Powerpuff Girls, Ben 10 ve Niloya adlı çizgi filmlerin öğrenciler tarafından en çok izlenen çizgi filmler olduğu görülmüştür. Yıllar içerisinde çizgi film çeşitlerinde meydana gelen değişimler ve farklılaşan öğrenci profilleri ile öğrencilerin çizgi film tercihlerinin değiştiği dikkat çekmektedir. Bulgular irdelendiğinde en çok tercih edilen çizgi filmlerin yabancı yapım olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar da elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Özen ve Kartelli, 2017). Yabancı kaynaklı çizgi filmler içerisinde şiddet unsuru içerme oranlarının oldukça yüksek olduğu dikkate alındığında, çocuklarımıza kazandırmak istediğimiz “olumlu özellikler” hedefimize hizmet etmedikleri sonucuna varılabilir. Anasınıfı çocukları düzeyinde yapılan bir araştırmada çocukların %34’ünün bilgisayarda dövüş oyunları oynadığı belirlenmiştir (Sönmez ve Uysal, 2005). Yirmi beş aileden oluşan bir örneklem üzerinde yapılan başka bir araştırmada, hangi çizgi filmi izleyeceklerine çocukların karar verdikleri ve çoğu katılımcının çocukları ile birlikte çizgi film izlemedikleri bunun yerine kendi işleriyle ilgilendikleri belirlenmiştir (Yetim ve Sarıçam, 2016). Hiçbir ailenin çocuklarını, zararlı alışkanlıkları olan veya onlara zarar verme ihtimali olan insanlarla sınırlı bir süre dahi olsa baş başa bırakmak istemeyeceği düşünüldüğünde çocukların tercihlerinin daha yakından takip edilmesinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Farklı yaş seviyelerindeki çocukların, en sevdiği çizgi film kahramanlarının özelliklerini günlük yaşamlarına yansıttıkları bilinmektedir (Yavuzer, 1998; Yetim ve Sarıçam, 2016; Pedagoji Derneği, 2016). Özellikle çizgi filmlerde izlenen şiddet ve çocuklarda şiddete yönelik davranışlar arasında bağlantı olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Özen ve Kartelli, 2017). Tablo 2, 3 ve 4 incelendiğinde, özellikle olumsuz davranışlara (yerinde duramayan, kızgın, yaramaz, kavgacı, sinirli, savaşçı, çok konuşan ve kıskanç) sahip olarak gösterilen çocukların izledikleri çizgi filmlerin kahramanlarının da bu özelliklere sahip oldukları dikkat çekici bir bulgudur. Örneğin Gumball karakteri yerinde duramayan, bir sorunla karşılaştığında mantıklı olanı değil mantıksız olan çözümü seçen, tehlikelere bulaşan aşırı hiperaktif 12 yaşında, ailesi olan bir kedir (Jaç, 2012; Fandom, 2018). Sınıfın En’lerinde olumsuz özelliklere sahip gösterilen çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerden bir diğeri olan

Teen Titans Go kahramanları incelendiğinde; Raven karakterinin yalnız, duygusuz, çabuk sinirlenen, yarı iblis yarı insan ve kıskanç olduğunu, Beast Boy karakterinin televizyon izleyip tembellik yapmayı seven kıskanç biri olduğunu, takım lideri Robin karakterinin kibirli, kavgacı ve güvensiz biri olduğunu, Starfire karakterinin genellikle iyimser ve iyi kalpli olduğunu ama kızdığı zaman gözleriyle etrafa çılginca ateş ettiğini, yarı insan yarı terminatör olan Cyborg karakterinin ise tembelliği sevdiğini söyleyebiliriz (Jaketheviaa, 2014). Her iki çizgi filmin de olumsuz özelliklere sahip çocuklarda izlenme sayıları, olumlu özelliklere sahip olanlara göre daha fazladır. Buna karşılık RGG Ayas, Keloğlan, Pepee, Niloya adlı çizgi filmlerin, Tablo 2, 3 ve 4 incelendiğinde olumlu davranış özellikleri gösteren öğrencilerde izlenme oranlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Söz konusu çizgi filmlerin tamamının yerli yapım olmaları, milli ve kültürel değerlerimizi yansıtmaları son derece önemli bir sonuç ortaya koymaktadır (Şeker ve Balcı, 2013; Karakuş, 2015). Bu anlamda elde edilen bulgular, çocukların sevdiği kahramanların özelliklerinin, kendi karakterlerinde yansımalarının görüldüğü yönünde literatürde yer alan bulguları destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Çocukların, izledikleri çizgi filmlerde karşılaştıkları karakter özelliklerini analiz edecek potansiyelleri olmadığından, ebeveynlerin bilinçli bir yaklaşımla seçici davranmaları gerekmektedir. Bununla birlikte yerli yapım çizgi filmlerin sayısının artırılması ve niteliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda izlenme oranlarının artacağı ve kültürel değerlerimizin benimsenmesinin sağlanacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu sınırlı araştırma bulguları, çocukların çizgi film tercihlerinin kendi karakterleri ile ilişkili olabileceği doğrultusunda sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bağlamda özellikle ebeveynlerin çizgi filmlerden çocuklarına zarar gelmeyeceklerini düşünerek onları, ekranlar karşısında, içeriklerini bilmedikleri çizgi filmlerle baş başa uzun süreli bırakmamaları önerilmektedir.

732

Bilgilendirme / Acknowledgement: 1st International Cngress on New Horizons in Education and Social Sciences (ICES-2018) April 9-11, 2018-Istanbul, Turkey’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akçalı, S.İ. (2007). Medya ve çocuk. İstanbul: Ebabil Yayınları.
- Baki, Y. (2015). Tematik çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlere ilişkin bir değerlendirme. II. Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı sempozyumu bildiriler kitabı, 375-390.
- Bayraktar, Z. (2014). Geleneğin güncellenmesi bağlamında masaldan çizgi filme Keloğlan tipi üzerine. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49 (49), 19-51.
- Cesur, S. ve Parker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 106-125.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. ve McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113 (4), 708-713.
- Coyne, S. ve Whitehead, E. (2008). Indirect aggression in animated disney films. *Journal of Communication*, 58 (2), 382-395.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları. Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Fandom, community central, the amazing world of gumball wiki, 27 Haziran 2018 tarihinde http://tr.theamazingworldofgumball.wikia.com/wiki/Gumball_Watterson, adresinden erişildi.
- Fedakar, P. (2011). Türk mitolojisinin çizgi filmde kullanılması ve çizgi filmle aktarılması. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, XI (1), 107-119.
- Gigli, S. (2004). Children, youth and media around the world: an overview of trends & issues. Report compiled & prepared for unicef, 4th world summit on media for children and adolescents, Rio de Janeiro, Brazil.
- Güler, D. A. (2013). 1. Türkiye çocuk ve medya kongresi bildiriler kitabı/1: soyutun somutlaştırılması: çizgi filmlerin kültürel işlevleri. İstanbul: Altan Basımevi.
- İlhan, V. ve Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 317-326.
- İşler Keloğlu, E. (2014). Kültürel ekme pratiği bağlamında türkiye üretimi çizgi filmler ve çocuk bilincinin inşası. *İletişim ve Diplomasi Dergisi*, 2 (3).
- Jaketheviaa, (2014). Çizgi dizi teorileri gerçekler, 27 Haziran 2018 tarihinde <https://www.wattpad.com/user/Jaketheviaa> adresinden erişildi.
- Jaq, (2012). Gumball Karakter Tanıtımları, 27 Haziran 2018 tarihinde <https://www.fmtr.com/cartoon/4988671-gumball-karakter-tanitimi.html> adresinden erişildi.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (30), 251-277.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve Bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 134-149.
- Luther, C. A. ve Legg, J. B. (2010). Gender differences in depictions of social and physical aggression in children's television cartoons in the US. *Journal of Children and Media*, 4 (2), 191-205. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/17482791003629651>.
- MaheshChandra Guru, B. P., Nabi, A. ve Raslana, R. (2013). Role of television in child development. *J Mass Communicat Journalism*, 3 (3), 153. Doi:10.4172/2165-7912.1000153.
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutlu, E. (1999). Televizyon ve toplum, Ankara: TRT Eğitim Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor*, 82, 6-12.
- Önder, A., ve Doğan, B.A. (2006). Okul öncesi çocukların annelerinin 'benimle oynar mısın?' çocuk programını kalite kriterlerine göre değerlendirmesi. II. Uluslararası çocuk ve iletişim kongresi bildiriler kitabı, s.171-184.
- Özen, Ö. ve Kartelli, F. (2017). Türkiye'de yayın yapan çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunun analizi. *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 81-93.
- Özkan, R. (2004), Televizyonun eğitimdeki yeri ve televizyon dizilerinde verilmek istenen mesaj. *Millî Eğitim*, 162, 45-56.

- Pedagoji Derneği (2016). Çocuk ve kahraman. 20 Haziran 2018 tarihinde <https://pedagogiderneji.com/wp-content/uploads/2018/01/%C3%87ocuk-ve-Kahraman.pdf> adresinden erişildi.
- Soydan, E. ve Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi. *Istanbul Journal of Social Sciences*, Summer 7, 53- 64.
- Sönmez, S. ve Uysal, A. (2005). Anasınıfına devam eden çocukların televizyon, bilgisayar ve video oyunlarını kullanma durumları. 2. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı, İstanbul Üniversitesi.
- Şeker, N.T. ve Balcı, E.V. (2013). Yeni Türk çocuk dizi fenomeni “Pepee” çizgi dizisinin alımlama analizi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 243-263.
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk ve suç. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). Çocuk psikolojisi, İzmir: Remzi Kitabevi.
- Yetim, G. ve Sarıçam, H. (2016). Çizgi film programlarının çocuklara etkisi konusunda ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 341- 364.
- Zimmerman, F. J. ve Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 159 (7), 619-25.

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN

Arş. Gör. Mine KOYUNCU ŞAHİN¹, Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN²
Arş. Gör. Aysel KORKMAZ³

Özet

Araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ve Türk eğitim sistemindeki yerine ilişkin bakış açılarını ortaya koymak ve bu konuda okullarda yaşadıkları deneyimleri betimlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda beş tema belirlenmiştir. Bunlar, 'toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamı', 'toplumsal cinsiyet eşitliğine ve uygulanabilirliğine dair inançlar', 'okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaşılan durumlar', 'Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri' ve 'toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili sorunlar için çözüm önerileri' temalarıdır. Okul öncesi öğretmen adayları Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğinin tam olarak uygulanamayacağını belirtmekle beraber toplumsal cinsiyet eşitliğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılarının olduğunu işaret eden söylemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üç erkek öğretmen adayından yalnızca birisinin, toplumsal cinsiyet eşitliğine gerçekten inandığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair zorunlu bir dersin olmaması bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılarının yıkılması; eğitim verecekleri çocukların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik inançlarını olumlu yönde etkileyebilmeleri adına öğretmen yetiştirme programlarına bununla ilgili dersler eklenmesi ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin zorunlu hale getirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet eşitliği, okul öncesi eğitim, öğretmen adayları

GENDER EQUALITY AND ITS SITUATION IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: FROM THE PERSPECTIVES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES**Abstract**

The main purpose of the research is to reveal the perspectives of preschool teacher candidates about gender equality and its place on the Turkish education system and to describe their experience in school about this topic. In this research, phenomenology is used from qualitative research designs. The study group is consist of 16 preschool teacher candidates who are educated at one of the public universities in Ankara, Turkey. Interview method was used as data collection method in the study. For this, a semi-structured interview form was prepared and applied. The data were analyzed according to the content analysis technique. As a result of the study, five themes were determined. These include 'the meaning of gender equality', 'beliefs about gender equality and applicability', 'situations relating to gender equality/inequality in pre-school education institutions', 'the place of gender equality in Turkish education system' and 'suggestions for solutions to the implications of gender equality'. Preschool teacher candidates have stated that they believe gender equality but gender equality not be fully applied in Turkey. However, statements have been made indicating that teacher candidates have stereotypes regarding gender roles. It also turned out that only one male teacher candidate between three really believed in gender equality. The absence of a compulsory course on gender equality in the under graduate program of preschool teachers has emerged as a shortcoming. As a result of this research, it was suggested that it can be opened a new course about gender equality to teacher candidates and made compulsory in-service training to teachers thus stereotypes related to gender roles could be destroyed and the beliefs of children about the gender equality could be positively affected.

Keywords: Gender equality, preschool education, teacher candidates

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, mine.koyuncu@hacettepe.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-9626-6134

²Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, aysel.coban@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0631-0064

³Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, ayselkorkmz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1216-0397

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet eşitliği, toplumda kadın ve erkek rollerinin birbirine üstünlüğünün olmadığını anlatan ve son yıllarda araştırmacılar tarafından oldukça çalışılan bir konudur. Vatandaş'a (2007) göre toplumsal cinsiyet hem biyolojik cinsiyet olarak dişi ve er oluşu hem de toplum tarafından verilen anlamı ile kadın ve erkek oluşu ifade etmektedir. Ancak, bu terimlerde anlam kazanan biyolojik boyut ile biyolojik yapıda temellenen toplumsal boyut birbirlerinden çok farklı şeylerdir. Toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkeğin bir birey olarak yer aldıkları toplumdaki statülerinin, rollerinin, görev ve sorumluluklarının yanında toplumun da bireye bakış açısı, algıları ve bireylerden beklentileri, öğrenilmiş davranışları, yargıları ve rolleri yer alır (Dökmen, 2014; Ecevit, 2010; Sancar, Acuner, Üstün ve Bora, 2006).

Aksoy'a göre (2006) kadın ve erkeklerin toplumdaki rolleri, kültür tarafından belirlenmekte ve zaman içinde değişmektedir. Kültür, kişilerin toplumsal cinsiyet kalıplarını ve tutumlarını etkileyen baş faktörlerden biridir. Kadının iş hayatında daha çok yer alması ve eğitim düzeyinin yükselmesi gibi faktörler, kadın ve erkeğe ait rolleri önemli ölçüde etkileyerek değiştirmiştir. Bu süreçlerle birlikte geleneksel toplum içerisindeki kadın ve erkeklerin rolleri arasındaki mesafe giderek azalmış ve roller birbirine benzemeye başlamıştır. Kültürel olarak kadınlara ve erkeklere uygun görülen kişilik özellikleri, davranışlar ve sorumluluklar toplum tarafından toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dönüştürülmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kısaca toplumun bir grup olarak kadınlardan ve bir grup olarak erkeklerden göstermelerini beklediği davranış ve özellikler olarak tanımlanabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri de, bu kalıp yargılar yoluyla üretilmekte, pekiştirilmekte ve aktarılmaktadır (Dökmen, 2014; Öngen ve Aytaç, 2013; Zeyneloğlu, 2008).

İnsan hakları alanında önemli bir kavram olarak ortaya çıkan toplumsal cinsiyet eşitliği erkek ve kadının kamusal ve özel yaşamın tüm alanlarına eşit ve yetkinleştirilmiş şekilde katılımı anlamına gelmektedir. Bu, iki cinsin de aynı olduğu anlamına gelmemektedir; söz konusu olan, iki cinsin insanlık onuru ve hakları açısından eşit olmasıdır (Flowers, 2010). Ecevit (2010)'a göre, toplumsal cinsiyet eşitliği kadınların ve erkeklerin eşit hak, fırsat ve imkânlarla sahip olabilmeleridir. Yalnızca cinsiyet farklılıklarını değil, toplum ve kültür tarafından belirlenen cinsiyet eşitsizliklerini, eşitsiz güç ilişkilerini anlamak için de kullanılan bir kavram olan toplumsal cinsiyet ve beraberindeki güç ilişkileri, toplumun aile, eğitim, iş yaşamı, din vb. tüm kurumlarında sürekli yeniden üretilir. Özellikle aile ve okul, çocuklar için toplumsallaşma süreçlerinde ayrı bir öneme sahiptir ve toplumsal cinsiyete ilişkin belirli bir bakış açısı geliştirmenin esas kaynaklarıdır (Asan, 2006; Esen, 2013a).

Toplumsal yaşamın her alanında toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir düzen kurulabilmesinde en önemli rollerden biri ailelere ve okullara düşmektedir. Çocuklar evde ebeveynlerini ve okulda öğretmenlerini taklit ederek davranışlarını biçimlendirirler (Bayramoğlu, 2015; Tok, 2001). Dolayısı ile toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların biçimlenmesinde de yetişkinlerden edinilen izlenimlerin payı büyüktür. Öğretmenlerin okullardaki çocuklarla olan iletişimlerinde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp düşünceleri, inanç ve tutumları önemli bir role sahiptir ancak her iki taraf da bunun farkında değildir (Torun, 2002). Eğitim sürecini, cinsiyet eşitliğine duyarlı biçimde düzenleyebilmek için öğretmenlerin cinsel gelişim ve eğitim konularında bilgilenmeleri, cinsiyet rollerine ilişkin kendi kalıpyargısal inançlarının farkına varmaları gerekmektedir (Bayramoğlu, 2015; Tok, 2001). Öğretmenlerin büyük bir kısmının kız ve erkek çocuklarına yönelik davranışları farklı biçimlerde olabilmekte, böylelikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşumu desteklenmektedir (National Union of Teachers, 2013; Tan, 2008). Öğretmenlerin, mesleğe ve toplumsal cinsiyet rollerine yönlendirme, toplumsal cinsiyet ayrımcılığını ya da eşitliğini pekiştirme, toplumsal cinsiyet eşitliğine dayanan eğitim ortamı yaratma, cinsiyet gruplarının sınırlarını belirleme ve soyutlama gibi çocuklar üzerinde etkileri bulunmakta, bu etkiler eğitimin ilk düzeyi olan okul öncesi dönemde başlamaktadır. İlerleyen dönemlerde diğer branşlardaki öğretmenler tarafından toplumsal cinsiyet eşitsizliği biyolojik veya kültürel açıdan farklı meşrulaştırıcılar kullanılarak yeniden ve yeniden üretilmektedir (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi - ETCEP, 2014; Erden, 2009; Tan, 2006).

Okul öncesi dönem, çocuklarda cinsel kimliğin kazanıldığı, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiği, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmaya başladığı bir süreçtir. Bu dönemde toplumsal cinsiyet rolleri aile, okul, öğretmenler, kitaplar, akranlar, medya gibi pek çok faktörlerle öğrenilebilir (Aydın,

2005; Gooden ve Gooden, 2001; Martin ve Ruble, 2004; Yağan Güder, 2014; Yavuzer, 2001). Çocukların gözünde en güçlü rol modellerden birinin öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, bu dönem çocuklarıyla çalışacak öğretmenlerin bu kritik dönemin bilincinde olarak toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen bir yaklaşıma sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017). Öğretmenlerin hem günlük hayatlarında hem de sınıftaki uygulamalarında eşitlikçi bir yaklaşım içinde bulunmaları ve çocuklara yaklaşımlarının cinsiyet temelli olmaması önemlidir. Örneğin kız ve erkek çocuklarına sınıf içindeki uygulamalarda eşit söz hakkı vermeme, erkeklere yaramaz, hareketli vb., kızlara ise duygusal, ağlamaklı vb. gibi yakıştırmalarda bulunmak çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitliğine dair erken dönemde olumsuz algılar oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin çocukları oyuncaklara ve öğrenme merkezlerine yönlendirmede cinsiyet temelli müdahalelerde bulunmaları; erkek çocukların bebeklerle, kız çocuklarının da blok, kamyon vb. oyuncaklarla oynamasını yadırgamaları çocukların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini öğrenmelerine sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine inanmaları ve doğru bir tutum sergilemeleri, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine, algılarına ve cinsiyet yargı kalıplarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili konularda öğretmenlerle yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Asan (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin toplumsal yapıda, okul içinde, sınıftaki değer ve uygulamalarında cinsiyetçilik algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Todor (2010), ilkokul öğretmenlerinin akademik yeterlilik, bilişsel kapasite, sosyal duygusal yetkinlik gibi konularda kız ve erkek çocuklarına dair görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet rollerine ilişkin alışlagelmiş davranış biçimlerini farkında olarak veya olmadan devam ettirdiklerini ortaya koymuştur. Çocukların davranışları, öğretmenlerinin tutumlarından etkilenmektedir. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle yapılmış, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarının ortaya konulduğu çoğu çalışmada öğretmenlerin çocukların cinsiyetçi yargı kalıplarını sürdürmelerine destek oldukları belirtilmiştir (Asan, 2006; Polat, 2010; Torun; 2002). Tantekin (2002) ise araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun cinsiyet rolleri açısından eşitlikçi bir tutuma sahip olmalarına rağmen erkek ve kız öğrencilerin bazı davranışlarını karşılaştırdıklarını belirtmiştir.

Öğretmen tutumları, çocuklara toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilinç kazandırılmasında önemli olduğu için öğretmenlerin yalnızca hizmet sürecinde değil hizmet öncesinde de toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda dersler ve hizmet içi eğitimler almaları önemli görülmektedir (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017).

1.1. Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Türkiye’de, farklı bölümlerde eğitim alan üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile toplumsal cinsiyet konusunda yapılmış çalışmalar arasında toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitliğine ilişkin algı, tutum ve deneyimlerini belirleme (Adana vd., 2011; Arıcı, 2011; Dinç ve Çalışkan, 2016; Esen, Siyez, Soylu ve Demirgürz, 2017; Seçgin ve Tural, 2011; Sis Çelik, Pasinlioğlu, Tan ve Koyuncu, 2013; Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkın, 2007), toplumsal cinsiyetle ilgili farkındalık yaratma (Erden, 2009; Esen, 2013b; Özcan, 2012), özyeterlik ve toplumsal cinsiyet algısı ilişkisini (Özpulat, 2016) belirleme amacıyla yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Esen (2013a) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaştıkları cinsiyet ayrımcılığını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı eğitim kademelerinden yalnızca okul öncesi eğitim kademesinde herhangi bir cinsiyetçi uygulamayı deneyimlemediklerini bildirmiştir. Ancak Tan (2006) günümüzde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimin tüm kademelerinde yaygınlaşmış olduğuna vurgu yapmaktadır.

Türk eğitim sistemi, tüm düzeydeki okullar ve yetişkin eğitimiyle oldukça büyük bir sektördür ancak küresel toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarıyla şekil olarak uyumlu bir görünüm çizmesine rağmen, tüm kademelerinde eşitsizlikler barındıran bir sistem olarak göze çarpmaktadır (Sayılan, 2012). Türkiye’de 2016-2017 öğretim yılı verilerine göre; okul öncesi eğitimde görev yapan 77.109 öğretmenin %94,2’si (72.680), ilkokul düzeyinde görev yapan 292.878 öğretmenin %61,1’i (179.036), ortaokul düzeyinde görev yapan 324.350 öğretmenin %56,5’i (183.431), ortaöğretimde görev yapan 333.040 öğretmenin %49,1’i (163.661) kadınlardan oluşmaktadır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının Ocak

2018 verilerine göre MEB bünyesinde merkez teşkilatında görevli ve/veya kadrolu statüde görev yapan 1.342 yöneticinin 520'si (%38,75) kadındır. 81 İl Millî Eğitim Müdürünün 2'si (%2,47), 815 İlçe Millî Eğitim Müdürünün sadece 8'i (%0,98) kadındır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2018). Bu sonuçlar Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin daha çok kadına atfedildiğini; yöneticilik gibi pozisyonlarda ise kadınların daha geri planda kaldığını göstermektedir.

Yükseköğretimde öğrenim gören kadın öğrenci sayısı eğitim bilimleri, sağlık ve el sanatları alanlarında fazlayken, mühendislik, mimarlık ve inşaat ile veterinerlik gibi alanlarda da oldukça azdır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). Öğretmen yetiştirmeyi de kapsayan eğitim bilimlerindeki kadın oranı, eşitsizlik sorununun öğretmen yetiştirme alanında da devam ettiğini göstermektedir. Bu durum erkeklerin eğitim sektöründe daha az yer almasına neden olurken; kadınların ise diğer sektörlerde yer bulamamasına neden olmaktadır. 2017-2018 öğrenim yılındaki istatistiklere bakıldığında ön lisans ve lisans düzeyindeki kadın öğrenci sayısı (3.293.690), erkek öğrencilerin sayısına (3.716.908) göre azdır. Aynı şekilde yüksek lisans ve doktora programlarında da kadın öğrencilerin sayısının (219.379), erkek öğrencilere (330.394) göre az olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum kadınların lisans ve lisansüstü eğitim hayatında erkeklere göre daha az yer aldığını ya da kadınlara eğitim sisteminde daha az yer verildiğine işaret etmektedir (YOK, 2018).

Yukarıda belirtilen tüm bu nedenlerden dolayı eğitimin ilk halkasının paydaşlarından birini oluşturacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim sistemindeki yerine dair inanç ve algıları, bununla birlikte eğitim kurumlarında konuyla ilgili yaşadıkları deneyimleri belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dair inanç, algı, tutumlarını belirleme ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki konuyla ilgili deneyimlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Erden (2009) sınıflardaki cinsiyet eşitsizliğinin, öğretmenlerin çocuklara yönelik farklı inanç ve beklentilerden kaynaklanabileceğini; çocuklara cinsiyet eşitliği sağlayan okul ortamları oluşturmak için öncelikle öğretmen inanç ve tutumlarına odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin inançlarını öğrenmenin ve konuyla ilgili olarak okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları deneyimlerin betimlenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ve Türk eğitim sistemindeki yerine dair bakış açılarını ortaya koyma ve bu konuda okullarda yaşadıkları deneyimleri betimlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarına göre toplumsal cinsiyet eşitliği nedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dair inançları var mıdır? Varsa/yoksa nedenleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaştıkları durumlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarına göre eğitim sistemimizde toplumsal cinsiyet eşitliği var mıdır? Varsa/yoksa nedenleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleri hakkındaki açıklayıcı çalışmadır. Fenomenoloji ile bir kişi veya kişiler için bir olguya ait yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özü araştırılır. Araştırmacı kişilerin yaşam dünyalarına kısaca bilincin var olduğu deneyim dünyalarına erişmeye çalışır. Bunun için derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmek yaygın bir yöntemdir. Araştırmacı daha sonra bireylerin deneyimlerinin değişmez yapılarını yani deneyimlerinin özünü araştırır. Böylece fenomenolojik araştırma daima bireylerin olguları nasıl deneyimlediklerini öğrenmek

adına “onların kafalarının içindekini elde etme”ye çalışmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Seggie ve Bayyurt, 2015).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarından 13 kişi kadın, 3 kişi erkektir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin araştırıldığı bir çalışmada, katılımcılar açısından dengeli bir dağılım olması istenen bir durum iken okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan erkek öğretmen adaylarının sayısının az olması bunu engellemiştir. Bununla birlikte katılımcıların araştırmaya dahil edilmesindeki kriterlerden biri olan ‘Okul Deneyimi’ ile ‘Öğretmenlik Uygulaması’ derslerini almış olma ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmak da çalışma grubundaki erkek öğretmen adaylarının sayısının az olmasına neden olmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile ilgili Bilgiler

Değişkenler (n=16)		f
Lisans eğitimi aldıkları şehir	Ankara	16
Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	16
Yaş	21-23	16
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	3
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilgili	Evet	3
Eğitim Alma Durumu	Hayır	13

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının yaş aralığı 21-23 arasında olup; hepsi son sınıf öğrencileridir. Öğretmen adayları Türkiye’de Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitim görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 13’ü daha önce toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili herhangi bir panele, konferansa, sempozyuma, çalışmaya vb. katılmamıştır. Eğitim alan öğretmen adaylarından ikisi kadın, biri erkektir. Eğitim alan öğretmen adaylarından yalnızca bir kadın öğretmen adayı bu eğitimini, lisans ders programları dahilinde aldığını belirtmiştir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitim alanında uzman olan iki kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmak üzere 9 soru kullanılmıştır.

Fenomenoloji desenini tercih etmiş araştırmacılar tarafından kullanılan öncelikli veri toplama yöntemi açık uçlu sorularla derinlemesine görüşmelerdir ki bu katılımcıların kendi deneyimlerine odaklanmalarını ve kendi terimleriyle deneyimlerini tanımlamalarını ister (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırma kapsamında yapılan bir görüşme araştırmacının karşı taraftan bilgi topladığı bir süreçten ziyade her iki tarafın da karşılıklı iş birliği yaptığı bir süreci ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını daha önceden hazırlamakta bununla birlikte görüşme esnasında katılımcılara esneklik sağlayarak sorulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına da izin vermektedir. Bu tür bir görüşmede katılımcıların da araştırma üzerinde kontrolleri söz konusu olabilmektedir (Ekiz, 2015).

2.4.Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde iki aylık bir süre zarfında toplanmıştır. Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılırken veri kaybını önlemek adına katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ayrıca bazı noktaları vurgulamak için not alma tekniği de kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme esnasında, katılımcıların cevaplarının araştırmacıdan etkilenmemesine ve katılımcıları yönlendirmemeye dikkat edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerde yansız olmaya özen gösterilmiş; araştırmacı katılımcıların verdikleri yanıtlara olumlu veya olumsuz bir tepki göstermemiştir. Araştırmacı soruları her bir katılımcıya aynı tonda ve tarzda

sormuştur. Görüşme sorularının görüşme formundan direkt okunması yerine, göz teması kurularak günlük dilde ifade edilmesi, görüşmenin daha rahat geçmesine ve görüşmecinin görüşülen birey ile daha etkileşimli bir iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylece görüşülen kişilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür; araştırmacı ve katılımcının yalnız oldukları sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra kaydedilenler yazıya dökülmüş ve toplam 43 sayfa veri dökümü elde edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin saklı tutulması adına öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde kod, alt tema ve son olarak tema oluşturma süreçleri kullanılmıştır. İlk önce kod listesi oluşturulduktan sonra, aynı kavram altında yer alması gerektiği düşünülen kodlar alt tema altında toplanmış, en son olarak ise temalara ulaşılmıştır. Kod ve temaları oluşturma nitel veril analizinin merkezini oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu kısımda ayrıntılı tanımlar oluşturmuş; temalar ve boyutlar geliştirmiş kendi görüşleri ve ilgili literatür ışığında yorumlamalara gitmişlerdir (Creswell, 2016). Verilerin analizinde araştırmacılar arasındaki tutarlılık ve içsel güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. İçsel güvenilirlik; [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] formülü ile hesaplanmıştır ve kodlayıcılar arası genel güvenilirlik ortalaması 0.90 çıkmıştır. Miles ve Huberman (2015) kodlayıcılar arası güvenilirliğin %90'a yakın olması gerektiğini belirtmektedir, buna göre elde edilen ortalama istenilen düzeydedir. Bulgular sunulurken araştırmacının güvenilirliğe katkı sağlaması açısından katılımcıların örnek ifadelerine de yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan içerik analizi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamı, toplumsal cinsiyet eşitliğine ve uygulanabilirliğine dair inançlar, okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaşılan durumlar, Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasıyla ilgili çözüm önerileridir.

Tema 1: Okul öncesi öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamıyla ilgili bulgular

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Anlamı

TEMA	Alt Tema	Kodlar	f	
Toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlamı	Tanımlamalar	Kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	
		Cinsiyet rollerinin olmayışı	Ö2, Ö3, Ö11, Ö14	
		Farklılıklara saygı	Ö5	
		Kadın ve erkekler için rollerin eşit dağılımı	Ö6, Ö7, Ö14, Ö16	
		Cinsiyet ayrımcılığının olmaması	Ö1, Ö10	
		Kanunlar önünde eşitlik	Ö15	
		Bireysel ve kolektif eylem yapması	Ö1, Ö3, Ö6	
		Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleri	Düşünce ve davranışlarında ayrımcılık/ kalıp yargılarının olmaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
		Cinsiyet rollerini dayatmaması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	
		Üzerine düşen cinsiyet rollerini yapması	Ö4	
Tüm insanlara saygı göstermesi	Ö2, Ö5, Ö7, Ö12			
Kadın / eşcinsellerin haklarını savunması	Ö3, Ö6			
Halkı bilinçlendirmesi	Ö3, Ö10, Ö16			

Tablo 2'ye bakıldığında toplumsal cinsiyet eşitliğinin okul öncesi öğretmenlerine göre ne anlama geldiğine ilişkin temada "tanımlamalar" ve "toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleri" olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğini

tanımlarken en çok “kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olmasını” vurgulamışlardır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özelliklerine ilişkin olarak ise “düşünce ve davranışlarında ayrımcılık ve kalıp yargılarının olmaması” öğretmen adayları tarafından en çok ifade edilen özelliklerdir. Sadece Ö12 kodlu öğretmen adayı, toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili net bir tanım yapamamıştır. Tanıma yönelik olarak Ö2 kodlu kadın öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

“Toplumsal cinsiyet eşitliği kadınların ve erkeklerin eşit fırsatlarda ve toplumsal algıda eşit bir şekilde görüldüğü, toplumun onların eşit şekilde gördüğü bir hayat tarzında yaşamalarıdır. Yani kadınlara ve erkeklere yüklenen rollerin, cinsiyet rolleri, ailedeki roller, toplumun herhangi bir alanında yüklenen rollerin olmayışı bu rollerin getirdiği sorumlulukları, buhranları yaşamadan insanların hayatlarını sürdürebilmesidir.”

Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleriyle ilgili olarak ise Ö1 kodlu erkek öğretmen adayının ifadesi şu şekildedir:

“Eşitlik algısını davranışlarında yansıtıcı olmalı yani, kadın ya da erkek pozitif ya da negatif bir ayrımcılık olmadan ikisine de yaklaşım açısı cinsiyet unsuru barındırmadan olmalı örneğin bir sözü söylerken karşısındaki kadın olduğu için çekinmemeli ya da erkek olduğu için çekinmemeli ya da bir davranışı yapması ortamdaki kadın ya da erkek sayısına bağlı olmamalı asla, bu eşitliği her davranışında yansıtılabilmeli.”

Buna göre öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinde en çok olarak kadın ve erkeklerin eşit fırsatlara sahip olmasına önem verirken; eşitliğe inanan bireylerin hem söylemlerinde hem de davranışlarında ayrımcılık yapmaması ve kalıp yargılarının bulunmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Tema 2: Toplumsal cinsiyet eşitliğine ve uygulanabilirliğine dair inançlara ilişkin bulgular

Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine ve Uygulanabilirliğine Dair İnançlar

TEMA	Alt tema	Kodlar	Türkiye Toplum	Diğer toplumlar
Eşitliğe dair inançlar	Engeller	Yerleşmiş kalıp yargılar/ geleneksel cinsiyet rolleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	Ö1, Ö3 -
		Ataerkil yapı/ kültürün etkisi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	Ö10
		Biyolojik/fiziksel farklılık	Ö9, Ö10, Ö16	Ö10
		Yetiştiriliş tarzı	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	Ö3
		Dini inanışlar	Ö5, Ö8, Ö11, Ö15	-
		Kadına yönelik şiddet	Ö6	-
		Medya	-	Ö3
		Siyasi/sosyal konular	-	Ö8
		Bilgi / eğitim eksikliği	Ö12, Ö15	-
		Toplam	f	39
Destekler	Destekler	İnsanlara saygı/değer	-	Ö5, Ö7, Ö15
		Özgürlük anlayışı	-	Ö6, Ö7, Ö9, Ö15
		Eğitim seviyesi	-	Ö11
		Reklam kampanyaları	-	Ö3
	Toplam	f	-	9

Tablo 3’e göre eşitliğe dair inançlar temasında “engeller” ve “destekler” olmak üzere iki alt tema bulunmaktadır. “Engeller” alt teması toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmasının önündekileri engelleri temsil ederken; “destekler” alt teması toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmasını destekleyen unsurlardır. Tablo 3’e göre öğretmen adayları Türkiye koşullarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin önünde daha çok engel olduğunu belirtirken; diğer toplumlarda bu engellerin çok fazla yer almadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte tabloya göre diğer toplumlarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmasını destekleyen unsurların daha çok yer aldığı görülürken; Türkiye için destekleyici faktörler yer almamaktadır. Öğretmen adayları Türkiye için toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyen faktörler arasında en çok olarak “yerleşmiş kalıp yargılar/geleneksel cinsiyet rolleri”ni ifade ederken; diğer toplumlar için toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen faktörler arasında en çok olarak “özgürlük anlayışı”ni ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö2 kodlu kadın öğretmen adayı şu cümleleri kurmuştur:

“Mesela bizde evde bir kavga olduğunda, problem olduğunda kadın dışarı çıkmak istese bu saatte nereye gidiyorsun olur ya da çıkamazsın denir bir şekilde evde yine o kaos ortamında kalmak zorunda kalır. Ama Avrupa’da onlar için saatin bir önemi yoktur. İsteddiği zaman çıkabilir istediği yere gidebilir istediği bir arkadaşının yanında kalıp, gidip dertleşebilir o durumun etkisinden kurtulmaya çalışabilir. O yüzden yurt dışında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak daha kolay.”

Okul öncesi öğretmen adaylarının hepsi toplumsal cinsiyet eşitliğinin ideal bir toplumda olması gerektiğine inandıklarını belirtirken; Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olmadığını dile getirmişlerdir. Özellikle erkek öğretmen adaylarından iki kişinin söylemlerinde cinsiyetçi yansımalar göze çarpmaktadır. Örneğin bununla ilgili olarak Ö13 kodlu erkek öğretmen adayı kendisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani hocam böyle ne bileyim, bana göre mesela ev işleri kadının işidir. Biraz öyle düşünüyorum hocam. Bir erkek olarak söylüyorum erkeklerin yüzde yüzüyle de konuşsanız hepsi aynısını der. Ev işi kadının işidir. Çalışmaya gelince erkek çalışır böyle görünüyor. Ama ben şuna karşıyım sadece erkek çalışır kadın evde iş yapar ben buna karşıyım...”

Bunu göre öğretmen adaylarından bazılarının görüşmeler esnasında kalıp yargılar içeren söylemlerde bulunmaları, toplumsal cinsiyet eşitliğine inandıklarını belirtmelerine rağmen aslında toplumsal cinsiyet eşitliğini gerçek anlamda desteklemediklerini ortaya koymuştur.

Tema 3: Okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili karşılaşılan durumlar

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kurumlardaki Öğretmenlik Uygulamaları Esnasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğiyle İlgili Deneyimleri

TEMA	Alt Tema	Kodlar	Olumlu Deneyimler	Olumsuz Deneyimler
	Öğretmenlerle ilgili durumlar	Kız-erkek çocuklarının yan yana oturmaları/birlikte oynamaları için öğretmen çabaları Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık düzeyi Öğretmenlerin tutumları/kalıp yargılarının olup olmaması	Ö3, Ö4, Ö5 - Ö6, Ö7, Ö9, Ö14	- Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
Deneyimler	Çocuklarla ilgili durumlar	Çocukların cinsiyet/ cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarının olup olmaması Çocukların kendi oyunlarında kız-erkek ayrımı yapıp yapmamaları Ebeveynlerin tutumları/ kalıp yargılarının olup olmaması	Ö13, Ö14, Ö16 Ö4, Ö15, Ö16 Ö4, Ö15	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14 Ö3, Ö5, Ö13, Ö15 Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö13, Ö15
	Okul personeli/ idaresiyle ilgili durumlar	Okul idaresinin/personelinin cinsiyet/ cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarının olup olmaması Okulda kadın-erkek personelin dengeli dağılımı Kız-erkek çocuklarının tuvaletlerinin aynı/farklı olması	Ö1, Ö12 Ö8, Ö13 Ö2, Ö3	Ö4 - Ö2, Ö7
	Toplam	f	21	34

Tablo 4’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizlikleriyle ilgili deneyimleri üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar “öğretmenlerle ilgili durumlar”, “çocuklarla ilgili durumlar” ve “okul personeli/ idaresiyle ilgili durumlar”. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili olumsuz durumlarla daha çok karşılaştıkları görülmektedir. Bu konudaki olumsuz

deneyimleri, olumlu olanlardan daha fazladır. Olumsuz deneyimler daha çok *öğretmenlerin tutumları ve kalıp yarguları* ile ilgilidir.

Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmen adayları okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair herhangi bir olumlu deneyim; Ö1 ve Ö8 kodlu öğretmen adayları ise olumsuz bir deneyim belirtmemişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair karşılaştıkları olumlu durumlarla ilgili olarak Ö13 kodlu erkek öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

“Ben bir etkinlik uyguladım mesela aslan ve kedi maskesi vardı. Birçok erkek kedi maskesi isterken kızlar da aslan maskesi istedi. Erkekler pembe rengi seçerken, kızlar mavi rengi de seçti. Bu tarz konularda ayırım yok çocukların arasında.”

Okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair deneyimledikleri olumsuz durumlarla ilgili olarak ise Ö12 kodlu kadın öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

“Maske hazırlıyorduk çocuklar için, kızlara kelebekli maske, erkeklere Batman’li maske yapacağız dendi, çocukların fikri sorulmadı bile, kızlardan Batman’li maske isteyen oldu ve yapılmadı. Kızlara bu, erkeklere bu olacak dendi net bir şekilde. Bir de şöyle bir durum oldu. Serbest zamanda ufak bir kaza yaşandı. Ve bir çocuğun canı yandı, ağladı haliyle. Öğretmen “Erkekler ağlar mı hiç? Erkekler güçlü olur.” şeklinde çocuğu teselli etti. Açıklama olarak da çocuğun babasını örnek aldığını; babasının da öyle bir insan olduğunu söyledi. Zorladı ve cinsiyetçi roller atfetti çocuğa. Sen de böyle olmak zorundasın demeye çalıştı.”

Buradaki ifadeye göre öğretmen adayı öğretmenin çocuğa geleneksel cinsiyet rollerini yüklemesinden yakınmaktadır. Öğretmen, erkeklere özgü olarak algıladığı özellikleri ve hisleri aynı şekilde bir erkek çocuğuna yansıtmaya çalışmaktadır.

Tema 4: Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri ile ilgili algılar

Tablo 5. *Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yeri*

TEMA	Alt tema	Kodlar	f
Toplumsal cinsiyet eşitliğinin Türk eğitim sistemindeki yeri	Problem Alanlar	Karma sınıf olmayan okullar	Ö1, Ö7, Ö13
		Üniversitelerde bu konudaki derslerin eksikliği	Ö1, Ö2
		Öğretmen adaylarının konuyla ilgili düşük farkındalık düzeyleri	Ö1
	Okul müfredatları	Öğretmenlerin/okul idaresinin çocuklara yükledikleri roller ve uygulamaları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15
		Okul müfredatları	Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16
		Mesleki rehberlikte cinsiyetçi yönlendirmeler	Ö6, Ö14, Ö16
		Kız çocuklarının eğitim almaması	Ö8, Ö13
	Nedenler	Devlet politikalarının eksikliği	Ö1, Ö8
		Ataerkil toplum yapısı /kültür	Ö2, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
		Ekonomik faktörler	Ö8
		Dini faktörler	Ö11

Tablo 5’e göre toplumsal cinsiyet eşitliğinin Türk eğitim sistemindeki yerinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar “problem alanlar” ve “nedenler” olmak üzere ayrılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin olmadığını ileri sürdükleri ya da problemleri gördükleri alanlar arasında en çok olarak *“Öğretmenlerin/ okul idaresinin çocuklara yükledikleri roller ve uygulamaları”* yer almaktadır. Bununla ilgili olarak Ö5 kodlu kadın öğretmen adayı kendi eğitim yaşantısından örnek vererek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Benim kendi sınıf öğretmenim ilkokul beşe kadar birlikte okuduk, erkek öğretmedi. Mesela benim de ödevimi yapmadığım zamanlar ya da götürmem gereken kitabı götürmediğim zamanlar da olmuştur. Ama mesela bunu bir erkek yaptığında ona şiddet uyguluyordu. Gerçekten abartıyorum tekme tokat kafasını duvara vurma gibi. Ama mesela kızlar bunu yapınca sadece kulağı çekme

oluyordu. Ya da işte ele tahta sopayla vurma oluyordu en basitinden. Kız çocuklarının fiziksel olarak daha hassas olduklarını düşündüğünden böyle davranıyor olabilir. ”

Burada öğretmen adayı, sınıf öğretmenlerinin kız ve erkek çocuklarına farklı davrandığını; öğretmenin erkek öğrencilere fiziksel ceza olarak daha çok yüklendiğini belirtmektedir. Katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16 kodlu öğretmen adayları Türkiye’deki eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gözetildiğine inanmamaktadırlar. Ö4, Ö5 kodlu öğretmen adayları ise eskiye göre bu konuda ilerleme kaydedildiğini düşünmektedirler. Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15 kodlu öğretmen adayları eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olduğuna kısmen de olsa inanmaktadırlar.

Öğretmen adayları eğitim sisteminde bu konuda yaşanan problemlerin temel nedeni olarak ise “*ataerkil toplum yapısını ve kültürü*” göstermektedirler. Ö16 kodlu kadın öğretmen adayının ataerkil sistem ve kültürü işaret eden sözleri şu şekildedir:

“Mesela geçen gün biz bir alan gezisi gittik kreşte. Gittiğimiz alan gezisi işte “j...ds” diye bir yer var. Doktor, polis, aşçı gibi mesleklerin olduğu masalar var, çocuklar sırayla bunlara gidiyor baktığımızda. Mesela doktorluk atölyesinde kızlar ve erkekler için iki tane rol belirlemişler sadece erkek figürünün resmini oraya yapıştırmışlar, bir tane önlük ve oradaki resim erkek doktor resmi. Neden öyle bir şey yani oraya bir sürü kız öğrenci de geliyor. Polislikte de aynı şey vardı. Aşçılıkta da kadındı mesela. Hatta orada da tanıtırken şöyle dediler “Annelerimiz her gün bizim için yemekler yapıyor, her gün bizim için uğraşıyorlar peki siz de şimdi bunu deneyimlemek ister misiniz?” bu şekilde girdi. Bu kümülatif olarak geçmişten günümüze kadar gelmiş olan bir şeyi de değiştirmek çok zordur ya, annelerimiz babalarımız hep böyle davranmışlar bize dolayısıyla bir kişinin çıkıp bunları söylemesi yanlışları düzeltmeye çalışması çok da bir etki etmiyor. ”

Yukarıdaki ifadelerde öğretmen adayı, kadınlara ve erkeklere yüklenen geleneksel rollerin geçmişten bugüne kadar uzandığını, bunu değiştirmenin çok zor olduğunu; ailelerin kültürel yapısının bu durumu devam ettirdiğini dile getirmektedir.

Tema 5. Toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ile ilgili sorunlar için çözüm önerileri

Tablo 6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasına Yönelik Çözüm Önerileri

TEMA	Alt Tema	Kodlar	f
Çözüm önerileri	Çocuk/aile/öğretmenlerle ilgili çalışmalar	Okul öncesi ve diğer eğitim kademelerinde farklı etkinliklerle farkındalık yaratma	Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
		Aile katılım çalışmaları/ aile eğitimleri	Ö2, Ö5, Ö6, Ö11
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Öğretmenlerin sınıflarda eşitlikçi yaklaşımları	Ö2, Ö3, Ö11
		Öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili ders eklenmesi	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Öğretmenlere hizmetiçi eğitimler	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
		Ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını değiştirmeleri	Ö9, Ö10, Ö14
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Konuya dikkat çeken kamu spot/medya araçları	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
		Devlet politikası eliyle yürütülen kampanyalar ve halk eğitimleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Çözüm önerileri	Toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar	Halkın bu konuda yapılmış araştırmalardan haberdar edilmesi	Ö3, Ö6, Ö16

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının getirdikleri önerilerle ilgili olarak iki alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar “*çocuk, aile ve öğretmenlerle ilgili çalışmalar*” ve “*toplumun genelini ilgilendiren çalışmalar*”dır. Öğretmen adayları en çok olarak “*konuya dikkat çeken kamu spotları /medya araçlarının kullanılmasını*” ve “*devlet politikası eliyle yürütülen kampanyalar ile halk eğitimlerini*” toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili sorunlara çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Çocuk, aile ve öğretmenlerle ilgili yapılabilecek çalışmalar arasında ise en çok olarak okul öncesi ve diğer eğitim

kademelerinde farklı etkinliklerle çocuklarda farkındalık yaratılmasını ve öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili derslerin eklenmesini belirtmişlerdir.

“Çocuk, aile ve öğretmenlerle ilgili çalışmalar” alt temasıyla ilgili olarak Ö5 kodlu kadın öğretmen adayı toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına dair şu öneriyi getirmiştir:

“Başta eğitimsel olarak ele aldığımızda okuldaki öğretmenlere bu anlamda bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela biz üniversite okuyoruz, üniversitede böyle bir ders koyulabilir ya da mesela üniversitedeki öğretmenler bir araya gelip bir etkinlik yapabilirler ama ne yazık ki bu etkinlik zorunlu bir etkinlik olmalı bence. Çünkü katılımı daha da artırmak açısından. Öğretmenler iyi olduktan sonra hepimiz diyoruz ya işte aile katılımı okul öncesi kapsamında ele alırsak eğer öğretmenlerin ailelere eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö1 kodlu erkek öğretmen adayı ise toplumun genelini ilgilendiren çalışmaların yapılmasına daha çok önem verdiğini şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Her alanda herkese yer verilmeli ve insanlara alışma süresi tanınmalı. Alışmak zorunda bırakılmamalı. Yani inşaatta çalışan kadın işçiler de görebilmeliyiz, yine kadınların daha çok baskın olduğu mesleklerde de erkekleri daha çok görebilmeliyiz. Bunlar devlet politikası olarak yapılabilir. Şöyle, iktidar her zaman kitleleri peşinden sürüklemek potansiyeli taşıyan bir unsurdur. İktidardaki hükümetin buna yönelik çalışma kampanyaları yürütmesi lazım. Çünkü halkı etkileme oranı yüksek insanlar. Bu, bir öğretmenin ulaşabileceğinden çok daha geniş bir alanı kapsar bence kısa vadede. O yüzden daha etkili ve hızlıdır. Devlet politikası uygulanabilir bu konuda.”

Buna göre Ö5 kodlu öğretmen adayı öncelikle öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir ders eklenmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte eğitilmiş öğretmenlerin de aile katılım çalışmaları vasıtası ile aileleri bu konuda bilinçlendirmelerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ö1 kodlu öğretmen adayı ise devlet eliyle yürütülen politikaların uygulanmasının bu konuda daha etkili olacağını düşünmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğini tanımlarken çoğunlukla kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olması gerektiği üzerinde durmuş; düşünce ve davranışlarda ayrımcılık ve kalıp yargıların olmamasını toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan bireylerin özellikleri olarak belirtmişlerdir. Filiz ve Gözelyurt (2017) araştırmalarında öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili tanımlamalarının iş, fırsat, hak ve eşitlik kavramları çerçevesinde şekillendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin denildiğinde öncelikle akıllarına mesleklerin geldiğini, meslekleri de kadın işi erkek işi olarak ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin kullandıkları örnek ifadeler bu araştırmadaki ifadeler ile benzer yöndedir. Araştırmalarına katılan öğretmenlerden birinin tanımlaması şu şekildedir: “Toplum içerisinde kişilerin eşit hak ve özgürlüklere sahip olması, eşit olmasıdır. Bununla birlikte Filiz ve Gözelyurt (2017) araştırmasındaki öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili tanımlamalarının iş, fırsat, hak ve eşitlik kavramları çerçevesinde şekillenmesinin başlıca sebebi çalışma grubundaki öğretmenlerin meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanabilir. Aynı şekilde bu araştırmada da öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğini tanımlarken çoğunlukla ‘Kadın ve erkeğin eşit fırsatlara sahip olması’ni vurgulamışlardır. Buna göre her iki araştırmadaki katılımcılar çoğunlukla toplumsal cinsiyet eşitliğini, kadın ve erkeğin eşit hak ve fırsatlara sahip olmasından ibaret görmektedirler. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının bir kısmını oluşturan bu tanımlamalar tek başına toplumsal cinsiyet eşitliğini tanımlamaya yetmemektedir. Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi’nin (2018) tanımına göre toplumsal cinsiyet eşitliği kadın ve erkeğin eşit hak, sorumluluk ve fırsatlarını ifade etmekle birlikte bundan çok daha fazlasını içermektedir. Kadın ve erkeklerin hakları, sorumlulukları ve fırsatları, erkek ya da kadın olarak doğup doğmadığına bağlı değildir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, hem kadın hem de erkeklerin ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının ve önceliklerinin dikkate alındığını ve farklı kadın ve erkek gruplarının çeşitliliğinin kabul edildiğini de göstermektedir. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik, hem insan hakları meselesi hem de sürdürülebilir insan merkezli kalkınmanın önkoşulu ve göstergesi olarak görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerektiğine inandıklarını belirtse de diğer toplumlara göre Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin en azından şu an için

sağlanmasının zor olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda özellikle erkek öğretmen adaylarından ikisinin söylemlerinde cinsiyetçi yansımalar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğunda geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin algılar görülse de kadın öğretmen adayları bu algıların daha çok farkında gözükümleridir. Yaman Efe ve Ayaz (2013) araştırmalarında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olduklarını ancak toplumsal cinsiyet önyargılarını içeren görüşlerinin de devam ettiğini belirlemişlerdir. Araştırmacılar sınıf öğretmenliği bölümü müfredatının gözden geçirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılığı geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesini önermektedir. Her iki araştırmanın sonuçları bu yönden benzer niteliktedir. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin olması gerektiğine inandıklarını belirtse de birçoğunun söylemlerinin kalıp yargılar içerdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının önündeki en büyük engeller yerleşmiş kalıp yargılar, geleneksel cinsiyet rolleri, ataerkil toplum yapısı ve kültürün etkisidir. *Okulların Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık Açısından Değerlendirilmesi* kapsamında yayımlanan raporda (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi - ETCEP, 2016) öğretmenler cinsiyet rollerinin benimsenmesinde ailenin, toplumun ve kadın-erkek arasındaki doğuştan gelen farklılıkların etkili olduğunu düşünmektedirler. Aynı şekilde bu araştırmada da yerleşmiş kalıp yargılar, geleneksel cinsiyet rolleri, ataerkil toplum yapısı, kültür, ailelerin çocuk yetiştirme tarzı da eşitliğin karşısındaki engeller olarak öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Kadınlar ve erkekler arasındaki doğuştan gelen biyolojik ve fiziksel farklılıkları ise öğretmen adaylarının çok azı engel olarak görmektedir. Asan (2010); Esen (2013a); Öngen ve Ayaç (2013) araştırmalarında erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kadınlara göre daha yüksek düzeyde cinsiyetçilik algısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının yerleşmiş kalıp yargılı düşüncelere sahip oldukları özellikle erkek öğretmen adaylarının bunu söylemlerinde daha çok belli ettikleri görülmüştür. Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha geleneksel bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir (Aşılı, 2001; Demirel vd., 2004). Araştırma sonucunda üç erkek öğretmen adayından yalnızca birinin gerçek anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğine gönül verdiği belirlenmiş; diğer erkek öğretmen adaylarının söylemlerinde cinsiyetçi ifadeler yer verdikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde kadın öğretmen adaylarından bazılarında da yerleşmiş kalıp yargıların bulunduğu; ancak erkek öğretmen adaylarına göre bu düşünce kalıplarına sahip olduklarının daha çok farkında oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair deneyimleri çoğunlukla olumsuz yöndedir. Öğretmen adayları eğitim kurumlarında en çok, öğretmenlerin daha sonra ise çocukların cinsiyet/ cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları ile karşılaşmışlardır. Murphy (1986) gündüz bakım evlerinde ve anaokullarında kız ve erkek çocuklarının, sınıf etkinlikleri, oturma düzenleri ve oyun grupları seçimlerinde cinsiyete göre ayrıldıklarını; çocukların genellikle aynı cinsiyetten olan arkadaşlarının yanında oturmaya eğilimli olduklarını belirtmiş, öğretmenlerin kız ve erkek çocuklarıyla farklı etkileşimlere girdiklerini ortaya koymuştur. Aynı şekilde daha önce yapılmış araştırmalar da ilköğretime ve anasınıfına devam eden çocuklarının, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir (Kalaycı ve Hayırsever, 2014; Temiz ve Cin, 2017). Temiz ve Cin (2017) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulda çocukların davranışlarından kaynaklanan cinsiyet eşitsizliğinin var olduğunu belirtmelerinin düşündürücü olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada çocukların geleneksel cinsiyet rollerini yansıtan kalıp yargılara sahip oldukları belirtilmiştir. Her iki çalışmanın sonuçları bu açıdan benzerdir. Ancak araştırma sonucunda çocukların cinsiyetçi tutumlarının öğretmenlerden kaynaklı olmadığı; çocukların bu davranışları aileden ya da toplumdan model aldığı öne sürülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımlarının bulunmaması, bu çalışmadaki öğretmenlerle ilgili ortaya çıkan sonuç ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitim kurumlarındaki deneyimlerinden yola çıkarak öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumsuz tutumları ve kalıp yargılarının olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun nedeni bu araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması Dersi için gittikleri okullarda gözlemledikleri okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili farkındalıklarının daha az olmasından ileri geliyor olabilir.

Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle yapılmış çalışmalarda ise öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları ortaya konulmuş ve öğretmenlerin çocukların cinsiyetçi yargı kalıplarını

sürdüremelerine destek oldukları belirtilmiştir (Akpakwu ve Bua, 2014; Asan, 2006; Asan, 2010; Polat, 2010; Tantekin, 2002; Todor, 2010; Torun; 2002). Çalışmaların bulguları, bu araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Temiz ve Cin (2017) araştırmasındaki öğretmenler, erkek okul öncesi öğretmenlerine veliler tarafından ön yargı ile yaklaşıldığını vurgulayarak ailelerin bu konuda kalıp yargılarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgusu buradaki ile benzerlik içerisindedir. Bununla ilgili olarak Ö4 kodlu erkek öğretmen adayı şu ifadeleri kullanmıştır: *“Her okul öncesi eğitim kurumunda erkek öğretmeni gariptiyorlar hala. ‘Erkek öğretmen bu işi yapabilir mi? Sen niye buraya geldin?’ tarzında düşünceler var. Bunu çalışanlar söylüyor genel olarak. Personelden hissediyorum ben bunu. Söyleyenler de vardı. Öğretmenlerden herhangi bir dönüt almadım. Onlar da gariptiyordu ama ‘erkek öğretmen olmana rağmen iyi yapıyorsun’ diyorlardı. ‘Erkek öğretmensin ama baya iyi işler çıkarıyorsun’ düşüncesi vardı onlarda.”*

Öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair en büyük problem, öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımları ve okulların çocuklara yükledikleri roller ve uygulamalarıdır. Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili kendi eğitim yaşantılarına dair saptamalar yaparken erkek öğretmenlerin farkında olarak veya olmayarak daha çok cinsiyetçi tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı Türkiye’deki eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gözetildiğine inanmamakta, bir kısmı toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olduğuna kısmen de olsa inanmakta, çok azı ise eskiye göre bu konuda ilerleme kaydedildiğini düşünmektedir. Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim sistemindeki yerini sorgularken özellikle kendi eğitim yaşantılarından örnekler vermişlerdir. Öğretmen adayları bu örneklerin çoğunda eğitim yaşantılarındaki öğretmenlerin özellikle uygulamalı derslerde öğrencilere cinsiyetçi yaklaşımlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle beden eğitimi derslerinde bu tutumlara maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Asan (2010) araştırmasında öğretmenlerin, milli eğitim programları ve uygulamalarını orta düzeyde cinsiyetçi bulduklarını ve erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha cinsiyetçi tutum ve düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuya yönelik ilgi ve farkındalıklarının düşük olduğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerden beklentilerinin farklı olduğu; toplumsal cinsiyete ilişkin okullarda kalıp yargıların bulunduğu belirtilmiştir (Esen, 2013b; Gray ve Leith, 2004; Marland, 1983; Mhyill ve Jones, 2006; Sadker ve Sadker, 1986; Sadker ve Sadker, 1994; Şahin, 2007; Warrington ve Younger, 1996). Öğretmen adaylarının kendi eğitim yaşantılarını betimlemelerinden, erkek öğretmenlerin çocuklara yaklaşımının daha cinsiyetçi olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları kullanılan okul müfredatlarına ilişkin çok fazla detaylı bilgi verememişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu okul müfredatlarına dair yeterli bilgilerinin olmadığını belirtirken; bir kısmı okul müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin problem görmektedirler. Yalnızca 6 öğretmen adayı okul müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik içeriklerin bulunduğunu belirtmiştir. Gray ve Leith (2004) de araştırmalarında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimlerinde toplumsal cinsiyetle ilgili konuların ele alınmadığını ayrıca okul müfredatlarında konuya yeterince değinilmediğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları, Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair problem alanlarıyla ilgili olarak en çok öğretmenlerin çocuklara cinsiyetçi yaklaşımlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından yalnızca iki kişi kız çocuklarının eğitim almamasını eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirmiştir. Ancak bazı araştırmalarda eşit sayıda erkek ve kız çocuğa sahip bir eğitim sisteminin, aslında toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı olmayabileceği belirtilmiştir (Subrahmanian, 2005). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, içerik öğrenme, öğretim yöntemi ve süreci, konu seçimi, değerlendirme süreçleri, akran ilişkileri ve öğrenme çıktılarının her biri açısından eğitim fırsatlarında kadın ve erkeklerin arasında ayrımcılık yapılmamasını ifade etmektedir (Subrahmanian, 2005). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yalnızca kız çocuklarının eğitim almamasıyla ilişkilendirilemeyeceğini belirten Esen (2013a:778) de Aksornkool’dan (2003) şu şekilde aktarmaktadır: *«Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin, yalnızca okullaşmada sayısal eşitliğin sağlanmasıyla giderilememektedir. Çünkü okula kayıt olma kadınlar açısından eğitimde fırsat eşitliğini, nitelikli bir eğitimi, iyi bir geleceği ve toplumsal/ekonomik yaşamdaki eşitliği garanti etmeye yetmemektedir.»* Esen’e (2013a) göre ise cinsiyet ayrımcılığı, Türkiye’deki eğitim sisteminin kültürel politikasına, müfredata, ders kitaplarına ve

okulların gündelik uygulamalarına geçmiş olup; bu durum toplumsal yaşamın bütün alanlarında görülen cinsiyet eşitsizliklerini normalleştirmektedir.

ETCEP' in (2016) *Okulların Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık Açısından Değerlendirilmesi kapsamında yayınladığı raporda* eğitimdeki temel sorunları kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirmekle ilgili olan soruya eğitimciler, problemleri cinsiyet etkisi üzerinden değil, genel olarak değerlendirmişlerdir. Eğitimcilerin Türkiye'deki eğitim sisteminde problem gördükleri alanlar; kız çocuklarının okullaşma oranı, büyük yerleşim yerlerindeki sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğretmenlerin ve müfredatın niteliği, eğitim sisteminin sıklıkla değişmesi, kız çocuklarının okula erişiminin kısıtlı olması ve devamsızlık gibi faktörler nedeniyle öğrenci başarısının düşük olması, devam oranlarının özellikle kız öğrenciler arasında düşük olmasıdır. Eğitimciler, eğitimdeki temel sorunları kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirdiklerinde ise en fazla öne çıkan problem, yapılan birçok çalışma olmasına rağmen hala kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olmasıdır. Eğitimciler kız çocuklarının okullaşma sorununun, cinsiyetten kaynaklanan roller ile ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Kız ve erkek çocukların eğitim hakkından eşit şekilde yararlanamıyor olması da önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimcilerin çoğu bunun nedenleri olarak ailelerin geleneksel tutum ve algıları ile bölgesel farklılıkları belirtmiştir. Aynı şekilde bu araştırmada da eğitim sistemindeki sorunlarda okul öncesi öğretmen adaylarından bazıları müfredatla ilgili sorunlara ve kız çocuklarının eğitim almamasına değinmişlerdir. Temel neden olarak ataerkil toplum yapısı ve kültür bu sorunların başlıca nedenleri arasında ifade edilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö8 Kodlu kadın öğretmen adayı şunları ifade etmiştir: *“Eğitim sistemimizde toplumsal cinsiyet eşitliğinin olduğunu pek düşünmüyorum. Eğitime başlarken yok pek zaten. Bu çağda kızları okutma kampanyası yapmamız ve eğitime daha başlayamamalarından daha baştan bir eşitsizlik olduğunu göstermiyor mu? Sonrasında yine bir yere kadar okutup alma kız çocuklarına yönelik, erkek çocuğun ileride bir evi geçindirecek güç olarak gösterilip okutulması ve kızların evde yemek yapacak durumda olması... Bunun nedenleri olarak ekonomik faktörler olabilir tabii ki devletin herkes için geçerli olan uyguladığı çeşitli şeylerin olamaması ve devletin politikasının yanlışlığından olabilir başka aklıma gelen bir şey yok.”* Maya'ya (2013) göre Türkiye'deki eğitim sisteminde cinsiyete dayalı eşitsizlik sorunu, eğitimin tüm kademelerinde yaygınlaşmış durumdadır. Bu problem, sistemin geneli içinde en yaygın ve belirgin olduğu için sonuçlarının da çok etkili olduğu belirtilmektedir. Cinsiyete dayalı eşitsizliğin özellikle kız ve erkek çocuklarının okullaşma oranları ve eğitimdeki hak ve fırsatlardan eşit şekilde yararlanmalarıyla ilgili olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik atılacak adımlarda en çok konuya dikkat çeken kamu spotlarının/medya araçlarının kullanılması ve devlet politikası şeklinde yürütülen kampanyaların/halk eğitimlerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmen tutumlarının ve uygulamalarının, çocuklara toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilinç kazandırılmasında önemli olduğu için öğretmenlerin yalnızca hizmet sürecinde değil hizmet öncesinde de toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda dersler ve hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini belirtmiştir (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017; Erden, 2009; Esen, 2013; Filiz ve Gözelyurt, 2017; Kalaycı ve Hayırsever, 2014). Bu araştırmada da benzer şekilde öğretmen adayları hem hizmet öncesi hem de hizmeti içi eğitimlerin yaygınlaştırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Kalaycı ve Hayırsever (2014) Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin algıya sahip çocukların düşüncelerini değiştirmede öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin derslerin yaygınlaştırılarak bu konuda öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Eğitim fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği lisans eğitim programlarında ve diğer programlarda toplumsal cinsiyet eşitliği ilgili bir dersin olmayışı eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına konuyla ilgili farkındalık kazandırmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına toplumsal cinsiyetle ilgili bir ders eklenebilir.
- Başta okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenler olmak üzere tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin okul içinde ve dışında çocuklara cinsiyetçi tutumlar göstermemeleri ve buna ilişkin roller atfetmemeleri için bu konuda uzman bir kadronun vereceği hizmet içi eğitimlerle bilinç kazanmaları sağlanabilir.

- Verilecek hizmet içi eğitimlerinin ardından, öğretmenlerin ailelerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili tutumlarını değiştirmeleri adına, aile eğitimleri vermeleri, konuya yönelik olarak çeşitli aile katılım çalışmaları planlamaları sağlanabilir.
- Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun çocuklara mesleklerle ilgili bilgi ve mesleki danışmanlık verilirken; geleneksel cinsiyet rollerinin çocukların mesleki seçimlerini etkilememesi adına başta rehber öğretmenler olmak üzere bütün öğretmenlere konuyla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplumun tüm kademelerine yayılması için devlet eliyle uygulanacak politikaların geliştirilmesi, çeşitli kampanyaların başlatılması, afiş, duyuru, kamu spotları gibi medya araçlarının kullanılması desteklenebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Adana, F., Arslantaş, H., Ergin, F., Biçer, N., Kıranşal, N., ve Şahin, S. (2011). Views of male university students about social gender roles; an example from east of Turkey. *Journal of Family Violence*, 26(7), 519-526.
- Akpakwu, O. S., ve Bua, F. T. (2014). Gender equality in schools: implications for the curriculum, teaching and classroom interaction. *Journal of Education and Practice*, 5(32), 7-12.
- Aksoy, N. (2006). *Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme ve kadının statüsü genel müdürlüğünün rolü*. Kadın statüsü uzmanlığı tezi, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asan, H. T. (2006). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 28(2), 65-74.
- Aşılı, G. (2001). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve ego durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi (2018). *Concept and Definitions*. <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm> adresinden 22.05.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed: Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin Gündüz, H. ve Tarhan, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin meslek seçimlerine yönelik tutumlarında toplumsal cinsiyetin etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1287-1300.

- Demirel S, Kısa S, Kocaöz S, Vefikuluçay D, Taşkın L, Eroğlu K ve Akın A. (2004). *Üniversite yaşamı öğrencilerin toplumsal cinsiyet bakış açısındaki gelenekselliğini etkiliyor mu?*. Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi. Ankara.
- Dinç, A., ve Çalışkan, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3671-3683.
- Dökmen, Z. (2014). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ecevit, Y. (2010). *İşgücü piyasasında toplumsal cinsiyet eşitliği el kitabı*. British Council, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı işbirliğiyle.
- Esen, E., Siyez, D., Soylu, Y. ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1).
- Esen, Y. (2013a). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3).
- Esen, Y. (2013b). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). 280- 295.
- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi– ETCEP (2014). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi projesi ile yeniden yazıyoruz*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje_oykusu-son.pdf adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi– ETCEP (2016). *Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi. başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu*. http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/arastirma_raporu.pdf adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*. 25, 409-414.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Filiz, S., ve Gözelyurt, K. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(2).
- Flowers, N. (2010). *Pusulacak, çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. http://www.halkevleri.org.tr/sites/default/files/indir/01-11-2013-pusulacak_cocuklaricininsanhaklariegitimikilavuzu.pdf adresinden 10. 02. 2018 tarihinde erişildi.
- Gooden, A ve Gooden, M.A. (2001). Gender Representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles*, Vol. 45, Nos. ½.
- Gray, C. Ve Leith, H. (2004) Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective, *Educational Studies*, 30:1, 3-17.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2018). *Türkiye'de kadın aile ve sosyal politikalar bakanlığı*. <http://kadininstatusu.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin> adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaycı, N., ve Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Marland, M. (Ed.) (1983) *Sex differences and schooling*. London: Heinemann Educational Books.
- Martin, C. L. ve Ruble, D. (2004). Children search for gender cues: cognitive perspectives on gender development, *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.

- Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 69-84.
- Miles, B., ve Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Murphy, S. T. (1986). *Sexequity/inequity in teacher-child interaction in day care classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 862).
- Myhill, D. ve Jones, S. (2006) 'Shedoesn'tshout at nogirls': pupils' perceptions of gender equality in theclassroom, *Cambridge Journal of Education*, 36:1, 99-113.
- National Union of Teachers (2013). *Stereotypes stop you doing stuff, challenging gender stereotypes through primary education*. Nationalunion of teachers. <https://www.teachers.org.uk/files/stereotypes-stop.pdf>
- Öngen, B., ve Ayaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, (48), 1-18
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özpulat, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyi ile toplumsal cinsiyet algısı ilişkisi: Beyşehir örneği. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1222-1232.
- Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sadker, M., ve Sadker, D. (1986). Sexism in theclassroom: from grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 67, 512-515.
- Sadker, M., ve Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Sancar S., Acuner, S., Üstün İ. ve Bora, A. (2006). *Cinsiyet eşitsizliği bir kadın sorunu değil toplumun sorunudur, UNDP-kalkınma ve demokratikleşme projelerinde cinsiyet eşitliği hedefinin gözetilmesi eğitimi, 2005-2006, UNDP, İstanbul*.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=lisan+e%2C4%9Fitim+programlar%2C4%2BInda+toplumsal+cinsiyet&btnG= adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Science*, 6(4), 2446-2458.
- Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sis Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G., ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.
- Subrahmanian, R. (2005). Genderequality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407.
- Şahin, B. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve başarı, ankara ili çankaya ve mamak ilçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencileri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan, M. G. (2006). Kadın öğretmenlerin anlatılarıyla eğitimde cinsiyetçilik. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, C. 1, s.3, Ankara.
- Tan, M. G. (2008). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*, TÜSİAD-KAGİDER, İstanbul.

- Tantekin, F. (2002). *The attitudes of early childhood teacher towards gender roles and toward discipline*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Florida State University.
- Temiz, Z., ve Cin, F. M. (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.
- Todor, I. (2010). Gender in education: teacher perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(12), 45-52.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Torun, Y. (2002). *Genderbias in student-teacher interactions and its effect on reproduction of genderroles in the classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara..
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vefikuluçay, A. G. D., Zeyneloğlu, A. G. S., Eroğlu, K., ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 026-038.
- Warrington, M. Ve Younger, M. (1996). Gender and achievement: the debate at GCSE, *Education Review*, 10(1), 21-27.
- Yağan Güder, S.(2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaman Efe, Ş. ve Ayaz, S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Lawand History*, 21(3), 118-126.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyinde öğrenci sayıları*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 27.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TAŞIMALI EĞİTİMLE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA İLİŞKİN EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Ergün YURTBAKAN¹
Doç. Dr. Taner ALTUN²

Özet

Bu araştırmanın amacı taşımali sistemle eğitimlerine devam eden öğrencilerin okul ve sınıf içi başarılarına yönelik öğretmen ve okul idarecilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenoloji (olgubilim) çalışması olarak desenlenmiştir. Bu çalışma Trabzon ilinde beş farklı taşıma merkezli okulda görev yapmakta olan 5 idareci ve 10 öğretmenle yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara, taşımali eğitime neden ihtiyaç duyulduğu, taşımali eğitim için altyapı ve finansmanın yeterli olup olmadığı, taşımali eğitimin öğretmen ve öğrenci açısından avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu, taşınan bölgede yarattığı olumsuzlukların ve topluma yansımalarının neler olduğu, öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunların neler olduğuna yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Kayıt cihazına kayıt edilen yüz-yüze görüşmeler daha sonra kâğıda dökülmüş, böylece elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda, öğrenci azlığı sebebiyle taşımali eğitime başvurulduğu, taşımali eğitimin öğretmen ve öğrenciler açısından faydaları olmasının yanında öğrenciler açısından bazı dezavantajlarının da olduğu, taşınan bölgedeki toplumu olumsuz etkilediği gibi taşımali bölgeye de olumsuz etkileri olduğu, öğrencilerin okul ve sınıf ortamında birtakım sorunlar yaşadıkları, veli desteğinden yoksun kaldığı, öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin farklı olmamasına rağmen taşımali sistemin okul ve sınıf başarısını olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda taşımali sistemin olumsuzluklarının en aza indirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Taşımali eğitim, öğretmen ve idareci görüşleri, kırsal eğitim

VIEWS OF EDUCATORS ABOUT ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WHO ATTEND SCHOOLS BY TRANSPORTED EDUCATION SYSTEM

Abstract

This study aims to examine views of school managers and teachers about transported students' school and classroom achievements. The study was carried out within the framework of qualitative research approach and designated as a phenomenology. The study group consists of total 15 educators as 5 of them are school managers and 10 teachers who work in five different transported center schools in Trabzon province. Semi-structured interview technique which is used often in qualitative studies is employed for gathering the data. In the interviews the participants were asked open ended questions such as what they think about the necessity of transported education; adequacy of infrastructure for transported education; advantages and disadvantages of that system; negative effects and reflections to the society in the region; and the problems faced in schools. Face-to-face interviews recorded and transcribed. Obtained data was analyzed by employing constant comparison analysis technique. Results of the study show that according to participants due to limited number of students in villages this system was put into practice; despite some benefits of it for students and teachers it has some disadvantages for students especially; this system has negative effects on the society; students face some problems in schools and in classrooms; students' achievements are negatively affected although their learning potentials are not different from others. At the end of the study some recommendations were made in order to minimize the negative sides of transported education.

Keywords: Transported education, views of teachers and school managers, rural education.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, gamsiz6436@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8811-6320

² Sorumlu yazar/Corresponding Author, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, taneraltun@gmail.com

ORCID ID:0000-0001-9946-7257

GİRİŞ

Bireyin doğumdan ölümüne kadarki yaşamında davranışlarını olumlu istendik yönde değiştirme olarak tanımlanan eğitimin, bir bölümünü oluşturan ilköğretimin, demokratik bir toplumun oluşturulması, kültürel sürekliliğin sağlanması ve halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesi için yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelini atılması gibi yararları da vardır (Kavak,1997). Kırsal bölgelerde bulunan okul türlerinin başında gelen ilköğretim okulları, okullardaki öğrencilere bu konularda destek sağladığı gibi (Waller ve Barrentine, 2015), toplumu da birbirine sıkı sıkıya bağlama ve toplum arasında paylaşılan değerleri artırma konusunda yararlıdır (Ulferts, 2016). Kırsal eğitim öğretmenlere disiplin anlayışı ve profesyonel ilişkilerini geliştirme gibi alanlarda pek fazla bir katkı sağlamamaktadır (Yuyou ve Wenjing, 2018). Diğer taraftan büyük şehirlere göre yüksek oranda yoksulluk çeken kırsal bölgedekitopluma (Gagnon ve Mattingly, 2015; Mattingly, Johnson, &Schaefer, 2011), eğitim hizmeti sunulmasında zorluklar yaşandığı da belirtilmektedir (Yettick, Baker ve Wickersham, 2014).İlgili alanyazında bu zorluklardan bazıları genellikle kırsal eğitim konusunda önemli etken olan öğretmenlerin görevli oldukları kırsal bölgedeki okullara ulaşma konusunda zorluklarla karşılaşması (Monk, 2007; Mingren ve Shiquan, 2018) çeşitli nedenlerle okuldan ayrılmaları sonucu büyük okullara göre yerlerinin doldurulmasının zor olması olarak sıralanmaktadır. (Gagnon ve Mattingly, 2015). Bu durum, hizmet sağlayıcıların bu bölgelere kaliteli eğitim hizmeti sunmasında zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. (Sindelar, Pua, Fisher, Peyton, Brownell ve Mason Williams, 2018). Bunun sonucunda da kırsal bölgede eğitim alan öğrencilerin problemleri artabilmektedir (Brownell, Bishop ve Sindelar, 2018). Bu bölgelerde yaşayan öğrencilere eşit eğitim-öğretim şansının sağlanması için kaynaklara ulaşabilmeleri ya da onlardan yararlanabilmeleri amacıyla (Kaya ve Aksu, 2009), hizmet sağlayıcılar yatılılık ve pansiyon hizmetleri sunma, taşımali eğitim uygulaması gibi birtakım yöntemlere başvurmaktadırlar (Kefeli, 2005).Bu yöntemlerden biri olan taşımali eğitimde; okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle okulu eğitim- öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlama yollarından biridir (MEB, 2000:3). Ülkemizde 1989-90 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde 3, Kocaeli ilinde 2 taşıma merkez okulda pilot uygulama ile başlayan taşımali eğitim (Özgün, 2007), 1997-98 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla birlikte uygulama kapsamının artırılarak taşıma merkezi okulların sayıları da çoğalmıştır (Bilek ve Kale, 2012). Taşıma ücreti devlet tarafından karşılanan kırsal bölgedeki öğrenciler; taşımali eğitimle köyde yetersiz koşullardan kurtularak iyi bir eğitim görme şansı bulurlar; merkez okullarda farklı öğretmen ve sosyal yapı içerisindeki öğrencilerle etkileşim kurma olanağı bularak, sosyalleşebilmektedirler. Bunun yanında merkez okullarda laboratuvar, spor salonu, resim atölyesi gibi olanaklarla tanışan bu öğrenciler, yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerde ilgi ve yetenekleri ortaya çıkarma fırsatı bulabilmektedirler.Hatta okulunun laboratuvar, kütüphane, bilişim teknolojileri sınıfı, spor malzemeleri, derslerin müstakil sınıflarda işlenmesi, 4-5. sınıflarda göremedikleri İngilizce ve bilgisayar derslerinin işlenmesi gibi olanaklarından yararlanarak birikimlerini ve akademik başarılarını artırbilmektedirler. Ayrıca çeşitli nedenlerle okuması engellenen kızlar da eğitim olanağına kavuşma imkânı bulabilmektedirler (Bilek ve Kale, 2012; Karakütük, 1998; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013).

Tüm bu faydalarına rağmen öğrenciler taşıma araçlarına yetişmek için erken kalkmak zorunda olabildikleri gibi, taşıma araçlarının taşımaya uygun ve kapasite olarak yeterli olmaması veya yöre halkının servis araçlarına binmesi gibi nedenlerle ayakta kalma zorunda kalabilmektedirler.Taşımadan dolayı yorgunluk ve rahatsızlık hisseden bu öğrenciler derse hazırlıksız gelebilmekte ve okulun fiziki imkânlarının da yetersizliğinin eklenmesiyle ders performansları düşülebilmektedir.Ayrıca okullarda rehber öğretmenin olmaması bu öğrencilerin okula uyum konusunda sorun yaşamalarına, arkadaşları arasında kısmi de olsa gruplaşmalar yaşamalarına ve dolayısıyla samimi arkadaş sayılarında azalmaya neden olabilmektedir. Bu öğrencilerin velilerinin de okuldaki veli toplantılarına katılmaması, öğretmenlerin istediklerinde kendilerine ulaşamaması, çocuklarının öğrenimleri ile yeterince ilgilenememeleri öğrenci ve aileleri arasında zamanla iletişim kopukluğu yaşamalarına yol açabilmektedir. Aile ile iletişim kuramayan bu öğrenciler merkezlerde farklı yaşamları görünce kendi yaşam tarzlarından eziklik duyabilmekte ve bir daha köye dönmeyi istemeyebilmektedirler.Aileleri

tarafından taşınma esnasında güvenlikleri konusunda endişe duyulan bu öğrenciler, öğle yemeği gereksinimleri ve sağlık hizmetleri yeteri kadar karşılanmayabilmektedir. Ayrıca kamuoyuna tam olarak faydaları anlatılamayan taşımali eğitim; taşınan köy okullarının atıl vaziyette kalmasına ve taşınan bölgedeki köyün kalkınmasına ve köy halkının eğitilmesine engel olabilmektedir(Arı, 2003; Bilek ve Kale, 2012; Büyükkaragöz ve Şahin, 1995; Ergüneş ve Altunsaray, 1998; Karakütük, 1998; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Ozan, 2009; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, 2007).

Literatüre bakıldığında taşımali eğitimle ilgili Ege, Akdeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu bölgelerinde, değişik katılımcı grupları (servis şoförü, öğrenci, veli, öğretmen, idareci, müfettiş) ile taşımali eğitimde; eğitim-öğretim, öğrenci davranışları, güvenlik, sağlık, maliyet, sosyal yapı, ulaşım, beslenme, ders dışı faaliyetler, ailenin rolü gibi konularda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri bulmaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Ak ve Sayıl, 2006; Arı, 2003; Bilek ve Kale, 2012; Boğuşlu, 2007; Bulut, 2003; Büyükkaragöz ve Şahin, 1995; Karakütük, 1998; Kaya, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Ozan, 2009; Özkan, 1997; Secer ve Yelken, 2009; Şenol ve Yıldız, 2009; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017;Yeşilyurt ve diğerleri, 2007; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Ayrıca taşımali eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri de araştırılmış ve taşımali öğrencilerin başarılarının arttığı görülmüştür (Angrist, Pathak ve Walters, 2013; Ak ve Sayıl, 2006; Kaya ve Aksu, 2009; Secer ve Yelken, 2009; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017). Yapılan araştırmalara bakıldığında, gerek yurt dışında taşımali eğitimle ilgili fazla çalışma olmaması gerekse yurt içinde Karadeniz Bölgesinde taşımali eğitimle ilgili bir çalışmanın bulunmaması böyle bir çalışmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırma,neden taşımali eğitime ihtiyaç duyulduğu, taşımali öğrencilerin yaşadıkları problemler ve ailelerinin eğitimleri konusundaki hassasiyetlerini belirleyip,taşımali öğrencilerin okul başarısındaki rollerini değerlendirmek açısından önem arz etmektedir.Araştırmanın taşımali öğrencilerle ilgili algılara ışık tutacağı düşünülmektedir

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, taşıma merkezi olan okullardaki eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda,taşımali eğitimle eğitim-öğretim gören öğrencilerin okul ve sınıf başarısındaki etkilerini değerlendirmektir. Araştırmada katılımcıların görüşlerine göre taşımali eğitimin avantaj ve dezavantajları, bu sistemin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri derinlemesine incelenmeye çalışılacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar,genellikle farkına varılan ancak kendisi hakkında derinlemesine bilgi edinilemeyen sosyal olguları derinlemesine inceleyen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tip çalışmalarda ayrıca herhangi bir olgu ve olay hakkında deneyimleri bulunan bireylerin bu deneyimlerinin betimlenmesi, yaşam dünyalarına ait bakış açılarının belirlenmesi de amaçlanmaktadır (Creswell,2014). Bu çalışmada Türkiye’de olgu haline gelen taşımali eğitim hakkındaki görüşler, bu uygulamanın içinde bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinden yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiş elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Trabzon ili Maçka ilçesinde 2015-16 eğitim-öğretim yılında taşıma merkezli 5 farklı okulda görev yapmakta olan,amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme yoluyla seçilen, 15 eğitimci (10 öğretmen, 5 idareci) katılmıştır.Uygun durum örnekleme; araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2009). Araştırmaya hız kazandırmak ve katılımcılara kolay ulaşabilmek için uygun durum örnekleme seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanırken, okul yöneticileri ise İ1, İ2, İ3 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Demografik Bilgileri

Katılma	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Hizmet Yılı		Öğrenci sayısı	
				Öğretmen	İdareci	Taşımah	Taşımasız
Ö1	E	Lisans	Sınıf öğrt.	12		14	1
Ö2	E	Doktora Öğr.	Türkçe öğrt.	5		11	4
Ö3	E	Lisans	Beden Eğt.Öğrt.	8		16	2
Ö4	E	Lisans	Sınıf öğrt.	6		12	0
Ö5	E	Lisans	Sınıf öğrt.	10		2	13
Ö6	K	Lisans	Sınıf öğrt.	12		5	11
Ö7	E	Lisans	Sınıf öğrt.	32		5	13
Ö8	K	Lisans	Sınıf öğrt.	11		20	2
Ö9	K	Lisans	Matematik öğrt.	4		15	3
Ö10	K	Lisans	Resim Öğrt.	8		6	12
İ1	E	Lisans	Sınıf öğrt.	21	18	115	345
İ2	E	Eğitim Enstitüsü	Sınıf öğrt.	33	15	150	30
İ3	E	Yüksek Lisans	Sınıf öğrt.	24	9	142	30
İ4	E	Lisans	Din Kültürü	11	2	133	293
İ5	E	Lisans	Sınıf öğrt.	29	20	123	17

Araştırmaya katılan eğitimcilerin 10'u öğretmen ve 5'i idarecidir. Eğitimcilerden 10 öğretmenin 6'sı erkek, 4'ü kadın; idarecilerin ise hepsi erkektir. Araştırmaya katılan 10 öğretmenin 9'u lisans mezunu, 1'i doktora öğrencisi; idarecilerin 3'ü lisans, 1'i yüksek lisans, 1'i ise Eğitim Enstitüsü mezunudur. Öğretmenlerin 6'sı sınıf, 4'ü branş öğretmeni(Türkçe, Beden eğitimi, Matematik, Görsel Sanatlar); idarecilerin ise; 4'ü sınıf, 1'i Din Kültürü öğretmenidir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılları 4 ile 32 yıl arasında değişirken; idarecilerin 11 ile 33 yılları arasında değişmektedir. Okullardaki öğrenci sayısı 140 ile 460 arasında değişmekte olup, bunların 115-150 arasında değişmekte olan bölümünü taşımah öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 12 ile 22 arasında değişmekte olup, 5 ile 20 arasında değişmekte olan kısmını taşımah öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Taşımah eğitim ile ilgili eğitimcilerin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. *Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren görüşme tekniğidir* (Ekiz, 2009). Araştırmacı kapsamında eğitimcilere yönelik hazırlanan taşımah eğitim ile ilgili görüşme formu hazırlanırken, ilgili alanla ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular bir konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Konu alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli eklemeler yapıldıktan sonra, konu alanı uzmanı tarafından çıkarılmasını istediği yerler çıkartılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen ve iki kısımda toplam 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formunun birinci kısmında 5 soru (cinsiyet, eğitim durumu, branş, hizmet yılı, sınıftaki taşımah-taşımasız öğrenci sayısı), ikinci kısmında 8 soru (Taşımah eğitime neden ihtiyaç duyulmaktadır, taşımah eğitim için alt yapı ve finansman yeterli midir, taşımah eğitimin avantaj ve dezavantajları nelerdir, taşımah eğitimin taşınan köye etkileri nelerdir ve o köyedeki topluma taşımah eğitim nasıl yansımaktadır; Taşımah eğitim ile öğrenim gören ailelerin sosyoekonomik durumları, okulla iletişim durumları nasıldır ve öğrencilerinin eğitimleri ile yeteri kadar ilgilenebilmekte midirler; taşımah öğrencilerin öğrenme potansiyelleri nasıldır, taşımah öğrenciler okul ve sınıf başarısını etkilemekte midir, taşımah öğrenciler okul ve sınıf ortamında hangi problemlerle karşılaşmaktadır?) bulunmaktadır.

Veri Toplama ve Analiz Süreçleri

Taşımali eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin okul ve sınıf başarılarına etkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada eğitimcilerin görüşlerini almak için tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapmak isteyen beş farklı okuldaki öğretmen (10), ve idareciler (5) belirlenmiştir. Derslerin aksatılmaması adına eğitimcilerin uygun olduğu zamanlarda (okul çıkışı, teneffüs araları) görüşmeler yapılmıştır. Eğitimcilere görüşmelerin ses-kayıt cihazı ile kaydedileceği, bunun bir sakıncası olup olmadığı sorulmuş ve eğitimcilerin hepsi tarafından kabul edilen ses-kayıt cihazı görüşmeler kaydedilmiştir. Her bir eğitimci ile ortalama 5-6 dakika süren görüşmeler toplam 90 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile kayıt edilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmelerin çıktısı alınarak tekrar eğitimcilere eklemek veya çıkarmak istedikleri yerlerle ilgili işlem yapabilmeleri için geri dağıtılmıştır. Eğitimciler tarafından gerekli düzeltmeler yapılan görüşmeler, nitel araştırmalarda kullanılan ve içerik analiz tekniklerinden birisi olan “sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği” kullanılarak analiz edilmiştir. Bu metotta tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Verilerin önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmesinden ziyade, veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılmıştır (Ekiz, 2003). Analizlerden elde edilen kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve buna destek olması amacıyla eğitimcilerin görüşme kayıtlarından elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin analizleri ve bulgularına yer verilmiştir.

Taşımali Eğitime İhtiyaç Duyulma Nedenlerine Taşımali Eğitim İçin Altyapı ve Finansman Yeterliliği

Araştırmanın bu bölümünde eğitimcilerin, taşımali eğitime ihtiyaç duyulma nedenleri ve taşımali eğitim için altyapı ve finansman yeterliliği ile ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo2. Öğretmen ve idarecilerin taşımali eğitime neden ihtiyaç duyulduğu ve bu konudaki altyapı ve finansmanın yeterliliğiyle ilgili görüşleri

Katılımcılar	Taşımali eğitime ihtiyaç duyulma nedenleri						Altyapı ve finansmanın yeterliliği			
	Öğrenci sayısının azalması.	Devlete maddi külfet getirmesi.	Yerleşim yerinin okula uzak olması	Öğretmenin birleştirilmiş sınıflı okula gitmek istememesi	Siyasi nedenler	Birleştirilmiş Sınıfları Kaldırmak	Yeterli	Yetersiz	Yeterli ama Daha iyi olabilir	Bilgim Yok
Ö1	✓	✓					✓			
Ö2		✓						✓		
Ö3	✓						✓			
Ö4	✓								✓	
Ö5	✓						✓			
Ö6		✓					✓			
Ö7						✓				✓
Ö8			✓				✓			
Ö9			✓							✓
Ö10	✓		✓				✓			
İ1	✓			✓			✓			
İ2			✓					✓		
İ3						✓		✓		
İ4	✓						✓			
İ5	✓						✓			

Tablo 2’de görüldüğü üzere; eğitimcilerin 8’i öğrenci sayısının azalmasını, 4’ü yerleşim yerlerinin okula uzak olmasını,3’ü devlete maddi külfet getirmesini taşımali eğitime ihtiyaç duyulma nedeni olarak göstermişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmen “*Köylerin boşalmasından dolayı, öğrenci sayısının köylerde azalmasından dolayı ihtiyaç duyulmuştur.*” diye görüşünü belirtirken, Ö2 kodlu öğretmen “*Uzak yerlerdeki okulların kapatılması, öğrencilerin tek bir merkeze toplanması devlete daha kolay geldi herhalde.*” diyerek düşüncelerin idile getirmiştir.

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcılara yöneltilen sorular içerisinde “Siz taşımali eğitim için gerekli altyapı ve finansmanı yeterli buluyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda 9 eğitimcinin altyapı ve finansmanı yeterli bulduğunu ifade ederken,3 eğitimci altyapı ve finansmanın yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Taşımali eğitim için gerekli altyapı ve finansmanın yeterliliği konusunda; Ö1 kodlu öğretmen “*...yeterli tabi.Devlet onlar için yemek imkânı, taşıma imkânını,kitap imkânını ve aile gelir giderlerini karşılıyor.Bir problem olduğuna inanmıyorum*” diyerek, Ö6 kodlu öğretmen “*Gerekli alt yapı finansmanı yeterli buluyorum ama bence araçlar çocuklar için daha uygun bir hale getirilebilir.Taşıma kaliteli bir hale getirilebilir.*”diyerek düşüncelerini belirtirken, İ3 kodlu idareci, “*Yeterli bulmuyorum.Çünkü taşımada şöyle sıkıntılar var:Her yere gidemiyor,sadece ana güzergâh üzerinde 2 km’ye kadar yürüme durumu oluyor,kış var,kar var,köyde yabani hayvan tehlikesi var.O tür sıkıntılar yaşanıyor.Çünkü yürüyen çocuklar var.Taşıma tamam da belli bir merkezden alıyor.Ondan sonra devam eden çocuklar var.Yürüyen çocuklar var.*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Buradan da anlaşıldığı gibi taşımali eğitimin altında yatan birçok nedenin olduğu,fakat asıl nedenin öğrenci azlığından kaynaklandığı tespit edilmiştir.Taşımali eğitim için gerekli altyapı ve finansmanın yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Taşımali Eğitimin Veli ve Öğrenciler Açısından Avantaj ve Dezavantajları

Katılımcılara taşımali eğitimin öğrenci ve velilere faydasının ve dezavantajlarının neler olduğuyla ilgili sorulan soruya alınan cevaplar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitimcilerin taşımali eğitimin avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri

		Kodlar	Öğretmen	f
		Avantajlar	Öğrenci	Sosyalleşme imkânı bulur.
Okula ulaşmaları kolaylaşır.	Ö2,Ö3,Ö8,Ö10			4
Müstakil sınıfta ders görme imkânı bulur.	Ö4,İ4,İ5			3
Başarıları artar.	Ö1,Ö4,Ö9,İ2,İ4			5
Veli	Sorumlulukları azalır.		Ö2,Ö3,Ö9,İ2,İ4	5
	Ekonomik yükleri azalır.		Ö7,İ2,İ4	3
	Dezavantajlar		Öğrenci	Erken kalkmak zorunda kalırlar.
Ulaşım esnasında riskle karşılaşılırlar.		Ö1, İ1 İ5		3
Yolda zaman kaybederler.		Ö2,Ö7,İ1,İ3		4
Veli ile iletişim kopukluğu yaşanır.		Ö1		1
Servisi kaçırabilirler.		Ö6,Ö8,Ö9		3
Yolda yorulurlar.		Ö2,Ö3,Ö5,Ö6		4
Evinin önünden binemeyebilir.		Ö4		1

Veli	Yemekler sağlıksız ya da istemediği olabilir.	İ1,İ4	2
	Ders dışı faaliyetlere katılamazlar.	İ5	1
	Arkadaşları ile etkili iletişim kuramaz.	Ö10	1
	Sorumlulukları artar.	İ1	1
	Ekonomik yük getirir.	İ1, İ5	2
	Öğrencilerin eğitimlerine duyarsız kalabilirler.	Ö1, İ1	2
	Dezavantajı yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, İ2, İ3, İ4	12

Taşımali eğitimin öğrencilere faydasının neler olduğuna verilen cevaplarda eğitimcilerin 6'sı öğrencilerin sosyalleştiğini,4'ü okula ulaşmalarında kolaylık yaşadıklarını, 5'i öğrencilerin başarısının arttığını,3'ü müstakil sınıfta ders görme imkânı bulduğunu,velilere faydası olarak ise;7'si velilere faydasının olmadığını,5'i velilerin sorumluluktan kurtulduğunu,3'ü ekonomik yönden faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak İ1 kodlu yönetici, “*Taşımali eğitimin faydası şöyle:Örneğin,kırsal kesimde birleştirilmiş sınıf yapan bir öğrencilerin,merkeze taşınarak tek öğretmenle daha uygun şartlarda,daha kaliteli eğitim-öğretim bakımından daha da genişletilmiş,yapılandırılmış bir okulda görev yapmaları,ders almaları elbette ki önemlidir.Örneğin, köylerde her branştan öğretmen bulunmamaktadır ama merkezlerde her branştan öğretmen bulunduğu için bu gibi öğretmenlerden de yararlanması çocuklar için elbette ki olumludur.Veliler için çok fazla faydası olduğu söylenemez.Çünkü neden?Sabahleyin daha erkenden kalkacak,çocukları hazırlayacaktır,araba riski vardır,akşam dönüşü vardır.Kar,yağmuru vardır. Veliler için çok faydası olduğu söylenemez.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Ö4 kodlu öğretmen ise,“*Öğrenciye büyük faydası vardır.Tabi ki birleştirilmiş sınıfta eğer tecrübesi olan insanlar varsa 2 sınıf bir arada 4 sınıf bir arada4 farklı öğrenci grubuna 4 farklı konuyu aynı gün,aynı sınıfta,aynı yerde anlatabilmek olağanüstü zor ve konuların yetişmesi ve öğrenci seviyesini ileriye taşıma açısından oldukça zahmetlidir.Bu yüzden öğrenci için tek sınıf,aynı yaş grubunda eğitim görmek oldukça başarılarını arttırmalarına,kendilerini geliştirmelerine fırsat verecektir.Birleştirilmiş sınıfın tek faydası farklı yaş grubundaki öğrencilerin kaynaşması,kardeşlik,dayanışma duygularının,ağabey-kardeşlik duygularının daha fazla olmasını sağlayacaktır.Velilere de faydası; tabi ki velilerin de geleceği öğrencilerdir,çocuklarıdır.Çocuklarının iyi bir eğitim almaları velilere de iyi bir eğitim görmüş çocukları olmasını sağlayacaktır.*” biçiminde düşüncesini belirtmiştir.

Taşımali eğitimin öğrenci ve veliler açısından dezavantajlarının neler olduğu sorusuna eğitimcilerin 6'sı taşımali eğitim yüzünden öğrencilerin erken kalkmak zorunda kaldıklarını,4'ü öğrencilerin yorulduklarını ve zaman kaybettiklerini,3'ü servis kaçırma problemi yaşadıklarını ve ulaşımında karşılaşacakları riskler olduğunu,2'si yemekle ilgili problemler yaşadıklarını, 1'i öğrencilerin evinden binemediklerini ve ders dışı faaliyetlere katılamadıklarını, aynı zamanda veli ile iletişimde sorunlar yaşandığını ifade etmiştir.Veliler açısından dezavantajları konusunda eğitimcilerin12'sitaşımali eğitimin dezavantajı olmadığını,2'si velilerin ekonomik problem yaşayacağını,2'si ise velilerin çocuklarının eğitimine duyarsız kalacağını ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak İ1 kodlu öğretmen düşüncelerini *Dezavantajları çocuklar daha erken saatte kalkıp yola düşmektedirler.Kışın su,kar gibi günlerde sıkıntı olmaktadır.Araçta beklemek zorunda kalıyorlar zaman zaman beklemek zorunda kalıyorlar.Öğlelerde verilen yemeklerden istediği ve ya istemediğine bakılmaksızın çıkan yemeği yeme zorunda kalmaları gibi olumsuzlukları vardır.*” şeklinde ifade ederken Ö2 kodlu öğretmen ise düşüncelerini şöyle belirtmiştir; “*Çok uzaktan gelen öğrencilerin yol boyunca yoruldukları için,hem gelirken hem giderken zamanlarının büyük çoğunluğunu yolda geçirdikleri için hem ders çalışmaya yeterince zaman bulamıyorlar hem de okula yorgun geliyorlar,eve yorgun gidiyorlar iyice taşıma yüzünden.Bunu gözlemedim sadece.*”

Buradan da anlaşılacağı gibi taşımali eğitimin öğrenci ve aileler için avantajının olduğu ve öğrenciler açısından dezavantajlarının olduğu fakat veliler açısından dezavantajının olmadığı,taşımali eğitimin faydalarının daha çok olduğu tespit edilmiştir.

Taşımali eğitimin Köye Etkileri ve Taşınan Köydeki Topluma Yansımaları

Yarı yapılandırılmış görüşmenin 2.kısımında eğitimcilere yöneltilen “Taşımali eğitimin köye etkileri ile taşımali eğitim sonrasında taşınan köydeki topluma yansımaları nelerdir?” sorusuna eğitimcilerin verdiği cevaplar tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Taşımali eğitimin toplumsal yansımaları ve köye olumsuz etkileri konusundaki görüşleri

Kodlar		Öğretmen	f
Toplumsal yansımalar	Devlet ile köylü arasında hiyerarşik yönden kopukluğa neden oluyor.	Ö1,Ö3,İ2,İ4,İ5	5
	Bilgi kaynağı olan öğretmeni kaybediyor.	Ö2,Ö4,Ö7,Ö9,İ1,İ3	6
	Devletin eksikliği hissediliyor.	Ö1, Ö4	2
Köye olumsuz etkileri	Sosyal yönden eksiklik yaşıyor.	Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,İ1,İ2	7
	Kültürel eksiklik yaşıyor.	Ö2,Ö5,Ö6,Ö9,İ1,İ3	6
	Aileler göç ediyor.	Ö3,Ö6,Ö10,İ5	4

Tablo 4’de görüldüğü gibi köydeki öğrencilerin taşıma merkezlerine taşınmasıyla eğitimcilerin 6’sı köydeki halkın bilgi kaynağı olarak gördükleri öğretmeni kaybettiklerini, 5’i öğretmenin köyden gitmesiyle devlet ile köylü arasında hiyerarşik kopukluk yaşandığını belirtmiştir. Konuyla alakalı olarak Ö4 kodlu öğretmen; “Köyde tabi ki bir eğitim görmüş,kendini geliştirmiş birisinin köyde olması o insanlar için bir şanstır.Danışma,kendilerini geliştirme,bilmedikleri şeyleri öğrenme,halkı yönlendirme konusunda eğitilmiş birinin köyde olması tabi ki halkı daha ileriye götürecektir.Tabi ki olmaması da halkı bilgiye ulaşmakta biraz daha zorlayacaktır.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Ö1 kodlu öğretmen; “Kopukluk olur.Devletle, vatandaşın aralarında kopukluk olur,kopukluğa neden olabilir.” şeklinde; Ö9 kodlu öğretmen ise; “Dediğim gibi yani bizim sayemizde bazı şeylerden haberdar oluyorlar.İşte okuma yazmada ne bileyim ben yeniliklerden,sosyal aktivitelerden.Bunlardan haberdar olmayınca ve kültürsüzlük devam ediyor.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Okulların kapatılmasıyla eğitimcilerin 7’si köy halkının sosyal etkinlikler konusunda olumsuz etkilendiğini,6’sı köyde kültürel eksikliğin yaşandığını,4’ü köyden göçün arttığını,ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö2 kodlu öğretmen;“Sosyal ve kültürel anlamda olumsuz bir durum olduğunu düşünüyorum.Çünkü öğretmenler gittikleri yerde genellikle hani toplumun aydın kişileri olarak yol gösterirler,topluma, köylüye yardımcı olurlar ancak öğretmenlerin köylerden uzaklaştırılması ya da köylerin öğretmensiz bırakılması sosyo-kültürel anlamda olumsuz etkiler yaratıyor bence.” şeklinde düşüncelerini belirtirken İ1 kodlu idareci;“Köylerdeki canlılığı azaltır.Yani okul,cami köyün vazgeçilmezleridir.Ancak tabi ki okulun boşaltılıp aşağı inmesi okuldaki,köydeki etkinliği elbetteki azaltır.Sosyal yönden,kültürel yönden köye katkısı olmaz.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Aynı konuda İ4 kodlu okul yöneticisi de;“İlk bakışta olumsuz etkisi var.Köyde bir okulun açık olması,bayrağın orda sallanması köyde bir devletin varlığını hissettiriyor.O anlamda bunu soruyorsanız,bu anlamda olumsuz yönü var.Kaliteli eğitim anlamında taşımalinin daha faydalı olduğuna inanıyorum.Taşıma merkezlerinin öğrencilerin daha yakın yerlere taşınması daha faydalı olacaktır.”diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Buradan da anlaşılacağı gibi taşımali eğitim sonucu taşınılan yerdeki köyün ve insanların olumsuz etkilendiği, sosyal yansımalarında da oradaki toplumu olumsuz anlamda etkilediği ortaya çıkmıştır.

Taşımali Öğrencilerin Ailelerinin Sosyoekonomik Durumları,Okul ile İletişimleri ve Çocuklarının Eğitimleri İle İlgileri

Araştırmanın bu bölümünde; öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumları, ailelerin çocuklarının eğitimleri konusundaki ilgileri ve okulun paydaşlarından olan okul idaresi ve öğretmenlerle iletişim durumları belirlemeye çalışılmıştır.

Tablo 5.Taşımali öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumları, ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgileri ve velilerin okulla iletişimleri konusundaki görüşler

Ailelerin sosyo-ekonomik durumları	Eğitimciler	f
Orta	İ2	1
Düşük	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, İ3, İ4, İ5	12
İyisi de var, kötüsü de var.	Ö4, İ1	2
Eğitimcilerin öğrenci aileleri ile iletişimleri		
Görüşüyoruz.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, İ1	7
Çok nadir.	Ö3, İ2, İ3, İ4, İ5	5
Görüşemiyoruz.	Ö2, Ö8, Ö9,	3
Ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgileri		
İlgisiz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, İ3, İ4, İ5	9
İlgilisi de var ilgisizi de var.	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, İ1, İ2	6

Tablo 5’de de görüldüğü üzere; eğitimcilerin 12’si taşımali öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumlarının düşük olduğunu,2’si iyisinin de kötüsünün de olduğunu,1’i ise orta gelirli aileler olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin olarak Ö1 kodlu öğretmen; “Genelde,kötü olan öğrenci velileri oluyor.Köyde kalan halk maddi durumu çok iyi olmayan,tarımla ilgilenen halk oluyor.İyi değil yanigenelde taşımali eğitimle gelen öğrencilerin maddi durumları.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, İ1 kodlu yönetici düşüncelerini; “Bu değişmektedir.Köyde imamda oturur,polis de olabilir köyde oturan.Onun için sosyoekonomik durumları çok fazla da şey yapmaz, etkilemez ama genel kanı köyde oturanların sosyoekonomik durumlarının merkezdekilere göre biraz daha düşük olduğu kanısıdır ama bunun genel bir kanı budur ama özelde baktığımız zaman köylerde de çocukların çok iyi veli durumları iyi olan velilerde vardır.”olarak belirtmiştir.

Taşımali merkezi olan okulda görevli eğitimcilerin 9’u taşımali öğrencilerin aileleriyle görüşebildiklerini, 5’i çok nadir görüştüğünü, 3’ü ise görüşemediklerini ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğretmen konuya ilişkin olarak düşüncelerini; “Tabi ki okula davet ediyoruz.Veli toplantıları yapıyoruz,çok kırsal olmayan yerlere de veli görüşmelerine gidiyoruz,veli ziyaretlerine.” ifade ederken, İ1 kodlu idareci “Çok az.Çünkü şöyle bir şey var; veli istesen bile imkân yok,gelemiyor.Gelemediği için ancak okul-aile birliği toplantısında.”diyerek belirtmiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise; “Taşımali öğrencilerin aileleriyle genelde yüz yüzeden daha ziyade telefonla görüşmelerimizi sağlamaktayız. Kırsal kesimden geldikleri için aracım yok gelemedim, geldik dönemedik gibi sorunları olduğunu dile getiriyor. Genelde iletişim araçlarını kullanarak bu açığımızı kapatıyoruz.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Taşımali öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitimi konusundaki ilgileri konusunda eğitimcilerin 9’u velilerin ilgisiz olduklarını,6’sı velilerin ilgili olanının da olmayanının da olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmen; “Maalesef yeteri kadar ilgili değil.Ama bu sadece taşımalielerde değil, diğer velilerimizde bu konuda aynı.” Diyerek düşüncesini belirtmiş, İ1 kodlu yönetici ise; “İlgili olan da var,olmayanda var.Bu sadece taşımalieler için değil taşımali merkezdekiler için de geçerli.Sadece şey olabilen taşımali öğrenci velileri sürekli okula gelme imkânı olmayabilir.Çünkü köydedir,araba gelecektir,mevcut geldikleri zaman uğramaktadırlar.Genel veli öğretmen çağırıldığında gelebilmektedir.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Buradan da anlaşılacağı gibi taşımali öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumlarının düşük olduğu, öğretmen ve idarecilerin öğrenci aileleriyle çeşitli yollarla iletişime geçebildiği, ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda ilgili olanlarının da ilgisiz olanlarının da olduğu ortaya çıkmaktadır.

Taşımali öğrencilerin öğrenme potansiyelleri, okul başarısındaki rolleri, okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları problemler

Araştırmaya katılan eğitimcilerin, taşımali öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin nasıl olduğuna ve okul başarısına etkilerine ve sınıf/okul ortamında karşılaştıkları sorunlara yönelik düşünceleri tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Taşımali öğrencilerin öğrenme potansiyelleri, okul ve sınıf başarısındaki yerleri ve sınıfta karşılaştıkları problemlere ilişkin eğitimci görüşleri

Katılımcılar	Öğrenme Potansiyelleri		Okul ve Sınıf Başarısına Etkileri			Okul ve Sınıf Ortamında Karşılaştığı Problemler
	Farklı	Farklı Değil	Olumlu	Olumsuz	Etkisi Yok	
Ö1		✓	✓			Okula uyum,
Ö2		✓		✓		Odaklanma
Ö3		✓	✓			-
Ö4		✓	✓			-
Ö5		✓		✓		-
Ö6		✓		✓		Odaklanma
Ö7		✓		✓		Odaklanma
Ö8		✓			✓	-
Ö9		✓			✓	-
Ö10		✓		✓		-
İ1		✓			✓	Kültür Çatışması
İ2		✓	✓			Okula uyum
İ3		✓			✓	-
İ4		✓		✓		Disiplin Problemi
İ5		✓			✓	Kültür çatışması

Taşımali öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin diğer öğrencilere göre durumunun ne olduğuyla ilgili sorulan soruya tüm eğitimciler, öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin farklı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme potansiyelleri ile ilişkili olarak Ö4 kodlu öğretmen; "Düşünmüyorum. Tabi ki öğrenci kalıtımla gelen bir alt yapısı vardır, taşımalla gelen bir alt yapı yoktur. Aileden kalıttan iyi bir kalıtsal alt yapı gelirse çocuk taşınmasa da taşınmasa da barısını herhangi bir şekilde olumsuz etkilemez." diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Taşımali öğrencilerin okul ve sınıf başarısındaki etkisi konusunda eğitimcilerin 6'sı taşımali öğrencilerin okul ve sınıf başarısındaki olumsuz etkilediklerini, 5'i okul ve sınıf başarısındaki etkilerinin olmadığını, 4'ü ise okul ve sınıf başarısındaki olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö7 kodlu öğretmen; "Taşımali öğrencilerin sınıf başarısındaki etkisi; taşımali öğrenciler daha davranış bakımından ders bakımından daha az katılım sağlamaktalar. Bu da onların daha dar çevreden gelmelerinden köyden gelmelerinden ve ya işte yorgunluklarından, uykuyu alamadıklarından kaynaklandığını düşünmüyorum." şeklinde düşüncelerini belirtirken, İ4 kodlu yönetici "Genele kıyasladığımızda düşük, çok düşük. Okul başarısındaki etkileri taşımali öğrencilerin ikametleri burada olup, yani merkezde olan çocuklara göre oransal olarak çok uzak, aralarındaki başarı şeysi. 1 tane, 2 tane öğrenci görüyorsunuz öyle. 130 öğrencimiz var mesela. Her sene bunların içinde taşımali olup çok başarılı, ilgili, alakalı 1-2 öğrenciyi geçmiyor hedefi yüksek öğrenciler. Onun dışında iyi bir başarı elde edemiyoruz onlarla. Şimdi artık nedenlerini tartışabiliriz." diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Taşımali öğrencilerin sınıf ortamında karşılaşmış oldukları problemlere ilişkin soruya 7 eğitimci, öğrencilerin bir problem yaşamadıklarını,³ eğitimci derse odaklanma konusunda problem yaşadıklarını,² eğitimci, öğrenciler arasında kültür çatışması problemi yaşandığını,² eğitimci, öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadıklarını,¹ eğitimci de öğrencilerin disiplin kurallarına uymada problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu problemlerle ilgili olarak Ö6 kodlu öğretmen; *“Daha uykulu oluyorlar, daha yorgun oluyorlar. Derslerine dikkatini kolay vermiyorlar. Çünkü zaten o yolun vermiş olduğu bir yorgunluk. Sabah erken kalkmanın vermiş olduğu bir uyku hali oluyor. Tedirgin oluyorlar, servisi kaçıracağım diye, akşam çıkarken ya da bir şey unuttukları zaman herhangi bir araç-gereçlerini okulda unuttukları zaman yapacakları çalışmadan mahrum kalıyorlar.”* diyerek düşüncelerini belirtirken, İ5 kodlu öğretmen; *“Bunu şu an kendi okulumda bir problem yaşamıyorlar. Yalnız daha merkezi okullara yani ilçe merkezinde, il merkezinde okullara taşınan yerlerde de çalıştım. Oralarda gördüğüm şeydu uyum sorunu yaşıyor. Köydeki kültürle, şehirdeki biraz farklı. Köydeki çocuklar biraz hareketli, ne bileyim kural tanımamazlık demeyelim de biraz daha özgürlüğüne düşkün, kurallara uyumda biraz sorun yaşıyorlar.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Buradan da anlaşıldığı gibi taşımali öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin farklı olmadığı, okul başarısında olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu, okul ve sınıf ortamında birtakım problemler yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

TARTIŞMA

Taşımali eğitimle gelen öğrencilerin, taşındıkları okuldaki ve derslerdeki başarıyı nasıl etkilediklerini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada; eğitimciler, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin sayısının azalması nedeniyle taşımali eğitime başvurulduğunu, bunun için ayrılan finansman ve altyapının yeterli olduğunu; erken kalkmak zorunda kalan öğrencilerin sosyal alanda kendilerini geliştirme imkânı bulduğunu, ailelerin de çocuklarının eğitimleri konusunda sorumluluktan kurtulduğunu, taşınan köydeki halkın en yakın bilgi kaynağı olan öğretmenden yoksun kaldığını ve öğrencilerin taşınmasıyla köy halkının sosyal etkinlikler yönünden eksiklikler yaşadığını, öğretmenlerin düşük gelirli ailelerle görüşülebilmelerine rağmen ailelerin çocuklarının eğitimine duyarsız kaldığını, öğrenme potansiyeli taşıma merkezindeki öğrencilerden farklı olmayan taşımali öğrencilerin okulda herhangi bir problemle karşılaşmamalarına rağmen okul ve sınıf başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Taşımali ilköğretim, ilköğretim çağındaki çocuklar ile birleştirilmiş sınıf programı uygulayan öğrencileri ve az nüfuslu dağınık yerleşim birimlerinde bulunan okullardaki öğrencilerin, merkez olarak seçilen ilköğretim kurumlarına gününbirlik taşınıp eğitim- öğretimlerinin sağlanması için yapılan uygulamadır (Karakütük, 1998). Araştırmadaki eğitimciler, bölgede öğrenci sayısının azalması nedeni ile bölgede taşımali eğitime başvurulduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin düzenli bir gelire sahip olmak istemeleri nedeni ile iş bulmak için kırsal bölgelerden şehirlere göç edebilmektedirler. Hatta kırsal bölgede yaşamlarını sürdüren bu ailelerin, çocuklarının gelecekleri konusunda kaygı yaşamaları nedeniyle, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kadar çocuk sahibi olmaları bölgedeki nüfusun azalmasına neden olabilir. Doğumların azalması ve göçlerin artması nedeniyle okul çağındaki öğrenci sayısının azalması kırsal bölgelerdeki okulların kapanmasına neden olabilmektedir. Bu bölgede kapanan okullardaki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için de taşımali eğitime başvurulmaktadır.

Araştırmada eğitimcilerin, taşımali eğitimin altyapısının ve taşımali eğitim için ayrılan finansmanın yeterli olduğunu ifade etmelerine rağmen, bazı araştırmalarda taşımali eğitim için kullanılan taşıma araçlarının taşımaya uygun kapasite ve yeterliliğe sahip olmadığı, yöre halkının araçlara bindiği ve dolayısıyla öğrencilerin ayakta kaldığı, şoförlerin eğitim ve kültürlerinin yanında yeterli acil müdahale ve ilk yardım yeterliliğine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır (Bilek ve Kale, 2012; Karakütük, 1998; Ozan, 2009; Yurdabakan ve Tektaş,2013). Araştırmalara bakıldığında taşımali eğitim için ayrılan finansman açısından bir engel olmamasına rağmen genelde taşıma araçlarının şoförleri ve araçları ile ilgili sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Fakat Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli, taşımali eğitim ihalesi yapmak için görevlendirilen ve daha sonra denetiminden sorumlu personelin servis şoförleri ve araçları konusunda gerekli denetimleri yapmaları, böyle sorunlar yaşamamasına engel olabilir. Araştırmadaki eğitimcilerin görev yaptıkları bölgede bu noktalara dikkat ediliyor olması, öğrenciler için

gelen yemeklerin sıcak ve sağlıklı olması, öğrencilerin taşımaya ücret ödememesi ve taşınma esnasında herhangi bir kaza yaşanmamış olması, eğitimcilerin taşımali eğitim için oluşturulan altyapı ve ayrılan finansmanı yeterli bulmalarının nedeni olabilir.

Taşımali eğitimle öğrenciler en başta eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etme fırsatı bulurlar (Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Bu fırsatı bulan köyde daha önce birleştirilmiş sınıfta eğitim gören sonra müstakil sınıflarda eğitim görme şansı bulan bu öğrenciler, taşındıkları okullarda her ders için ayrı bir öğretmene sahip olmalarının yanında, daha çok fiziki imkân (Kütüphane, laboratuvar, bilgisayar laboratuvarı,...) bulmaları sayesinde bilişsel alanda başarıları artabilmektedir (Karakütük, 1998; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Bunun yanında, taşımali eğitimle öğrencilerin, sosyal alanda da kendilerini geliştirdiklerini araştırmadaki eğitimciler ifade etmişlerdir. Az sayıda öğrenciye sahip kırsal bölgedeki okullarda öğrenim görmekte olan bu öğrenciler, taşımali eğitim sayesinde, taşıma merkezi okullarda daha fazla öğrenci ile bir araya gelme fırsatı bulabilirler. Bu fırsatı bulan öğrenciler, olumlu davranışlar sergileme ve etkili iletişim kurabilme becerilerini etkili kullanmaları sayesinde, çok sayıda öğrenci ile arkadaşlık kurabilir ve sosyal alanda kendilerini geliştirebilirler. Bu bağlamda taşımali eğitim sayesinde öğrenciler zihinsel ve sosyal alanda kendilerini geliştirebilmektedirler. Ayrıca eğitimcilerin taşımali eğitim ile ailelerin sorumluluktan kurtulduğunu ifade etmelerinin nedeni, öğrencilerin yemeklerinin, okula ulaşımının devlet tarafından karşılanması kendilerine maddi anlamda ayrıca bir yük getirmeyeceği düşüncesi olabilir.

Araştırmadaki eğitimciler taşımali eğitimle gelen öğrencilerin erken kalkmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç ve servis şoförlerinin taşıma araçlarına köylüleri almaları nedeniyle öğrencilerin ayakta kaldığı (Ozan, 2009), bu yüzden öğrencilerin yolda yoruldukları ve derse motive olamadıkları ortaya çıkmıştır (Arı, 2003; Kaya, 2006; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Ayrıca okula uyum sorunu yaşayan bu öğrenciler (Yeşilyurt ve diğerleri, 2007), zaman zaman kalitesiz yemeklerle de karşılaşabilmektedirler (Secer ve Yelken, 2013). Gerek yemek konusunda gerekse de servis araçları ve şoförlerine yönelik gerekli denetimlerin yapılmaması, ihale alan yemek şirketleri ve taşıma şoförleri tarafından şartnamelerdeki kuralları ihlal etmelerine neden olabilir ve bu durumdan da öğrenciler olumsuz etkilenebilmektedirler. Eğitimciler, öğrencilerin taşımali eğitimle bazı sorunlarla karşılaşabileceklerini ifade etmelerine rağmen veliler açısından bir olumsuz yanının olmadığını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin böyle düşünmelerinin nedeni; velilerin taşımali eğitimle, eğitim konusunda çocuklarının daha çok fiziki imkânlarla bulduklarını, yemek ve taşıma araçları ile ilgili olumsuzluk yaşanmaması için gerekli anlaşmaların yetkililer tarafından yapıldığı düşünceleri olabilir. Okullaşma toplum duygusunu geliştirmede önemli rol oynasa da programlar öğrenci ve öğretmenleri toplumdan uzaklaştırabilir (Waller ve Barrentine, 2015). Araştırmadaki eğitimciler de öğrencilerin taşıma merkezi okullara taşınması nedeniyle köy halkının, en yakın bilgi kaynaklarından biri olan öğretmenlerden yoksul kaldığını ifade etmişlerdir. Ozan,(2009)'ın yaptığı araştırmada da taşımali eğitim nedeniyle taşınan yerdeki köyün kalkınma ve köy halkının eğitilme imkânını kaybettiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmadaki eğitimciler, öğrencilerin taşınması nedeniyle köy halkının sosyal yönden eksiklikler yaşadığını ifade etmişlerdir. Milli bayramlar, belirli gün ve haftalarda, toplum hizmeti adı altında okullarda düzenlenen sosyal faaliyetlere, sinema ve tiyatro gibi faaliyetlere uzak olan kırsal bölgedeki öğrenci ailelerinin ve köylülerin davet edilmesi onlar için eğlenceli bir aktivite olmaktadır. Okulun taşınmasıyla bu faaliyetlere ulaşmada zorluk yaşayan kırsal bölgedeki insanların, katılabileceği etkinlikler azalmakta ve bunun sonucunda da sosyal alanda eksiklikler yaşamaktadırlar. Bu anlamda öğretmenin ve öğrencilerin gerek sosyal alanda gerek bilgi alanında kırsal bölgedeki insanların gelişimine katkı sağladıkları söylenebilir.

Okul ile işbirliği içinde, çocuğu ile ilgilenen veliler okul başarısını olumlu yönde etkiler (Çelenk, 2003). Fakat yapılan birçok araştırmada velilerin okuldaki toplantılara katılmadığı, öğretmenlerin velilere ulaşamadığı, bırakın öğretmenlerle işbirliği halinde olmalarını onlarla iletişim sıkıntısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Arı, 2003; Bilek ve Kale, 2012; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Ozan, 2009). Fakat bu araştırmadaki eğitimciler, düşük sosyoekonomik geliri ailelerle iletişim kurabilmelerine rağmen ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin ilgisiz kalmalarının nedenleri; okuldaki eğitime katılım konusunda yakınlarında örnek alacakları bir modelin olmayışı, eğitim işini okula bırakıp pasif kalmayı tercih etmeleri ve sorumluluk almak istememeleri olabilir

(Christenson, 2004; McGhee,2007).Oysa aile üyelerinin çocuklarına gerekli değeri vermesi, çocuk eğitiminde yeterli bilgiye sahip olmaları ve çocuklarıyla ilgilenmeleri çocuklarının başarılarını büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009).

Araştırmada eğitimciler taşımali eğitim nedeniyle öğrencilerin okulda ve sınıfta bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmelerine rağmen, birçok araştırmada öğrencilerin erken kalkmak zorunda kaldıkları, ayakta yolculuk yapmaları nedeniyle yoruldukları (Gökkyer ve Gülşen, 2012; Kaya, 2006; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013),dolayısıyla derse odaklanma (Bilek ve Kale 2012) ve derse motive olma konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Arı, 2003).Bu sorunların yanında tıpkı araştırmadaki öğrenci ailelerinde olduğu gibi ailelerin çocuklarının eğitime ilgisiz kalmaları, öğrencilerinin başarısız olmalarına neden olabileceği gibi (Epstein ve Sheldon, 2002a; Epstein ve Sheldon, 2002b; Jeynes, 2007; Sheldon, 2003), okul ve sınıf başarısını olumsuz etkileyebilecekleri araştırmada ortaya çıkmıştır. Hâlbuki birçok araştırmada taşımali eğitimin, öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır(Ak ve Sayıl, 2006; Angrist, Pathak ve Walters, 2013; Kaya ve Aksu, 2009; Secer ve Yelken, 2009; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017).Taşımali eğitimle fiziki anlamda birçok imkân bulan öğrencilerin erken kalkma ve ayakta gitme sorunlarının çözülmesi ile yolda yorgun düşmelerini engellenebileceği gibi derse odaklanmaları ve derse motive olmaları sağlanabilir. Tüm bunların sağlanması da taşımali öğrencilerin okul ve sınıf başarısını artırma konusuna olumlu yansiyabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Taşımali ile gelen öğrencilerin okul başarısındaki rolleri hakkında,10 öğretmen ve 5 idarecinin katılımıyla yürütölen bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır.Ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Taşımali eğitimde gerekli finansmanın sağlanmasına rağmen servis araçları ve şoförlerinden kaynaklanan altyapı sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır.
- Taşımali eğitimin zihinsel, sosyal, fiziksel yönden faydalı olduğu görölmüştür.
- Taşımali eğitimdeki öğrencilerin bireysel kaynaklı sebeplerden çok çevresel kaynaklı sebeplerden dolayı sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenin ve öğrencilerin gerek sosyal gerek ekonomik gerekse eğitim anlamında buldukları bölgeye katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerle ilgili ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, taşımali eğitimle eğitim-öğretim gören öğrencilerin okul başarısındaki rolleri konusunda, öğretmen ve idarecilerin değerlendirmesi sonucunda aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun görölmüştür.

- Taşımali eğitimle ilgili yönetmelik ve sözleşmeler yapılmasına rağmen servis şoförlerinden kaynaklanan sorunlara karşı sürekli servis araçları jandarma, polis, Milli Eğitim Müdürlüğü görevlileri tarafından sürekli farklı yol güzergâhlarında denetlenip gerekli yaptırımlar uygulanabilir.
- Taşımali eğitim sayesinde kütüphane, spor salonu, bilgisayar odaları, laboratuvar vb. fırsatlara erişen bu öğrencilerin daha fazla buralardan faydalanabilmeleri sağlanabilir.
- Taşınan bölgedeki insanların okulun kapatılmasıyla kaybettikleri sosyal ortamı yaratmak için öğretmen ve öğrencilerle birlikte bölgeye ziyaretler yapılarak, onlarla toplum hizmeti çalışmaları yürütölebilir.
- Taşımali öğrencilerin ailelerine; ailenin eğitimdeki rolünü anlatan seminerler verilerek ailelerin çocuklarının eğitime katılmaları sağlanabilir.
- Sabah saatlerinde derse odaklanma sorunu yaşayan bu öğrencilere dersler başlamadan önce dikkatlerini geliştirebilecek ve tüm öğrencileri kaynaştıracak oyunlar, danslar yaptırılabilir.
- Taşımali öğrencilerin okula uyum sağlamaları ve taşındıkları bölgedeki öğrencilerle gruplaşmalarını ortadan kaldırmak için her iki gruba etkili rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
- Servis şoförlerinden kaynaklanan bu sorunları en aza indirebilmek amacıyla servis şoförlerinin sözleşmelerde yer alan taşımali eğitime ilişkin yönetmelik maddelerini neden ihlal ettiklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu makale 11-14 Nisan 2018 tarihlerinde Gazi Üniversitesi ev sahipliğinde Ankara’da gerçekleştirilen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda (USOS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Ak, L., ve Sayıl, M. (2006). Three different types of elementary school students’ school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational Sciences:Theory & Practice*, 6(2), 293-300.
- Angrist, J. D., Pathak, P. A. ve Walters, C. R. (2013). Explaining charter school effectiveness. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 1–27, <http://dx.doi.org/10.1257/app.5.4.1>
- Arı,A.(2003). Taşımali ilköğretim uygulaması (Uşak Örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101-115.
- Bilek, E. ve Kale, M. (2012).Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması.*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3),609-632.
- Boğuşlu, V. (2007). Taşımali sistemin ilköğretim okulu öğrencilerinin ve fen başarılarına bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranış açısından etkisi. Yayimlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Brownell, M. T., Bishop, A. M. ve Sindelar, P. T. (2018). Republication of “NCLB and the demand for highly qualified teachers: Challenges and solutions for rurals chools”. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1) 4–11.
- Bulut, F. (2003). Taşımali Eğitim Sistemine İlişkin İlköğretim Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Beklentileri (Gaziantep İli Örneği). Yayimlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyükkaragöz, S. ve Şahin H. (1995). Taşımali ilköğretim uygulaması.*Eğitim ve Bilim*, 96, 38-50.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *The School Psychology Review*, 33(1).
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması.*İlköğretim-Online* 2 (2): 28-3. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 12.01.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Ekiz,D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara.
- Engin,A.O., Özen, Ş.ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3,125-156.
- Epstein, J. L., and Sheldon, S. B. (2002a). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Epstein, J. L., and Sheldon, S. B. (2002b). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 94(5), 308-318.

- Ergüneş, Y. ve Altunsaray A. (1998). *Taşımali İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Cumhuriyetin 75. yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu, Tekişik Yayıncılık, s.189-200, Ankara.
- Gagnon, D. J.,&Mattingly, M. J. (2015). State policy responses to ensuring excellent educators in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(13), 1-14.
- Gökkyer, N. ve Gülşen, C. (2012). Taşımali ilköğretim uygulamasında öğrencilerin taşınmaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim*, 193, 17-28.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student Academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Karakütük,M.(1998). Taşımali ilköğretim uygulaması ve sorunları:Sincan ilçe örneği. *Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 108: 16-21.
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, N. Ç. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116.
- Kaya, A. ve Aksu,M. B. (2009).Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşımali eğitim.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27),177-189.
- Kefeli,S.(2005).İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi:Normal,Yatılı ve Taşımali İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması(Mudurnu İlçesi Örneği). Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Küçüksüleymanoğlu,R. (2006).Taşımali eğitim(Bursa ili örneği). *İlköğretim Online*, 5(2):16-23. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15.11.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Mattingly, M. J., Johnson, K. M., &Schaefer, A. (2011). *More poor kids in more poor places: children increasingly live where poverty persists*. (Carsey Issue Brief No. 38). Retrieved from the Carsey School of Public Policy website: [Online]: <http://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1149&context=carsey> adresinden 05.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- McGhee, C. (2007). A descriptive study of teacher and parental attitudes forwards parent involvement at an elementary school in Delaware. Unpublished Doctoral Dissertation. WilmingtonUniversity, Delaware.
- MEB, (2000).*Taşımali İlköğretim Yönetmeliği*. Ankara.
- MEB (2012). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Mingren, Z. ve Shiquan, F. (2018). Rural teacher identity and influencing factors in Western China. *Chinese Education & Society*, 51: 91–102, DOI: [10.1080/10611932.2018.1433410](https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1433410).
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17(1), 155-174. doi:10.1353/foc.2007.0009

- Ozan, Ö. (2009). Taşımali ilköğretim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi için model önerisi:Eskişehir örneği.*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 293-332.
- Özgün, A. (2007). İstanbul'da Taşımali Eğitimin Okul, Veli, Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, N.(1997).Taşımali İlköğretim Uygulamasında Sayısal Gelişmeler,Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Hacettepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Secer, M. ve Yelken, Y. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin taşımali eğitimde karşılaştığı sorunlar (Gülнар Örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 24-35, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15.11.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sindelar, P. T., Pua, D. J., Fisher, T., Peyton, D. J., Brownell, M. T. ve Mason-Williams, L. (2018). The Demand for special education teachers in rural schools revisited: An update on progress. *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 37(1) 12– 20, DOI: 10.1177/8756870517749247.
- Şenol, D. ve Yıldız, S. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenci-öğretmen ve aile etkileşimi:Diyarbakır ve Erzurum örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1: s.359–376.
- Şimşek, A. ve Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği.*İlköğretim-online*, 16(1): 15-34. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1114/969> adresinden 09.01.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Ulferts, J. D. (2016). A brief summary of teacher recruitment and retention in the smallest Illinois rural schools. *The Rural Educator*, 37, 14–24.
- Waller, R., & Barrentine, S. J. (2015). Rural elementary teachers and place-based connections to text during reading instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 30(7), 1-13.
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197–213. [Online]: <http://www.esosder.com/> adresinden 5 Mart 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Yettick, H., Baker, R., Wickersham, M., & Hupfeld, K. (2014). Rural districts left behind? Rural districts and the challenges of administering the Elementary and Secondary Education Act. *Journal of Research in Rural Education*, 29(11), 1-15.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 3, 511-527.
- Yuyou, Q. ve Wenjing, Z. (2018). What does Professional rank mean to teachers? A survey of the multiple impacts of Professional rank on urban and rural compulsory education teachers. *Chinese Education & Society*, 51: 117–132, DOI: 10.1080/10611932.2018.1433412.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğr. Gör. Fatma HASTAOĞLU¹, Prof. Dr. Mukadder MOLLAOĞLU²
Arş. Gör. Esra BAŞER³, Öğr. Gör. Songül MOLLAOĞLU⁴

Özet

Bu çalışmanın amacı sağlık hizmetleri bölümlerinde eğitimlerini sürdüren öğrencilerde eleştirel düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmanın verileri; çalışmaya katılan öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini belirlemeye yönelik, konuya dair literatürler taranarak oluşturulmuş anket formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan toplam 258 öğrencinin %52.7'sini (n=136) kız öğrenciler oluştururken, %47.3'unu (n=122) erkek öğrenciler oluşturmuş ve öğrencilerin yaş ortalaması 21.48± 2.04 olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirildiği ölçek puanlamasında toplam ölçek puanı 239.66±27.36 olarak belirlenmiştir. Alt ölçek boyutunda değerlendirildiklerinde Meraklılık alt ölçek puan ortalaması 43.26 ±7.55 olarak belirlenip en yüksek puanı oluşturmuştur. Bunu daha sonra Açık fikirlilik alt boyutu 42.16 ±7.72 puan ortalamasıyla takip ederken, en düşük puanı alan eleştirel düşünme boyutu Sistematiğe alt boyutu (34.38±7.53) olmuştur. Araştırmamızda bazı özelliklerin (cinsiyet, anne eğitimi, yurttan kalma) eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki elde edilmiş, akademik başarı puanı arttıkça eleştirel düşünme puanının da yükseldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düşük bulunmuş, elde edilen veriler ışığında bazı sosyo demografik özelliklerin eleştirel düşünme üzerinde etkili oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin aile destekleri, ebeveyn eğitim düzeyleri arttıkça eleştirel düşünceleri eğilimlerinin artacağı, böylece öğrencilerin akademik başarılarını olumlu olarak etkileyeceği görüşü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Analitik Düşünme, Akademik Başarı

769

THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between critical thinking and academic achievement in the education of healthcare students. Data of the study; In order to determine the sociodemographic characteristics of the students who participated in the study, a questionnaire was prepared by scanning the literature about the subject and California Critical Thinking Disposition Scale was used. While 52.7% (n = 136) of the total 258 students were female, 47.3% (n = 122) were male and the mean age of the students was 21.48 ± 2.04. Total scale score was determined as 239.66 ± 27.36 in the scale scoring of critical thinking tendencies. When evaluated in the subscale scale, the mean subscale score was 43.26±7.55 and the highest score was determined. This was followed by an open-mindedness sub-dimension of 42.16 ± 7.72 points, while the lowest critical point of view was Systematics sub-dimension (34.38±7.53). In our study, it was determined that some features were influential on critical thinking. In addition, there was a significant relationship between critical thinking and academic achievement, and as the academic achievement score increased, critical thinking score was also increased. As a result, the critical thinking dispositions of Cumhuriyet University Health Services Vocational School students were found to be low and some socio demographic characteristics were found to be effective on critical thinking. It was determined that the students' family support and the tendency to think critically as their parents' education levels increased, thus positively affecting the academic achievement of the students.

Keywords: Critical Thinking, Analytical Thinking, Academic Achievement

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author., Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, fhastaoglu@cumhuriyet.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-8929-2860

² Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, mukaddermollaoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9264-3059

³ Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, esra_baser568@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3618-3622

⁴ Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, songul.mollaoglu@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3519-8702

GİRİŞ

Düşünce, entelektüel sürece dayalı beceriler gerektiren bir süreçtir ve bu süreç değerlendirmelere odaklı sonuçların elde edildiği, arzuların, duygu ve düşüncelerin üç işlevli sistematik dizilimi içerisinde oluşur. Buna göre, düşünme eyleminin en önemli amacı, yaşadığımız olaylara mana yüklemek ve bu olayları kategorize ederek kişiye özel bir biçimde sınıflandırmaktır. Kavrama, bir yargı oluşturma, çözüm bulma, açıklama, anlamlandırma, durumları karşılaştırarak bir senteze ulaşma gibi pek çok eylem, düşüncenin bu işlevi kapsamında gerçekleşir. Duyguya bakıldığında, düşünerek elde edilen anlamları denetleme ve değerlendirme işlevini görür ve tüm bunların sonucu olarak üzüntü, sevinç, stres, bunaltı ve endişe gibi duyguları hissettirir. Arzu değerlendirildiğinde ise, o da olası tanımlara uygun fiileri gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan enerjiyi sağlamaktadır. Bu enerjiden güç alarak, insan, amaçlarına, arzularına, varoluş nedenine ilgi ve gereksinimlerine yönelmeye başlar (Paul ve Elder, 2004, s.3).

Gelişen ve değişen dünyada günümüz insanların düşünme becerilerine sahip olmaları artık bir gereklilik haline gelmiştir. Öğretimde bireylerin birbirleriyle olan bilgi alışverişlerinin yerine, düşünmeyi öğrenme çok daha önemli duruma gelmiştir. Önemli olan, öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir (Mengi ve Schreglman, 2013, s.165). Bu sebeple gelişmiş okullarda bilgiye kolay ulaşabilen, bunun yanı sıra düşünen, eleştirel bakabilen ve üreten bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme süreçlerini destekleyici pek çok eğitim programları hazırlanmaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2010, s.5). Düşünmeyle ilgili yapılan araştırmalar bireylere, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılabilirliğini ortaya koymuş ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görevin eğitim kurumlarına düştüğü sonucuna ulaşmıştır (Schreglman, 2011, s.41)

Eleştirel, İngilizce'de kelime anlamı olarak "critical" kelimesine karşılık olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda, olayları değerlendirip yargılayabilme, farklılıkları ayırdedebilme anlamlarında kullanılan Yunanca kritikos teriminden türetilip, Latince'ye de criticus şeklinde geçerek bu yolla diğer pek çok dile de yayılmıştır (Kaya, 1997, s.10). Günümüzde eleştirme, içinde bulunulan durumun değerlendirmesini iyi ya da kötü yanlarıyla yapabilme anlamında kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme nin temeli Sokrates'e kadar uzanır. Daha önceleri, bu terimden, felsefe yoluyla davranışlarımıza yol göstermeyi hedefleyen mantık yoluyla düşünebilme anlaşılıyorken daha sonra olayların kapsamlı ve geniş bir biçimde değerlendirilip anlamlandırılması olarak kullanılmaya başlamıştır (Kaya, 1997, s.11).

Eleştirel düşünme; kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olmayı ve aynı zamanda çevredeki diğer insanların da düşünme eylemlerini göz ardı etmeyerek, öğrendiklerimizi uygulayarak, hem kendimizin hem de etrafımızda yaşanan olayların daha iyi anlaşılmasını hedefleyen aktif ve organize zihinsel süreçtir. Eleştirel düşünme becerisi sorun çözmeye yönelik bir özelliktir ve her ortamda gereklidir. Son yıllarda akademik ortamlarda üzerinde önemle durulan konulardan biri de eleştirel düşünme becerisidir (Royalty, 1995, s.479; Cüceloğlu, 1998; Demirhan vd. 2011, s.403; Hanse, 2012, s.22). Eleştirel düşünme bazı zamanlarda beceri temelli, gerek görülen başka zamanlarda ise konu temelli olarak öğretilbilir (Schreglmann, 2011, s.42).

Bilim ve teknolojideki gelişmelerle beraber sağlık hizmetlerindeki hızlı değişimler, farklı alanlarda sunulan hizmetlerin karmaşık olması, kanıta dayalı uygulamaların artması, kompleks ve kapsamlı sağlık hizmetleri sunumu, sağlık çalışanlarını eleştirel düşünmeye zorlamaktadır (Arslan ve Ancın, 2016, s.75; Bailin, 2002, s. 365; Çıtak, 2011, s.18). Özetlenecek olursa, eleştirel düşünme, kişinin bir bilginin, fikrin ya da hipotezin doğru, gerçek ve güvenilir bilgi olduğunu ispatlama, karar verilmesi gereken konularda farklı kriterler belirleme, çevresinde yaşanan olaylara dair kanıt bulmaya çalışma, insanların iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, bu düşüncelerin belli temellere göre kanıtlanmasını bekleme, açık olma, dürüst davranma, tutarlı yaklaşım ve doğruluk gibi pek çok zihinsel ya da entelektüel kabiliyetlerinin tamamını kapsar (Özdemir, 2005, s.300).

Bu nedenle, hizmet kalitesinin artması açısından bakıldığında, sağlık çalışanlarının büyük ölçüde eleştirel düşünme becerisi kazanması ve problem çözme yeteneğinin yüksek olması oldukça önemlidir. Eğitimin en önemli çıktıları eleştirel düşünebilme ve problem çözebilme becerisidir. Eğitim görmekte olan öğrencilerin güçlü bir dünya görüşü kazanabilmesi ve etrafındaki olaylara değişik ve geniş bakış açıları geliştirebilmesi için hem eleştirel düşünebilmesi hem de etkin problem çözme becerilerini

uygulayabilmesi beklenmektedir. Problem çözme becerisi, sorunları çözüme ulaştıracak bilgilerin kazanılması ve edinilen bilgilerin harmanlanarak , çözülmesi beklenen sorunun ortadan kaldırılması için kullanılması düzeyi olarak tanımlanabilir (Ulupınar, 1997,s.55).

Sağlık hizmetlerine yönelik eğitim veren akademik kurumlarda öğrencilerde eleştirel düşünmeyi destekleyen, etkili bir eğitim ve öğretim verilmesini sağlayan eğitim yaklaşımlarını araştırıp uygulamak eğitimcilerin en önemli sorumluluklarındandır. Bahsedilen bu yaklaşımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirip, sağlık sisteminde oluşabilecek ani ve hızlı değişimlere uyum sağlamasına ve bu değişimleri gelecekte sağlık hizmeti alan kişilerin yararına kullanmasına olanak sağlayacaktır (Arslan ve Ancın, 2016,s.76; Bailin, 2002,s.365; Çıtak, 2011, s.15).

Akademik başarı, öğrencinin belli bir yıl ya da döneme ilişkin çabalarını yansıtan, bir dönem ya da yıl boyunca sorumlu olduğu derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır (Akhun, 1980). Bu açıdan bakıldığında akademik başarı, öğrencinin bir dersin veya programın sonunda, o programın hedefleri ile ilgili olarak sergilediği yeterlilik düzeyidir (Cevizci, 2010, s.28). Hem öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağlaması hem de geleceklerini şekillendirmesi etkileri göz önüne alındığında aileleri ve çevreleri açısından akademik başarı oldukça önemli görülmektedir (Sarier, 2016, s.615). Öğrencilerin belirtilen akademik başarıları fiziksel, ruhsal, toplumsal, ekonomik, coğrafi, çevre gibi pek çok değişkenden etkilenebilmektedir (Rençber, 2012). Öğrencilerin başarısının birçok değişkenden etkilenmesinin temel sebebi ise, insanın çok yönlü ve karmaşık bir canlı olması olarak açıklanabilir (Atik, 2016, s.55).

Eleştirel düşünmenin akademik başarıyla ilişkisi ile ilgili olarak yurtdışında yapılmış pek çok çalışma incelendiğinde, eleştirel düşünmenin akademik başarıyı artırdığı (Ip vd., 2000; Adams vd., 1999) yönündeki bulguların fazla olmasına rağmen , çelişkili sonuçların da var olduğu (Facione ve Facione, 1997,s. 62) görülmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünen öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının arttığı, daha bilinçli bir öğrenme süreciyle yanıt düzeylerinin yükseldiği şeklinde bulgular dikkat çekmektedir. Düşünme eğilimleri konusunda öğrencilerin cinsiyetler arasındaki farklılıklarını inceleyen Facione ve ark. (1995, s.15) kız öğrencilerin açık fikirli olmaya daha fazla eğilim gösterdiklerini ve bilişsel olgunluğa daha hızlı ulaştıklarını, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilerden daha fazla çözümleyici düşünme eğiliminde olduklarını bildirmişlerdir.

Sağlık hizmetlerinin kalitesi, sağlık çalışanlarının eleştirel düşünebilmesine ve bu düşünceyi uygulama ortamıyla bütünleşmesine bağlı geliştirecektir (Çıtak, 2011, s.19).

KAPSAM

Bu araştırmanın evrenini Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise araştırma kapsamında yer almak isteyen 258 öğrenci oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Öğrencilerin sağlık hizmetleri alanı ile ilgili çağdaş bilgi ve uygulamalara yönelik ilkeleri kavraması, yaşam boyu öğrenme çabasını sürdürmesi, edindiği yeni bilgi ve becerileri etkili ve nitelikli sağlık hizmetleri alanına yansıtabilmesinde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle sağlık bakım ve hizmetlerine yönelik eğitim veren akademik kurumlarda öğrencilerde eleştirel düşünmeyi artırıcı, etkili eğitim ve öğretim sağlayan eğitim yaklaşımlarını araştırmak ve uygulamak eğitimcilerin en önemli sorumluluklarındandır. Bu yaklaşımlar öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirerek sağlık sisteminde oluşabilecek hızlı değişimlere ayak uydurmasına ve bu değişimleri gelecekte sağlık hizmeti alan kişilerin yararına kullanmasına olanak sağlayacaktır. Bu anlayışla çalışmada iki araştırma problemi sorusu belirlenmiştir:

- 1.) Öğrencilerin bazı özelliklerinin (okudukları bölüm, cinsiyet, anne baba eğitimi ve akademik ortalama) eleştirel düşünme üzerine etkisi var mıdır?,
- 2.) Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Tanımlayıcı olarak yapılan bu çalışmada toplanan veriler için; gereken resmi ve etik izinler alınarak, SHMYO 'da öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin tanıtıcı özelliklerine dair sorulardan oluşan anket formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Anket Formu: Araştırmacı tarafından ilgili literatür bilgisiyle hazırlanan anket formu, öğrencilerin sosyo-demografik verilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebilecek değişkenleri içeren sorulardan oluşmaktadır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Ölçek 1990'da Amerikan Felsefe Derneğinin yürüttüğü Delphi projesinde Facione tarafından geliştirilen bireylerin eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirmek amacı ile kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkiye 'deki geçerlilik güvenirlilik çalışması Kökdemir tarafından 2003 yılında yapılmıştır (Kökdemir, 2003, s.58).

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne göre 240 puanın altında puan alanların düşük, 240-300 arasında puan alanların orta ve 300'ün üzerinde puan alanların yüksek eleştirel düşünmeye sahip oldukları kabul edilmektedir.

Verilerin Analizi: Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde tanımlayıcı yöntemler ve grup ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinde iki bağımsız grupta student t testi ve Mann Whitney U testi, üç ve üzeri gruplarda tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır.

Ayrıca, homojen olmayan gruplarda Kruskal-Wallis testi sayısal değişkenlerin birbirleriyle ilişki derecesinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre dağılımları

Özellikler	Frekans (%)
Bölüm	
Yaşlı Bakımı	67 (26.0)
Diyaliz	72 (27.9)
Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik	61 (23.6)
Tıbbi Laboratuvar	58 (22.5)

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans (%)
Kız	136 (52.7)
Erkek	122 (47.3)

Öğrencilerin bazı sosyodemografik özelliklerinin dağılımlarına bakıldığında, yaş ortalamasının (yıl) 21.48 ± 2.04 olduğu, örneklemin %52.7 sini kız öğrencilerin (n= 136), %47.3 ünü erkek öğrencilerin (n=122) oluşturduğu yaş ortalamasının 21.48 ± 2.04 olduğu görülmüştür.

Ayrıca Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda eğitim görüp çalışmamıza katılan ve örnekleminizi oluşturan öğrenciler sırasıyla Diyaliz bölümü n=72 (%27.9), Yaşlı Bakım n=67 (%26.0), Tıbbi dökümantasyon ve Sekreterlik bölümü n= 61 (%23.6) ve Tıbbi Laboratuvar bölümü n=58 (%22.5) şeklindedir.

Tablo 3. Eleştirel düşünme puanlarıyla demografik özelliklerin karşılaştırması

Özellikler	X ± SD	İstatistiksel test	P değeri
Cinsiyet			
Kadın	248.98±28.14	F=2.05	p=0.03*
Erkek	234.61±23.72		
Bölüm			
Yaşlı Bakım	231.52±27.12	F=6.07	p=0.10
Diyaliz	237.89±28.14		
Tıbbi Dökümantasyon	244.39±27.48		
Tıbbi Laboratuvar	233.39±31.67		
Kaldığı Yer			
Yurt	247.81±27.82	F=5.21	p= 0.002*
Evde ailesiyle	243.89±25.48		
Evde arkadaşlarıyla	235.71±24.11		
Diğer (akrabasıyla, evde yalnız...)	231.47±26.13		
Anne Eğitimi			
Eğitimsiz	246,8±24,5	F=4.31	p= 0,0001*
İlköğretim	253,4±23,4		
Lise ve üzeri	267,3±31,2		
Son Dönem Akademik Ortalama			
1-2	249,8±26,2	F=5.18	p=0.001*
2.01-3	259,9±31,0		
3.01-4	266,4±29,3		

Şen 2009 da yaptığı çalışmada cinsiyetle eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulamamış olmasına karşın, çalışmamızda eleştirel düşünme eğilimi ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğu, kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde eleştirel düşünebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları bölümle eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamsızdır.

Ayrıca öğrencilerin kaldıkları yerle eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu, anne eğitimi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yükseldiği ve akademik başarının eleştirel düşünmeyle yükseldiği belirlenmiştir. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile yapılan çalışmada araştırmamız ile benzer şekilde akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimi arasında doğrusal yönde ilişki bulunmuştur (Özdemir, 2005).

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Puan Ortalamaları

Alt Ölçekler	X±SS
Doğruyu Arama	41.13±8.24
Açık Fikirlilik	42.16±7.72
Analitiklik	39.51±8.12
Sistematiklik	34.38±7.53
Kendine Güven	39.22±7.68
Meraklılık	43.26±7.55

Eleştirel düşünme puan ortalamalarına bakıldığında, alt boyutlarda en yüksek puanın Meraklılık olduğu, bu boyutu Açık Fikirliliğin takip ettiği ve en düşük puan ortalamasının da Sistematiçlik olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarıyla eleştirel düşünmenin değerlendirildiği pek çok çalışma varken (Schreglman ve Karakuş 2017) , Rudd, Baker ve Hoover (2000) tarafından öğrencilerin düşünme biçimiyle öğrenme biçimi arasında bir ilişki olup olmadığı aynı zamanda akademik başarının eleştirel düşünme becerisini etkileyip etkilemediğinin araştırıldığı çalışmada öğrenme biçiminin eleştirel düşünmeyi etkilemediği ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir eleştirel düşünme düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu sonuç çalışmamızla paralellik gösterse de yapılan başka bir çalışmada hemşirelik öğrencilerinin düşünme biçimleriyle eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna göre hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin kendine güven boyutunda orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme düzeyleri de orta düzeyde olduğu belirlenirken, analitik düşünme ve sistematiçlik düzeylerinin zayıf olduğu ve eleştirel düşünme ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Colucciello1999).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Konuya dair literatür tarandığında, öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme değerlendirilen çalışmada McCarthy ve arkadaşları, dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri puan ortalamalarının ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin ortama uyumları arttıkça eleştirel düşünme seviyeleri de artış göstermiştir (Mc Carthy 1999). Yine bir diğer çalışmada, Spelic ve arkadaşlarının, lisans programının sonuçlarını değerlendirmiş, öğrencilerin programa girdikleri, eğitim aldıkları ve programdan çıktıkları süreçlerde ölçülen eleştirel düşünme beceri puanlarındaki artışın anlamlı olduğu bildirilmiştir. Buna karşın, Daly'in yaptığı çalışmaya bakıldığında, öğrencilerin eğitime başladıktan 1 ay sonra ölçülen eleştirel düşünme beceri puanları ile 18 ay sonra ölçülen puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin değerlendirildiği çalışma sayısı oldukça azdır. Bunlardan Kaya'nın üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmasında; mühendislik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin en yüksek olduğu ve bu sonucu sırasıyla sağlık bilimi, sosyal bilimi ve fen bilimi öğrencilerinin izlediğini bildirmiştir.(Kaya 2010). Çalışmamızda ise, sağlık alanında öğrenim gören önlisans öğrencilerimizin Kendine güven alt boyutunda puan ortalamalarının oldukça düşük olduğunu, bu durumun da eleştirel düşünme düzeylerini etkilediğini ifade edebiliriz. Lisans düzeyinde öğrenim gören sağlık öğrencilerinin kendilerine özgüveninin daha yüksek olduğu bunun da eleştirel düşünme düzeylerine etki ettiği düşünülmektedir.

Araştırmamız sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düşük bulunmuş ve cinsiyet, anne baba eğitimi ve yurttan kalıp kalmama özelliklerine göre incelendiklerinde eleştirel düşünme ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, kadınların erkeklerden daha kapsamlı ve eleştirel bakmalarının toplum yapısıyla ilişkilendirilebilmesi mümkündür. Yine yurttan kalan öğrencilerin evde kalan öğrencilere göre sosyal hayatın zorluklarıyla yüzleşme durumları farkındalıklarını artırarak, eleştirel düşünme düzeylerini yükseltebilmektedir. Akraba yanında kalan öğrenciler baskı altında hissettikleri ve rahat davranamadıkları için eleştirel düşünmedikleri öngörülebilir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, yetiştirilme tarzları ve olaylara bakış açısı daha gelişmiş olması onların eleştirel düşünme düzeylerini artıracak, akademik başarılarını yükseltecektir. Ayrıca, eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki elde edilmiş, akademik başarı puanı arttıkça eleştirel düşünme puanının da yükseldiği belirlenmiştir. Buna göre eleştirel düşünme ve akademik başarının çift yönlü ilişkisi dikkate alındığında, öğrenci ne kadar başarılıysa etrafındaki olaylara bakış açısı o kadar geniş olacak, ne kadar etrafının farkında ve eleştirel düşünebilir olursa akademik başarısı o kadar artacaktır.

ÖNERİLER

Eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünme, mesleki yeterlilik içinde gerekli bir kavram olması nedeniyle üniversitelerde öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek şekilde eğitilmelidirler. Bu sürecin öğrencilerin kendine güvenlerini artırmak amaçlı eğitimlerle desteklenmesi de ayrıca önemlidir. Sağlık alanında öğrenciler alınan kararlara eleştirel bir gözle bakarak değerlendirebilmelidirler. Bunun için müfredata eleştirel düşünme sürecini geliştirebilecek ders içerikleri eklenebilir. Öğrencilerin kaldıkları yer eleştirel düşünme düzeylerini etkilediği dikkate alındığında, tüm öğrencilerin etrafındaki olaylara bakış açılarını genişletecek seminerler planlanabilir. Öğrencilerin yurt olanakları genişletilebilir. Aile eğitim düzeyinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi dikkate alındığında öğrenim hayatının ilk yıllarından itibaren aile katılımlı eğitimler planlanabilir. Akademik başarı eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünebilmek akademik başarıyı artırırken, öğrencilerin farkındalıklarını artıracak eğitim materyalleri, ve yöntemlerinin üniversite eğitiminde daha fazla yer alması önerilmektedir. “Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi” öğretim programları içerisine yayılarak verilmelidir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 1. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim bilimleri Kongresi, 22-23 Aralık 2017, İstanbul’da “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” başlıklı sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32).
- Angel M., E. Duffy ve Belyea, M. (2000). An Evidence-based project for evaluating strategies to improve knowledge acquisition and critical-thinking performance in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 39(5), s.219-228.
- Akhun, İ. (1980). Akademik başarının kestirilmesi: çoklu regresyon yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir araştırma. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları* No: 88.
- Arslan, F.Ş. ve Ancın V. (2016). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*; 9(26): 73-99.
- Atik, S. (2016). *Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma Ve Okul Tükenmişliği*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education, *Science & Education*, 11, 361-375.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü (1.baskı)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Colucciello, ML (1999). Relationships Between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles. *Journal Professionals Nursing*. 15 (5): 294-301.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi düşün doğru karar ver*. 23. baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çıtak, A.E., Uysal, G. (2011). Bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(3), 9-20.
- Daly, W. (2001). The development of an alternative method in the assesment of critical thinking as an outcome of nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 36(1), s.120-130

- Demirhan , E. , Besoluk, Ş. ve Önder I (2011). I. The change in academic achievement and critical thinking disposition scores of preservice science teaching over time. *Journal of Educational Science* :403-6.
- Facione, P. A., Giancarlo, C. A. F. and Facione, N. C. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Facione, P. A., Facione, N. C. and Giancarlo, C. A. F. (1999). *Professional Judgment and the Disposition Toward Critical Thinking*. California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C. and Giancarlo, C. A. F. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Hanse K. (2012). Basic Medical Education, WFME Global Standards for Quality Improvement. University of COPENHAGEN (DENMARK): WFME office; 2012. *The Wfme Global Standards*; pp. 1-46. Available from: www.wfme.org/standards/. Erişim: 10.05.2018
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Yayınlanmamış Doktora tezi.
- Kaya, H.(2010). Eleştirel Düşünmeye Eleştirel Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, İstanbul, s. 121 47-51.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McCarthy, P., McDougal, D., Schuster,P. (1999). Evaluation of critical thinking in a baccalureate nursing program. *Journal of Nursing Education* .38(3),s.142-144.
- Mengi, F., Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297–316.
- Paul R., Elder L. (2004), The Miniature Guide ta The Art of Asking Essential Questions, *The Foundation for Critical Thinking*, www.criticalthinking.org, p.2 -21.
- Rençber, B.A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Royalty, J. (1995). The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning, *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4): 477-488.
- Rickk R., Baker ,M. ve Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship. *Journal of Agricultural Education*, 41 (3): 2-12.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schreglman , S. (2011) *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine Ve Düzeyine Olan Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana: Yüksek Lisans Tezi.
- Schreglman, S. Karakuş, M. (2017). Eğitsel Arayüz Destekli Eğitim Yazılımlarının Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 839-855
- Spelic, S. Parsons, M. , Hercinger , M., Andrews A. ve ark.(2001). Evaluation of critical thinking outcomes of a BSN program. *Holistic Nursing Practice*, 15(3), s.27-34.

- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*,2 (1).
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul: Doktora Tezi.

YÜKSEKÖĞRETİM MODELLERİ VE TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM MODELİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ¹, Arş. Gör. Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ²,
Arş Gör. Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU³

Özet

Yükseköğretim modelleriyle ilgili alanyazında devlet merkezli model, devlet kontrollü model, kıta Avrupası modeli, Fransız modeli, Humboldt modeli, akademik öz yönetim modeli, Alman yükseköğretim modeli, Anglo Amerikan model, Anglo Sakson model gibi pek çok farklı sınıflandırma ile karşılaşılmaktadır. Yükseköğretim modellerine ilişkin bu farklı sınıflandırmalar alanyazında karışıklığa neden olabilmektedir. Bu nedenle, başlangıçta öğrenci ve öğretmen yapılanması şeklinde başlayan yükseköğretim modellerini, temel olarak üç ana başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Bunlar; bilgi aktarma işlevini üstlenen merkezîyetçi model, eğitimin yanı sıra araştırmaya da odaklanan araştırma modeli ve girişimci üniversite olarak nitelendirilen piyasa odaklı modeldir. Alanyazında yükseköğretim modellerinin farklı sınıflandırmaları yapılmış olsa da, Türkiye yükseköğretiminin hangi modele göre yapıldığı belirsiz görünmektedir. Türkiye yükseköğretim modelinin, Cumhuriyet sonrası modernleşmenin inşasından ve kamu yönetimi anlayışında benimsenen merkezîyetçi yapılanmadan kaynaklı olarak tek merkezli olduğu savunulabilir. Ancak alanyazında bu durumu detaylı bir şekilde açıklayan ve Türkiye yükseköğretiminin tarihsel süreçte hangi modeli kullandığını değerlendiren bütüncül bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türkiye yükseköğretiminin görece yeni olması bu durumun nedenini açıklayabilir olsa da, var olan bu eksikliğin giderilmesi ve Türkiye yükseköğretiminin hangi modele göre yapıldığının ortaya konulması gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı farklı isimlerle alanyazında yer alan yükseköğretim modellerini bütüncül bir şekilde ele almak ve Türkiye yükseköğretim modelini değerlendirmektir. Çalışmada Clark'ın Eşgüdümleme Üçgeni ölçüt alınarak yükseköğretim modelleri Merkezi Model, Araştırma Odaklı Model ve Piyasa Odaklı Model olarak ele alınmıştır. Her bir model kavram, yapı, işleyiş ve finansman bakımından değerlendirilmiştir. Son olarak, tüm modeller göz önünde bulundurularak Türkiye yükseköğretim modelinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite yönetim modelleri, Merkezi model, Araştırma odaklı model, Piyasa odaklı model, Türkiye yükseköğretim modeli

HIGHER EDUCATION MODELS AND THE EVALUATION OF HIGHER EDUCATION MODEL OF TURKEY

Abstract

Various classifications of higher education models such as state-centered model, state-controlled model, continental Europe model, French model, Humboldt model, academic self-governance model, German higher education model, Anglo American model and Anglo-Saxon model are encountered in the literature. The variety of these classifications may cause confusion in the field. Therefore, it is possible to classify higher education models, which were student or teacher centered models at the very beginning, basically under three main headings. These are; centralized model that assumes the function of knowledge transfer, the research model that focuses on togetherness of research and education, and the market-oriented model which is called entrepreneurial university. Although various classifications of higher education models exist in the literature, it is not clear with which model Turkey's higher education comply. As a result of the evaluation of the construction of post-republic modernization and the centralized structure adopted in the public administration, it can be claimed that, Turkey's higher education reflects mainly the characteristics of the centralized model. However, no study evaluating development of Turkey's higher education model in the historical process and describing the situation in a holistic way is existed in the literature. Although the reasons for this situation can be explained related with the fact that Turkey's higher education is relatively new; it is necessary to remedy these deficiencies and that the model of Turkey's higher education should be explained in detail. Within this frame, the purpose of this study is holistically to review higher education models existing in various names in literature, and to evaluate higher education model of Turkey. In the study, higher education models are handled as Central Model, the Research-Focused Model and the Market-Focused Model according to Clark's Coordination Triangle. Each model is evaluated with regard to concept, structure, function and finance. Lastly, taking all models into consideration, an evaluation of higher education model of Turkey was carried out.

Keywords: University management models, Centralized model, Research-oriented model, Market-oriented model, The higher education model of Turkey

Derleme Makale / Review Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, cekinci@mu.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-1474-2481

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, burcuturkkas@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6156-5601

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, elifiliman@mu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-9390-1139

GİRİŞ

Yükseköğretim denildiğinde ilk akla gelen üniversite kavramının kökenleri milattan öncesine kadar gitmektedir. Eflatun'un Academia'sı, Aristo'nun Lyceum'u, İskenderiye Okulu özgür düşünce üzerine yapılan ve üniversitenin özünü taşıyan ilk eğitim kurumlarından. Milattan sonraki döneme bakıldığında ise özellikle Roma ve Çin'de kurulan din görevlisi ve hukuk insanı yetiştirme amacı taşıyan okullar, İslamiyet'in yaygınlaştığı bölgelerde kurulan medreseler önemli eğitim kurumları olarak görülmüşlerdir (Gürüz, 2001; Verger, 2003). Bunlar, döneminin önemli eğitim kurumları olarak bilirse de, hiçbirini doğrudan üniversite olarak nitelendirmek ya da ilk üniversiteler olduğunu iddia etmek doğru olmayacaktır. Üniversite eğitimini bugünkü anlamına benzer nitelikte tanımlayan kavramlar Ortaçağ Avrupa'sında göze çarpan "stadium generale" ve "stadium particulare"dir. *Stadium*, eğitim için düzenlenmiş kurum anlamına gelmektedir. *Generale*, yerel bölgenin dışından gelen öğrencileri kabul eden kurum türü; *particulare* ise belli bir bölgenin öğrencilerine yönelik kurum türü anlamlarına gelmektedir. Bu kurumların 12. yüzyıl sonlarına doğru kent, ticaret ve meslek alanlarındaki gelişmelere paralel olarak yapıları da değişmiştir (Kenan, 2015; Verger, 2003). Bu durum, bugün anladığımız şekliyle olmasa da, üniversite kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır.

Avrupa'da üniversiteler 12. yüzyılda temel olarak dönemin iki farklı modeli olan Paris ve Bologna modellerine dayanarak gelişmeye başlamıştır (Bingöl, 2012). O dönemde üniversite kavramı Ortaçağ Latincesinde bütün, yekpare anlamına gelen "universus" kelimesinden türetilen "universitas" kelimesinden gelmektedir. *Universitas* şehirdeki cemiyetler ve loncalar anlamına gelmektedir (Kenan, 2015; Verger, 2003). Loncalar, bağımsız tüzel kişilikler olup ortak amaçları olan kişilerce oluşturulmuş topluluklardır. Loncalarda öğrenciler bir araya gelerek ücret karşılığı öğretmenlerden ders almışlar ve bir üst okula hazırlanmışlardır (Rashdall, 1936). Loncaların kurulma biçimleri, öğrenciler veya öğretmenlerden oluşma şekline göre farklılaşmaktadır. Öğrenci loncası biçiminde oluşturulanlar İtalya'daki Bologna Üniversitesi'ne de temel oluşturmuştur. Bu loncalarda öğretmenlerin ücretleri öğrenciler tarafından ödenmiş ve yönetimi de yine öğrenciler arasından seçilen bir temsilci rektör tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim ve öğretim dışında kalan yönetsel, mali ve disipline yönelik işler öğrenci rektör tarafından yürütülmüştür. Eğitim ve öğretim ise yalnızca öğretmenlere özgü bir alan olarak belirlenmiştir. Öğretmen loncası şeklinde kurulan Paris Üniversitesi'nde ise ücretler yine öğrenciler tarafından ödenmesine karşın, yönetim öğretmenlerin görevleri arasında yer almıştır. Bu bağlamda, üniversitenin yönetimi öğretmenler tarafından seçilen rektör ve fakülte dekanları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Doğramacı, 2007).

Ortaçağ Avrupası'nda kurulan Bologna, Paris, Montpellier, Cambridge ve Oxford gibi üniversitelerin kurulma ve yönetim biçimleri başlangıçta öğrenci loncası (Bologna modeli) ya da öğretmen loncası (Paris modeli) şeklindedir (Gürüz, 2001). Daha sonraki dönemlerde üniversitelerin buldukları bölgelerdeki siyasi, sosyal, iktisadi ve dini yapıları etkileme gücüne erişmeleri papa, imparatorluklar, krallar veya kent yönetimleri tarafından fark edilmiştir. Bu durum siyasi erklerin de farklı yerlerde üniversite açmalarına ve yönetimlerinde söz sahibi olmalarına neden olmuştur (Kenan, 2015). Böylece sayıları hızla artan üniversitelerin yönetim biçimleri de değişmeye başlamıştır. Örneğin, Bologna Üniversitesi'nin 14. yüzyıla kadar olan öğrenci rektör tarafından yönetilme biçimi, daha sonra kent yönetiminin öğretmenlerin ücretlerini ödemeye başlamasıyla sembolik bir hale dönüşmüştür. Paris modeli şeklindeki öğretmen loncalarından oluşan yönetim biçimi varlığını daha uzun süre sürdürmesine karşın, üniversiteler kuruldukları ilk zamanlarından farklı olarak ilerleyen dönemlerde papanın veya kralın onayına gereksinim duymuşlardır. Böylece Ortaçağda üniversitelerin yerel güçler karşısında koruyucusu papalık veya krallıklar olmuştur (Bingöl, 2012). Üniversitelerin siyasi ve dini otoritenin etkisi altına girmesiyle yerel yönetimlerin üniversitelere müdahale alanları kısıtlanırken, üniversitelerin akademik özerklikleri güvence altına alınmıştır. Öyle ki papa veya kral tarafından akademisyenlere öğretim yapma yetkisi tanıyan doçentlik belgeleri verilmiştir. Bu durum bir bakıma akademisyenlerin dokunulmazlığını ve özerkliğini güvence altına almıştır. Ancak, diğer taraftan siyasi ve dini otoritelerin üniversitelere olan bu müdahaleleri onların kurumsal özerkliklerine zarar vermeye başlamıştır. Buna karşın bu dönemde temel işlevi öğretim olan üniversiteler bazı serbestlik ve muafiyetlerden oluşan ayrıcalıklara sahip olmuşlardır. Üniversitelerin öğrencilerini seçmesi, işleyişinde belli esaslara karar vermesi, kendilerine özgü amblem ve simgelerinin olması, doçentlik

belgesinin papa tarafından verilmesi bu ayrıcalıklara ve dokunulmazlıklara örnek olarak verilebilir. Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük üzerindeki asıl kısıtlamalar özellikle, sivil otoritelerin üniversitelere mali kaynak sağlamaya başlaması ile kendini daha fazla göstermeye başlamıştır. Sonuç olarak, bu dönemde dini ve siyasi otoritenin üniversiteler üzerindeki etkisi artmış, skolâstik düşünce üniversitelerde kabul görmeye başlamış ve üniversiteler laik olma özelliğini kaybetmeye başlamışlardır (Gürüz, 2001). Ancak, Rönesans, Reform, Aydınlanma gibi hümanist akımların etkisiyle 18. yüzyılda üniversitelerde düşünce biçimlerinin değişmesi mümkün olmuş (Stone, 1964), bu akımların ortaya çıkardığı bilim anlayışı bilimsel devrimlerin yolunu açmıştır (Altinkurt & İliman-Püsküllüoğlu, 2016). Erasmus'un hümanizmin gelişmesine ilişkin çabaları ve Martin Lutker King'in 95 tezi Hıristiyanlığı köklü bir şekilde değiştirmiştir. Bu durumun dini otoritenin üniversite üzerindeki etkisinin kırılmasında önemli bir payı bulunmaktadır. Ayrıca, bu durum üniversitelerin farklı coğrafyalarda yaygınlaşmasına da temel oluşturmuştur (Gürüz, 2001). Bu gelişmeler, üniversiteler üzerindeki baskının azalmasına ve üniversite özerkliğinin yolunun açılmasına kaynaklık etmiştir.

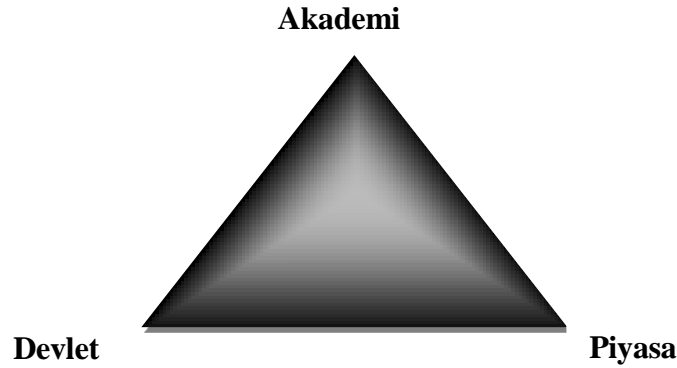
Yükseköğretimdeki gelişmeler, özellikle 1789 Fransız Devrimi'nin eskiye dair bütün kurumları tasfiye etmesiyle, bilimi emrine almasıyla ve tüm bunlara paralel olarak eğitimin niteliğinin değişmesiyle hızlanmıştır (Bingöl, 2012). Dini ve yerel otoriteler, aristokratlar ve burjuvalar, üniversitenin akademik ve bilimsel bilgi üretmesine destek olmuşlar ve böylelikle de egemenliklerinin güçlenmesine katkı sağlamışlardır. Öğrenciler ve öğretmenler bilgiye ulaşmak ve sosyal yarar sağlamak isterken, üniversitelerin bulunduğu kentlerde yaşayanlar esenliklerinin artması yönünde üniversitelerden yüksek düzeyde beklentiye girmişlerdir (Rüegg, 2003). Bu bağlamda üniversite pratik amaçların yerine getirilmesini sağlamıştır. Nitekim 19. yüzyıla kadar geçen süreçte üniversitelerin genellikle tıp, hukuk, teoloji gibi okulların toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulduğu görülmektedir. Bunun yanında, mesleki eğitime yönelik olarak kurulan mühendislik, mimarlık gibi teknik alanlardaki yükseköğretim kurumlarının kurulması da söz konusudur (Gürüz, 2001). Bu çerçevede, Ortaçağ üniversitelerinin öne çıkan temel işlevi bilgiyi koruma ve aktarma iken, 19. yüzyıl sonlarından itibaren yaşanan toplumsal değişimlerle Humboldt Üniversitesi'nin öncülüğünde eğitim ve öğretim yanında "araştırma" yeni bir işlev olarak üniversitenin işlevleri arasında yerini almıştır (Antalyalı, 2007; Özdemir, 2016).

20. yüzyıl, Dünya Savaşları'nın yaşandığı döneme denk gelmektedir. Bu dönemde üniversitelerin işlevi yaşanan büyük toplumsal olaylarla birlikte çeşitlenmiştir. Örneğin, Humboldt'ın getirdiği araştırma temelli yaklaşım, eğitim veya topluma hizmet gibi işlevler yükseköğretimin ayrı ayrı örgütlenmesine neden olmuştur. Bilimsel araştırmalar arttıkça, belli bir alanda uzmanlaşma da artmıştır. Bilimsel gelişmeler savaşta üstünlüğü sağlamak için farklı amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle, 20. yüzyıl sonlarında ve 21. yüzyıl başlarında üniversitelerin işlevleri Amerikan yükseköğretim modeline doğru evrilmeye başlamıştır. Bu işlevlere ek olarak, topluma hizmet sunulması, vatandaşlık kimliğinin kazandırılması gibi yeni roller eklenmiştir. Eklenen bu rollerin Amerikan toplumunda refahın artışına daha çok katkı sağlayabilmesi için büyük çaplı araştırmalar desenlenmiştir. Bu araştırmaların mali desteği devletle sınırlı kalmamış, endüstrinin de üniversitelere katkı yapmalarının önü açılmıştır. Bu durum bir taraftan önemli araştırmaların desteklenmesini kolaylaştırırken, diğer taraftan üniversiteleri rekabete sürüklemiştir (Bingöl, 2012). Sonuç olarak, bu dönemde üniversite rekabete açık ve pazar odaklı hale gelmiştir.

Günümüzde üniversitelere, küreselleşmenin etkisi ve beraberinde gelen neoliberal politikalarla birlikte yeni roller tanımlanmaktadır. Özellikle 21. yüzyılın bilgi toplumu olarak nitelendirilmesi, bilginin üretim biçimlerinde değişiklik yaratması ve ekonominin temel kaynağı olarak tanımlanması sonucu bireylerin hem bilişsel hem de genel (*generic*) becerileri edinmesinde eğitim daha da önemli hale gelmiştir (İliman-Püsküllüoğlu & Ekinci, 2018). Bu bağlamda üniversitelere akademik gelişim açısından önemli roller atfedilmeye başlanmıştır. Bunun yanında, piyasanın dünyada hızla söz sahibi olmaya başlamasıyla girişimci üniversite gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, üniversiteler ekonomik açıdan yüksek katma değer oluşturan piyasa odaklı rolleri üstlenmeye başlamışlardır. Bilişsel ve transfer edilebilir becerilerle desteklenen bu üretim sürecinde piyasanın talepleri doğrultusunda üretime katkı sağlamaya başlamışlardır. Geçmişten beri süregelen üniversitenin öğretim ve entelektüel gelişim işlevleri ile birlikte Wilhelm von Humboldt'ın öne çıkardığı araştırma işlevi günümüzde piyasa kurallarına göre belirlenmeye başlamıştır. Bu durum

üniversitelerin yapısından, rollerine ve özellikle yönetim biçimlerine kadar tüm değişkenlerin piyasa doğrultusunda dönüşümüne neden olmaktadır.

Üniversiteler geçirmiş oldukları uzun tarihsel süreçte farklı yönetim modellerine göre yapılandırılmışlardır. Üniversitelerin hangi yönetim biçimini benimsedikleri kişilerin özgürlüğünden, kurumların özerkliğine ve bağımsızlığına, toplumda söz sahibi olma derecesine, hatta dünyaya yön vermesine kadar tüm süreçleri etkilemektedir. Aynı şekilde üniversitenin yönetim modeli, var olan ve gelecekteki politikalarına ve kararlarına da yön vermektedir. Bir üniversitenin hangi yönetim modeline göre kurulduğu ve yönetildiği onun sağlıklı işleme ve işlevselliği açısından önemlidir. Alanyazında üniversite yönetim modelleri, devlet merkezli model, devlet kontrollü model, Kıta Avrupası modeli, Fransız modeli, Humboldt modeli, akademik öz yönetim modeli, Alman modeli, Anglo Amerikan model, Anglo Sakson model gibi farklı terimlerle ifade edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda 1983'te Burton Clark, yükseköğretim sistemlerinin performansını açıklayan faktörlerin etkileşimini içeren bir model ortaya koymuştur. Bu model “eşgüdümleme üçgeni” (*triangle of coordination*) ya da Clark'ın üçlemesi (*Clark's Triangle*) olarak da bilinmektedir. Bu üçlemede yükseköğretim sistemlerinin performansı, devlete (*state*), akademiye (*academe*) ve piyasaya (*market*) dayalıdır. Buna göre, bir yükseköğretim modeli bu öğelerden mutlaka herhangi birini temel almaktadır. Ancak ağırlıklı olarak hangi öğenin etkisinin olduğu yükseköğretim modeline göre farklılık göstermektedir. Clark bu tanımlamayı yaparken, yükseköğretimi sınıflandırmayı amaç edinmemiştir. Ancak yine de Clark'ın yapmış olduğu bu tanımlamalar genellikle yükseköğretim sistemlerini sınıflandırmak ve karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır (Lang, 2015). Bu bağlamda, Clark'ın klasik eşgüdümleme üçlemesi devlet merkezli (*state-centered*) model, akademik öz-yönetim modeli (*academic-self government*) ve Anglo Amerikan model (*Anglo-American*) olarak da ifade edilmektedir (Cohen & Sapir, 2016; Fındıklı, 2017).



Şekil 1.Clark'ın Eşgüdümleme Üçgeni

Clark'ın çalışması alanyazındaki karmaşanın giderilmesini sağlamaya yönelik olsa da, üniversite yönetim modellerinin farklı tanımları akıl karışıklığına neden olmaya devam etmektedir. Bu durumun giderilmesi gerekmektedir. Nitekim Dünyada yükseköğretimin, yükseköğretim ile özdeşleşen üniversitenin kökenlerinin ve yükseköğretim modellerinin çok eski zamanlara kadar dayandığı bilinse de, Türkiye'de bu tarihin görece kısa olduğu görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel sürecinde, en eski olarak değerlendirilebilen ve Cumhuriyet öncesi dönemde kurulan Darülfünun 1933'te İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Bunun yanında Türkiye'deki batılılaşma çabalarının hız kazanması, özellikle Cumhuriyet sonrası dönemde gerçekleşmiştir. Bu dönemde başta İstanbul Üniversitesi (1933) olmak üzere, İstanbul Teknik Üniversitesi (1944), Ankara Üniversitesi (1946), Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Ege Üniversitesi (1955), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1956), Atatürk Üniversitesi (1957) gibi yükseköğretim kurumları açılmıştır (Gürüz, 2001). 20. yüzyıl ortalarına kadar yaşanan bu gelişmeler, Türkiye'de üniversitelerin oldukça genç olduğunu ortaya koymaktadır. Gürüz'e (2001) göre Batı ülkelerindeki yükseköğretimin tarihsel gelişimin aksine Türkiye'deki üniversiteler daha önce var olan medreselerin evrimi ile değil, Batıdan doğrudan alınan kurumlar olmuşlardır. Özellikle Avrupa'da üniversitenin var olma mücadelesi, dini ve

dünyevi otoriteler arası çekişmelerin odak noktasındayken; Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının yaygınlaşması Cumhuriyet sonrası modernleşmenin bir aracı olarak eğitimin önem kazanmasının sonucudur. Bu durum belki de modernleşmenin Cumhuriyet sonrası Türkiye’sinin inşasında üstlendiği kritik rolden veya Cumhuriyet sonrası kamu yönetim anlayışında benimsenen merkeziyetçi yapılanmasından kaynaklı olarak, Türkiye yükseköğretiminin yönetiminin tek merkezli olmasına ve devlet eliyle yürütülmesine neden olmuştur. Bu bağlamda görece genç olan Türkiye yükseköğretiminde, merkezi modelin etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde yükseköğretim modellerini bütüncül bir şekilde ele alan ve Türkiye yükseköğretiminin hangi yönetim modelinde yapıldığını ortaya koyan bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu çalışma bu eksikliği gidermek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı alanyazında farklı isimlerle yer alan yükseköğretim modellerini bütüncül bir şekilde ele almak ve Türkiye yükseköğretim modelini bu çerçevede değerlendirmektir. Çalışmada *Clark’ın Eşgüdümleme Üçgeni* temel alınmıştır. Yükseköğretim modellerini farklı isimlerle ele alan sınıflandırmalar; bilgi aktarımı işlevini üstlenen *Merkezi Model*, eğitim ve öğretimin yanı sıra araştırmaya da odaklanan *Araştırma Odaklı Model* ve girişimci üniversite olarak nitelendirilen *Piyasa Odaklı Model* olarak birleştirilmiştir. Her bir model kavram, yapı, işleyiş ve finansman bakımından değerlendirilmiş ve konuya ilişkin bütüncül bir tablo ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak, tüm modeller göz önünde bulundurularak Türkiye yükseköğretim modelinin değerlendirmesi yapılmıştır.

1. Merkezi Model

Merkezi model, Clark’ın klasik eşgüdümleme üçlemesinde (*triangle of coordination*), yetkinin merkezde olduğu modele karşılık gelmektedir (Cohen & Sapir, 2016; Fındıklı, 2017). Devlet merkezli (*state-centered*) ya da devlet tarafından kontrol edilen (*state-control*) model ya da Kıta Avrupası modeli, Fransız modeli veya Napolyon modeli olarak da bilinmektedir. Siyasal iktidarın, kamu düzenini ve yapısını koruyarak, kişileri entelektüel bir kalıp içinde yetiştirmeyi amaçladığı, tek merkeze dayalı ve iktidarın denetimi altında olan modeldir (Meray, 1971). Başka bir deyişle, üniversitelerin birer kamu kurumu olarak kabul edildiği üniversite yönetim modelidir (Schwartzman & Klein, 1994). Devlet veya devletin yetkili bir kurumu tarafından standartlaştırılan ve denetlenen bir yapıya sahiptir. Üniversitelerin özerkliği oldukça sınırlıdır ve finansmanı, müfredatı, istihdam süreçleri, amaçları ve örgütsel yapısı devlet tarafından belirlenmektedir. Bu yönetim modeli, Fransa, İtalya, Danimarka, Belçika gibi Kıta Avrupası ülkelerinde görülmektedir. Merkezi modelin en belirgin özelliği üniversitelerin yapısından, amacına, işleyişine, rollerine ve finansmanına kadar devletin etkin kontrolünü içermesidir.

Merkezi model üniversitenin yapılanmasında devletin etkin olduğu bir üniversite yönetim biçimini ifade etmektedir. Bu modelde, akademisyenler arasından atanan bir rektör üniversitenin akademik lideri olup üniversite kurullarının kararlarını uygulamakla yükümlüdür. Rektörler, o ülkenin yetkili bakanlıklarınca veya ülkenin en üst yöneticisi tarafından atanabilmektedir. Bu nedenle rektörler üniversitelerde geniş yetkilere sahiptir (Alemdaroğlu, 1996). Bu modelde üniversitenin asıl amacı devlete hizmet etmektir. Akademisyenler, devletin memuru olarak görülmektedir ve kamu hizmeti sunmaktadır. Bu modelde devletin üniversitelerin yapısında etkin olması özellikle eğitimin pozitif dışsallıklarından dolayı gerekli ve önemli görülmektedir. Suç oranlarının azalması, sağlıklı olma oranlarının artması, katma değeri yüksek üretim gücüne sahip bireylerin varlığı ve söz konusu bireylerin yüksek vergi ödemeleri sayesinde toplumsal refah düzeyindeki artışlar bu dışsallıklara örnektir (Salerno, 2004). Tüm bu olası kamusal yararlarından dolayı devlet, diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, yükseköğretimde de etkin olmayı tercih etmektedir.

Merkezi yapıdaki üniversitelerde devlet, üniversite sisteminin stratejik olarak planlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Agasisti & Catalano, 2006). Üniversitelerin amaç ve işleyişleri devlet tarafından ulusal düzeyde alınan kararlarla belirlenmekte (Mora, 2001) denetlenmekte ve değerlendirilmektedir (Fındıklı, 2017). Bu yönetim modelinin amacı profesyonel eğitim sunmak, öğrencilerini nitelikli bir şekilde mezun etmek ve öğrencilere meslek edindirmektir (Schwartzman, 2002). Eğitim ve öğretim ile ilgili plan ve uygulamalar resmi ve bürokratik süreçlere dayalıdır. Üniversiteler ve akademisyenler, bürokrasinin bir parçası olarak işlev göstermektedir. Devlet hegemonik bir aktör olarak bu modelde yer almaktadır. Devletin gücü, kurumlardaki profesörlerin yetkisi ile birleşmektedir, herhangi bir tür

özerkliğe açık kapı bırakılmamakta ve tüm siyasalar devlet gözetiminde oluşturulmaktadır (Fındıklı, 2017). Böylelikle, toplumda sosyal düzeni bozacak, sinsi ve bozguncu davranışlar engellenmeye, toplumsal düzen ve esenlik sağlanmaya çalışılmaktadır (Meray, 1971).

Üniversitelerin yapısı ve işleyişinde etkin olan devlet, finansmanı konusunda da tek sorumludur. Hem kaynak yaratılması hem de bu kaynakların kullanılması devlet eliyle yürütülmektedir. Toplumsal refahın artışı sağlanmasının yanında, üniversite eğitiminin bireysel getirilerinin görece daha yüksek olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu getirilerin ne kadarının bireysel ne kadarının toplumsal olduğunu belirlemedeki güçlük yükseköğretimin yarı kamusal mal olarak kabul edilmesine gerekçe oluşturmaktadır (Kurul, 2012). Ayrıca, bu modelde üniversitelerin kendi finansal kaynağını oluşturması pek mümkün görünmemektedir. Merkezi yapıda kurgulanan bu modelin finansmanı da merkez tarafından belirlenen bütçeleme sistemiyle gerçekleştirilmektedir (Agasisti & Catalano, 2006). Hem yükseköğretim hizmetinin kamusal özellikleri hem de devletin üniversitelerin finansal yükünü üstlenmesi devletin üniversiteye müdahalesini meşrulaştırmak için kullanılmaktadır. Merkezi yapıda kurgulanan yükseköğretim yönetim sistemlerinin yanında farklı bir misyon olarak görülen araştırma rolü, yükseköğretimin yönetimi açısından farklı işlevler edinmesini sağlamıştır.

2. Araştırma Odaklı Model

Araştırma odaklı model, Clark'ın klasik eşgüdümleme üçlemesinde akademik oligarşi modeline denk gelmektedir (Cohen & Sapir, 2016). Bu model ayrıca akademik öz-yönetim (*academic-self government*) ya da Humboldt (*Humboldtian*) modeli ya da Alman yükseköğretim modeli olarak da bilinmektedir. İsmi Wilhelm Von Humboldt'tan almıştır. Humboldt, 19. yüzyılın sonlarına doğru araştırma temelli bir üniversite oluşturmayı düşünmüştür. Üniversitelerin kuruluşlarından beri var olan bilgiyi aktarma işlevine bir yenisinin eklenmesi, yeni bir modellemeyi de beraberinde getirmiştir. Bu modelin en belirgin özelliği akademisyenlerin araştırma temelli eğitim vermeleri ve bu konuda üniversitelerin özerkliğinin sağlanması gerektiğidir (Muller, 1985). Berlin Üniversitesi'nin de temelini oluşturan bu modelde, üniversitelerin yapısı, amaçları ve işleyişi akademik araştırmaya ve akademik özgürlüğe dönük olarak oluşturulmuştur.

Eğitim ve araştırmada, akademik özgürlüğü savunan Humboldt, üniversitelerin bu işlevlerine devlet müdahalesinin olmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre üniversitenin entelektüel çekirdeği ve rasyonel temelde yapılması beş farklı unsura dayanmalıdır. Bunlardan ilki araştırma ve öğretim birliğinin sağlanmasıdır. İkincisi, bilginin doğası bütünsel olarak anlaşılmalıdır. Üçüncüsü, araştırmanın üniversitelerde diğer işlevlerden farklı olarak bir öncülüğü olmalıdır. Yani eğitim ve öğretim, yürütülen araştırmalarla gerçekleştirilmelidir. Dördüncüsü, yükseköğretim ile ayrıştırılan, seçilen ve belirlenen bir ulusal kültür oluşturulmalıdır. Beşincisi ise yükseköğretimin sunulması, bilimin teşvik edilmesi ve bireylerin gelişmesi devletin başlıca sorumluluğu olarak tanımlanmalıdır (Nybom, 2003).

Humboldt'ın düşünceleri çerçevesinde şekillenen bu modelde üniversitenin amacı, belirli bir mesleğe yönelik olmayan eğitim-öğretim ile birlikte temel bilimsel araştırmalar yaparak bilgi üretmek ve bu bilgiyi yeni nesillere aktarmak olarak ifade edilmiştir (Scheytt & Scheytt, 2005). Mesleki eğitim ve yetiştirim ile üniversite eğitiminin, yani akademik eğitimin, aynı olmadığı vurgulanmaktadır. Buna göre mevcut işlevlerin birbirinden ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Humboldt'a göre akademik eğitim, araştırma temelli olmalıdır ve profesörlerin araştırmaları, doğrudan öğretim müfredatını oluşturmalıdır. Araştırmalar, öğrencilerle birlikte yürütülmeli ve her iki taraf da bilim yapmak amacıyla üniversiteye gelmelidir. Yeni bilginin üretiminde öğrenciler ve araştırmacılar süreçte birlikte yer almalıdır. Yeni bilginin üretimi öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim yöntemiyle oluşmalı, her iki taraf da bu üretime istekli ve adanmış olmalıdır (Josephson, Karlsohn & Östling, 2014). Diğer bir ifade ile *bilim için bilim* anlayışı bu modelde öne çıksa da araştırmaya dayalı bir üniversite kültürüyle bir anlamda toplumun geliştirilmesine de katkı sağlanmaktadır. Nitekim araştırma odaklı modeldeki üniversitelerde başka kaygılardan uzakta araştırma yapılmasına zemin hazırlanmakta ve böylelikle bilime dayalı bir üniversite kültürü oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle araştırma odaklı modelde üniversiteler bilginin üretiminde ve yaygınlaştırılmasında merkezi role sahiptir (Gellert, 1993).

Bu düşüncelerin şekillendirdiği modelde üniversite, akademisyenlerin kendi kendini yönettiği bir topluluk olarak kabul edilmektedir. Bu modelde bilim için bilim anlayışı ön planda olduğundan, bilimsel eğitim de seçkinlerin ayrıcalığı ve akademi maddi kazanç edinmeden çok, bir entelektüel aristokrasisi olarak değerlendirilmektedir (Meray, 1971). Yapı ve işleyiş, akademik oligarşi tarafından sunulan profesyonel-öz-yönetim (*professional-self-governance*) ile devlet tarafından düzenlenen politik ve bürokratik yönetimin bir karışımıdır. Akademik senatolar ve görece zayıf merkezi yönetim, öz-yönetime olanak sağlamaktadır. Bu modelde kürsü (*chair*) sistemi önemlidir. Kürsüler, temel örgütsel birimler ve uzmanlaşılacak alt-sistemler olarak işlev görmektedir ve akademisyenlere özerklik sağlamaktadır. Devletin bu modeldeki rolü, akademik özgürlükleri korumak ve finansal kaynak sağlamaktır. Akademik özgürlükleri güvence altına almak devlet tarafından belirlenen yasal düzenlemeler ile olmaktadır. Üniversite bilimsel ilerlemeye katkı sağlamak amacıyla taşımaktadır. Bu amacın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği yine akademisyenlerin akran değerlendirmeleri ile olmaktadır. Değerlendirmeye konu olan materyal ise araştırma çıktıları ve yayınların niteliğidir (Cohen & Sapir, 2016; Fındıklı, 2017). Üniversitenin kurumsal olarak özerkliği bu modelin en kritik özelliğidir, çünkü araştırma misyonunun gerçekleştirilmesi ancak özgür bir ortam ile mümkün olabilmektedir.

21. yüzyılda, çoğu ülkede uygulamaya konulan yapısal değişikliklerle üniversiteler misyonlarına göre çeşitlendirilmiş ve bu doğrultuda dünyada “araştırma üniversitesi” kavramı yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak yaygınlaşan “araştırma üniversitesi” kavramı Humboldt’ın amaçladığı üniversite modeli olmadığını belirtmek gerekir. Günümüzde araştırma üniversiteleri, tüm etkinliklerinde araştırma önceliğine yer veren ve araştırma kültürüne sahip üniversiteler olarak kabul edilmektedir (TAÜG, 2016). Araştırma üniversiteleri, çeşitli ve çok sayıda doktora programları olan, finansmanının araştırmadan sağlandığı, öğretim elemanlarının araştırma performanslarına göre istihdam edildiği, eğitim programlarının araştırmanın bulgularını yansıtan ve bundan beslenen bir yapıdadır (Schulman, 2000). Bu bağlamda günümüzde salt araştırmaya dayalı model olarak sınıflandırılacak bir üniversite yönetim modelinden söz etmek zor görünmektedir. Bu nedenle, tüm dünyada üniversiteleri sınıflandıran Carnegie Üniversite Sınıflandırma Kuruluşu ise “Araştırma Üniversitesi” sınıflandırmasını kullanmayı bırakmıştır. Bunun yerine çok sayıda ve “çok çeşitli alanda doktora veren üniversiteler” ile “sınırlı ve az sayıda alanda doktora derecesi veren üniversiteler” sınıflandırması yapmaktadır (Carnegie Classifications Update, 2015). Aslında, Humboldt modeli olarak da bilinen araştırma modeli, bazı ilkeleri ütopyik bulunarak bugüne kadar bütünüyle hiçbir ülkede kurulmamıştır (Terzioğlu, 2003). Bununla birlikte, Max Planck enstitüleri, CNRS laboratuvarları, Birleşik Krallık’taki MRC laboratuvarları ve Amerikan Ulusal Sağlık Enstitüleri gibi birçok araştırma kurumu bütünüyle olmasa da bu bağlamda değerlendirilebilir (Martin & Etzkowitz, 2000). Araştırma modelinin idealdeki yapısı bilim üretmek adına özgür bir ortam sağlıyor olsa da, uygulanması zor olduğundan piyasa ve pazarın yansımaları üniversitelerde yoğunlukla hissedilmektedir.

3. Piyasa Odaklı Model

Piyasa odaklı model, Clark’ın klasik eşgüdümleme üçlemesindeki Anglo Amerikan modele karşılık gelmektedir (Cohen & Sapir, 2016). Anglo-Sakson model ya da girişimci model olarak da bilinen, 19. yüzyılda ortaya çıkan, Cambridge ve Oxford gibi önemli üniversitelerde benimsenen yükseköğretim modelidir. Bu modelde üniversite “liberal formasyon” vererek kişilerin yeteneklerini ve becerilerini geliştiren, aynı zamanda toplumun sorunlarına çözüm bulan ve İngiltere, Amerika gibi ülkelerde oldukça kabul gören bir modeldir (Meray, 1971). Özellikle, İngiltere gibi kapitalizmin doğduğu ülkelerde bu yönetim modelinin benimsenmesinin nedeni, bireysel gelişim ve bu yönde verilen liberal eğitime bağlanabilir. Çünkü kapitalizm üretim araçlarında özel mülkiyetin gerekliliğine dolayısıyla da bireydeki kar etme güdüsüne işaret etmektedir. Bu nedenle bireyin gelişimini destekleyen model, bireye meslek kazandırma kaygısı taşımamaktadır (Agasisti & Catalano, 2006). Teknik ya da mekanik mesleki eğitim yerine bireyin esnek pazar koşullarında ayakta kalabilmesi için profesyonel bir eğitim alması amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle, bireyin aldığı bu profesyonel eğitimle, değişen piyasa koşullarına ve çalışma hayatına kolayca uyum sağlayabileceği düşünülmektedir. İngiliz eğitim sisteminde karakter gelişiminin önemli bir yer tutması, modelde mesleki eğitimden ziyade bireyin kişiliğinin veya karakterinin gelişimine odaklanılmasını sağlamakta ve piyasa koşullarında rekabet

edebilmesinin temelini, oluşturmaktadır (Arthur, Brennan & Weert 2007). Bu bağlamda üniversitelerin eğitim ve araştırma yanında yeni ve üçüncü bir misyon üstlendikleri söylenebilir.

21. yüzyılda, üniversitenin yüklendiği bu yeni misyon piyasa odaklı araştırmalarla kendini göstermektedir. Bir anlamda akademik kapitalizm olarak da nitelendirilen bu olgunun koşullarını belirleyen durumlar; ar-ge faaliyetlerinin yaygınlaşması, fen ve teknoloji alanının daha fazla ağırlık kazanması (STEM vb.), üniversite-sanayi işbirliği yoluyla teknoloji transferinin oluşturulmaya çalışılması, uluslararası kalite ve değerlendirme kriterlerinin popülerleşmesi, yönetim anlayışında rekabet ve girişimciliğin ön plana çıkmasıdır (Özdemir, 2007). Bu değişimlerin etkisi günümüzde yoğun bir şekilde hissedilse de köklerinin daha önceki dönemlere dayandığı söylenebilir. Örneğin, Alman üniversitelerinde (ve daha sonra Japon üniversitelerinde 20. yüzyılın başlarında), mühendislik bölümleri, makine mühendisliği, inşaat mühendisliği, kimya mühendisliği ve daha sonra elektrik mühendislikleri, kendi sektörlerindeki şirketler ile çok yakından çalışmaya başlamışlardır. Öyle ki yeni şirketlere yönelik araştırma laboratuvarları kurulmuş, araştırmalarının sonuçları doğrudan piyasa odaklı yenilikçiliğe uygulanabilir kılınmıştır. İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde Lord Kelvin ve Marie Curie gibi dönemin ünlü fizikçilerinin zamanlarının yarısını sanayi problemleri üzerinde geçirdikleri bilinmektedir (Martin & Etzkowitz, 2000). Bu bakımdan İngiltere'nin liberal eğitiminin bir anlamda çıktısı olarak görülebilecek olan rekabet kültürü ve değişen piyasa koşullarının da etkisiyle üniversitelerin yönetim biçimlerinin piyasa odaklı olarak evrildiği söylenebilir. Nitekim Avrupa'da Bolonya Süreci'nin rekabete yönelik vurgusu, girişimciliğin artması, MIT, Stanford gibi önemli ve büyük Amerikan üniversitelerinin bilişim atılımları, benzer şekilde teknoloji amaçlı kurulan silikon vadileri ve tekno-kentler gibi yenilikler de üniversitelerin dönüşmesinde ve yükseköğretim sisteminin bir girdi-çıkı sistemi olarak algılanmasında başlıca nedenlerdendir (Bingöl, 2012). Piyasa odaklı modelin belirgin özelliği üniversitenin yapı, işleyiş ve finansmanında piyasanın etkin rol oynamasıdır.

İngiltere'de Ortaçağ'dan beri devlet, üniversitelere müdahale etmekten kaçınmış, kendi otoritesini sağlamak için geleneksel statüleri daha çok kullanmıştır. Bu gelenek günümüzde halen İngiltere, İrlanda ve Kanada gibi ülkelerdeki üniversitelerin kamusal değil özel yapıda olmasına neden olmaktadır. Piyasa odaklı modelde üniversiteler kendi akademik ve mali politikalarına karar vermektedir. Bu durum onları görece güçlü kılmaktadır. Bu modeldeki üniversitelerin iç işleyişleri, üniversitenin yönetsel sınırları ve çerçeveleri dâhilinde belirlenmektedir. Özellikle Amerikan üniversitelerinde öğretim ve araştırma işleriyle uğraşanlar, üniversite yönetimiyle ilgilenenlerden farklı olmalıdırlar. Bu nedenle üniversite yönetimleri genelde akademik çevreden olmayan kişilerce yönetilmişlerdir (Meray, 1971). Bu üniversiteler mütevellî heyetleri gibi farklı alanlardan oluşan bir kurul eliyle yönetilmektedirler. Yükseköğretim politikasının bir parçası olarak devletin rolü ise fon sağlamak ve genel ölçütleri belirlemek ile sınırlıdır (Mora, 2001). Araştırma odaklı model ve merkezi modelden farklı olarak, piyasa odaklı model örgütsel düzeyde daha özerk bir yapıya ve akademik disiplinlere sahiptir. Ücret ve işe alım süreçlerinde diğer modellere göre bu modeldeki üniversiteler daha çok söz sahibidirler (Agasisti & Catalano, 2006). Bireysel model olarak da tanımlanan piyasa odaklı modelde üniversiteler müfredat, işe alım süreçleri, örgütsel yapı gibi konularda özerk bir yapıdadır.

Piyasa odaklı modeldeki üniversitelerin işleyişi, hükümet tarafından tanımlanan genel çerçevedeki yasalarla ve bağımsız kurumlar tarafından yürütülen kalite kontrolü ve denetimi ile sağlanmaktadır (Herbst, Olechnicka & Płoszaj, 2011). Rekabeti kolaylaştıran akreditasyon bu modelde tercih edilmektedir (Fındıklı, 2017). Eğitim öğretim süreçleri ise çoğunlukla öğretim ve araştırmanın genel yönünü belirleyen belli bir danışma organı aracılığıyla belirlenmektedir (Mora, 2001). Bu danışma organları çok sayıda öğrenciyi cezbeden programları geliştirmeye odaklanmakta ya da istihdamın bol ve kazançlı olduğu alanlarda en iyi teklifi vermeyi amaçlamaktadır (Hanna, 1998). Öğrenciler kendilerine sunulan en uygun teklifi alan birer müşteri niteliğindedir. Üniversite, ekonomik bir işletme olarak, öğrenci ve finansal kaynak sağlama bakımından yerel ve küresel rekabet ortamında işlev göstermektedir (Cohen & Sapir, 2016).

Piyasa yönelimli modelin finansmanında en etkili rolü piyasa üstlenmektedir. Piyasanın talep ettiği işgücüne yönelik eğitimler veren bu üniversiteler, şirketler gibi kar ve reklam odaklı bir işleyişe sahiptir. Üniversiteler gelirlerinin önemli bir kısmını doğrudan öğrenci harç ve öğrenim fonlarından sağlamaktadır. Piyasanın arz ve talep dengesi doğrultusunda eğitim ve öğretimde, programda esneklik

ve yenilikler yapılabilmektedir. Bunun karşılığında ise, yine piyasanın sağladığı fonlar ile öğrenciler eğitim hayatlarına bu üniversitelerde devam edebilmektedirler. Bu modeldeki üretim çıktıları, diğer modellerdeki öğrencilerin aldıkları ders, kredi ve notları yerine, yapılan harcamaların karşılığında elde edilen gelirlerdir (Hanna, 1998). Başka bir ifadeyle bu üniversitelerden mezun olan öğrencilerin piyasanın işgücü taleplerini hangi oranda karşılayabildikleri ve işgücüne katılımın ne oranda olduğu üniversitelerin niteliğini belirlemektedir. Bu üniversitelerin yönelimleri, öğretim ve araştırma hedefleri piyasa koşulları tarafından şekillendirilmektedir (Fındıklı, 2017). O halde piyasa odaklı modelin bu şekilde sınıflandırılmasının nedeni araştırma hizmetlerinin piyasa odaklı olarak yürütülmesi ve fonlanmasıdır. Bu sayede üniversiteler hem kendilerine araştırma için gerekli olan fonu oluşturmakta hem de piyasanın talep ettiği yönde araştırmalar yürütmektedir.

4. Türkiye Yükseköğretim Modelinin Değerlendirilmesi

Farklı zamanlarda, farklı yerlerde, yükseköğretim modellerinin çeşitlendiği görülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye yükseköğretim modelinin bilinen en eski model olan merkezi model ile büyük benzerlikler gösterdiği anlaşılmaktadır. Türkiye’de üniversitelerin devlet eliyle yapılması, amaçlarının ve işlevlerinin devletin etkinliği ile belirlenmesi, en büyük finansman kaynağının devlet olması gibi özellikler ön plana çıkan benzerliklerdendir. Bu kapsamda 1982 Anayasası’nda doğrudan yükseköğretimi düzenlemeye yönelik maddeler (130, 131) yer aldığı görülmektedir. 130. madde yükseköğretim kurumlarının amaç, yapı ve işleyişini düzenlerken, 131. yükseköğretim üst kuruluşlarını ve işlevlerini düzenlemektedir. 130. maddenin aşağıda ifade ettiği gibi yükseköğretimin devlet tarafından yürütüleceği düzenlenerek devlet üniversiteleri yalnızca bilimsel açıdan özerk kılınmış, yönetsel ve mali açıdan ise devletin düzenleme alanına dâhil etmiştir.

Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur. ... Yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve organları ile işleyişleri ve bunların seçimleri, görev, yetki ve sorumlulukları üniversiteler üzerinde Devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri, öğretim elemanlarının görevleri, unvanları, atama, yükselme ve emeklilikleri, öğretim elemanı yetiştirme, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının kamu kuruluşları ve diğer kurumlar ile ilişkileri, öğretim düzeyleri ve süreleri, yükseköğretime giriş, devam ve alınacak harçlar, Devletin yapacağı yardımlar ile ilgili ilkeler, disiplin ve ceza işleri, mali işler, özlük hakları, öğretim elemanlarının uyacakları koşullar, üniversitelerarası ihtiyaçlara göre öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, öğrenimin ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi, Yükseköğretim Kuruluna ve üniversitelere Devletin sağladığı malî kaynakların kullanılması kanunla düzenlenir.

131. madde ise yükseköğretim üst kuruluşlarını düzenlemiştir.

Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek, bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu kurulur.

Üst kuruluş olarak Yükseköğretim Kurulu kurulacağı belirtilmiştir. Bu maddeler üniversitelerin önemli ölçüde merkezi modele yakınlığının göstergesidir. Türkiye’de üniversitelerin merkezi modelde olmasının nedeni 1982 Anayasası’nda belirtilen, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevinin her şeyden önce devletin gözetim ve denetiminde yürütüleceğinin düzenlenmiş olmasıdır. Bunun yanında, yine aynı maddede rektörlerin atama usulüne göre görevlendirileceği belirtilmiştir. Akademisyenlik ise bir kamu görevi olarak görülmüştür. Eğitim ile ilgili konular ise üniversitelerin bağlı bulunduğu Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlenmektedir. Ayrıca 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 1981 yılında kabul edilmiş olması zaten 1982 Anayasasının 130 ve 131. maddelerine, dolayısıyla devletin yükseköğretimin özerkliğine müdahalesine önceden zemin hazırlamıştır (Bingöl, 2012). Ek olarak Türkiye’de üniversiteler, özel üniversiteler hariç, ücretsizdir. Devlet 2012 yılında, öğrencilerden aldığı harcı kaldırmış ve yükseköğretimin tamamını toplumun her kesimi için finanse etmeye başlamıştır. Bu bağlamda sözü geçen özellikler dikkate alındığında Türkiye’deki üniversitelerin önemli ölçüde merkezi modelle benzerlik gösterdiği, buna göre örgütlendiği ve yönetildiği söylenebilir. Ancak yine de üniversitelerin işlevleri düşünüldüğünde öğretim, araştırma ve toplum hizmetleri açısından önemli

çıktılar da sağlamaktadır. Bu nedenle Türkiye'deki üniversiteleri salt merkezi model olarak tanımlamak yanlış oluşturabilir.

Türkiye yükseköğretim modelinin araştırma modeliyle de benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Türkiye'deki üniversitelerde ise bu anlamda yakın zamana kadar herhangi bir sınıflandırmanın yapılmadığı görülmektedir. Ancak araştırma odaklı modelin en önemli özelliklerinden biri olan üniversite özerkliğinin Türkiye'ye yansması YÖK kurulmadan önceki dönemlere denk gelmektedir. Nitekim 1961 Anayasa'sının 120. Maddesinde "Üniversiteler bilimsel ve idarî özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir... Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, Üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılmazlar... Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları, serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler." ibareleri bulunmaktadır. Bu madde ile üniversite özerkliği anayasal güvence altına alınmış, akademisyenlerin serbestçe araştırma ve yayın yapabileceğinin belirtilmesi, temel hak ve özgürlüklerin genişletilmesini sağlamıştır. Başka bir ifadeyle 1961 Anayasası ile güvence altına alınan üniversitelerin bilimsel özerklikleri kapsamında; üniversite öğretim üyeleri ve yardımcılarının serbestçe araştırma ve yayın yapabilecekleri, ders ve yayınlarında kendi gündemlerini oluşturabilecekleri, bunları yaparken araştırmanın doğasına özgü yöntemi ve felsefe yöntemini akademisyenlerin istedikleri gibi belirleyebilecekleri, bu tercihleri nedeniyle herhangi bir soruşturma veya kovuşturmaya maruz kalmayacakları açıkça belirtilmiştir (Arıkan, 2011). Bu anlamda 1961 Anayasası'nın getirdiği üniversite özerkliği Humboldt ilkelerini temel alan bir üniversite yönetim modeli oluşturmayı mümkün kılacak özellikler taşımaktadır. Ancak 1973'te çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile 1961 Anayasa'sının getirdiği özerklik sınırlandırılmıştır. Özellikle söz konusu kanunda geçen üniversitelere yön vermek ve kontrol etmek amacıyla bir yükseköğretim kurulunun oluşturulması gerektiğinin belirtilmesi özerkliğin önündeki engellerin temelini oluşturmuştur. Bundan sonraki süreçte 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile özerklik daha da sınırlı hale getirilmiştir. Çünkü çıkarılan kanun 1961 Anayasasının üniversitelerin özerklikleriyle ilgili hükümleriyle çelişen ifadeler içermektedir. Nitekim 1982 Anayasasının 130. Maddesinde 1961 Anayasasından farklı olarak şu ibareler eklenmiştir:

Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez... Üniversite yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları; Yükseköğretim Kurulunun veya üniversitelerin yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılmazlar...

Bunun gibi eklemeler 1961 Anayasasının üniversitelere sağladığı bilimsel ve yönetsel özerkliğin 1982 Anayasası ile yalnızca bilimsel özerkliğe sahip olarak değiştirildiğinin ve kısıtlandığının göstergesidir. Özetle, araştırma odaklı modelin en önemli niteliği olan özerklik çıkarılan anayasa ve kanunlarla yani devlet eliyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin araştırma odaklı modelin niteliklerinden uzakta kaldığı söylenebilir. Yine de küreselleşme sonucunda sosyo-ekonomik dönüşümlerin artması ve yükseköğretimden beklentilerin artmasının, üniversiteleri büyük değişimlere zorladığı görülmektedir. Bu doğrultuda günümüzde Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin araştırma üniversiteleri başlığı altında yeniden tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

21. yüzyıl becerileri olarak bilinen yenilikçilik ve yaratıcılığa dayalı beceriler dünyada giderek daha da önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda tüm kurum ve kuruluşlar kendilerini yenilemekte ve bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Üniversiteler de bu hızlı değişimlerden payını almaktadır. Bu durum Türkiye'de ise üniversitelerin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu bağlamda Türkiye'deki üniversitelerden bazıları araştırma üniversiteleri olarak ifade edilmişlerdir. Bunlar; Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi'dir (YÖK, 2017). Yapılan tanımla yani araştırma üniversiteleri kavramıyla idealde ilk akla gelen bu üniversitelerin araştırma odaklı olmaları, dünyadaki değişime ayak uydurmaları, ar-ge çalışmalarına önem vermeleri ve gelişmeleridir. Ancak bu şekilde Türkiye'de yeniden tanımlanmaya çalışılan üniversitelerin Humboldt üniversitesi şeklinde bilinen araştırma odaklı modelden farklı olduğu görülmektedir. Çünkü araştırma üniversitesi adı altında toplanmaya çalışılan üniversitelerin yapı, işleyiş, amaç ve işlevlerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Bunun yerine söz konusu üniversitelerin piyasa ile işbirliği içinde yürütülen

araştırmalara daha çok ağırlık vereceği, dolayısıyla araştırma odaklı modelden çok piyasa odaklı olacağı söylenebilir. Ayrıca devletin öncelikli olarak bu üniversitelerin yürütmesini öngördüğü araştırmaları daha fazla finanse edeceği ve bu nedenle araştırma üniversiteleri olarak adlandırıldıkları belirtilebilir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi bu durum salt Humboldt'un araştırma odaklı modelinde sözü geçen niteliklerle benzerlik göstermemektedir. Bu nedenle Türkiye'de hâlihazırda oluşturulmaya çalışılan araştırma üniversitelerinin kuruluş amaçlarıyla, söz konusu araştırma odaklı modelin oluşturulma felsefesi farklı görünmektedir.

Türkiye'de araştırma üniversiteleri denildiğinde anlatılmak istenen piyasa ile işbirliğini ölçüt olarak araştırma yapan üniversitelerdir. Bu bağlamda Türkiye yükseköğretim sisteminin piyasa odaklı model ile de benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Araştırma üniversitesi kavramıyla anlatılmaya çalışılan sanayi-üniversite işbirliğine ek olarak piyasa odaklı modelde ön plana çıkan projelerin Türkiye yükseköğretim sisteminde de yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. 28114 sayılı T.C. Resmi Gazete'de (2011) yayınlandığı şekliyle güdümlü projeler şu şekilde tanımlanmıştır:

Proje teklif çağrısı yöntemi uygulanmadan doğrudan destek sağlamaya yönelik olarak; bölge planında öngörülen öncelikler doğrultusunda, konusu ve koşulları ajans öncülüğünde ve yönlendirmesinde belirlenen özel nitelikli model projelerdir. Bu projelerde genel olarak özel sektör işletmeciliğini güçlendirecek şekilde, üretim ve ihracat kapasitesinin geliştirilmesi, iyi uygulama örneklerinin oluşturulması, sektörel çeşitlenmenin ve ihtisaslaşmanın desteklenmesi, özel bilgi, beceri ve teknolojilerin geliştirilmesi, transferi veya yaygınlaştırılması, yeni finansman modellerinin geliştirilmesi, üniversite sanayi işbirliğinin desteklenmesi, yeni hizmet ve üretim organizasyonlarının geliştirilmesi, işbirliği ağları ve değer zinciri oluşturulması, kümelenmelerin desteklenmesi, yeni sanayi altyapısı ve organizasyon modellerinin geliştirilmesi ve bölgedeki sektörlerin ihtiyaç duyacağı alanlarda insan kaynaklarının geliştirilmesi esastır.

Bu bağlamda piyasanın talebi doğrultusunda hem bilgi üretimi ve araştırmaların yürütülmesi görevleri hem de piyasaya rekabet edebilir birey yetiştirme yetkisi üniversitelere verilmiştir. Çünkü üniversiteler ancak bu şekilde kendi varlıklarını koruyabilecek, gelişimini sürdürebilecektir. Başka bir ifadeyle küreselleşme ve artan rekabet, bilim ve teknolojinin artık stratejik olarak görüldüğü sonuçlar doğurmaktadır. Ulusların maksimum avantaj için kullanmak zorunda oldukları rekabetçi kaynaklar ise sınırlıdır. Bu nedenle üniversitelerin aynı zamanda endüstri sektöründen yeni girişimlere de katıldıkları; hatta bazı şirketlerin İngiltere'deki Unipart Üniversitesi ve British Aerospace Üniversitesi gibi kendi üniversitelerini kurdukları görülmektedir (Martin & Etzkowitz, 2000). O halde üniversitelerin değişen piyasa koşullarına kayıtsız kalamadığı; yapı, yönetsel işleyiş ve finansman odağını piyasanın koşullarına doğru yönlendirdiği görülmektedir.

Piyasa odaklı modelde üniversitelerin, neoliberal politikaların belirlediği pazar gereksinimleri doğrultusunda bir işleyiş vardır. Türkiye'de üniversiteler doğrudan olmasa da küresel politikalarından etkilenmektedir. Türkiye'nin yeni yükseköğretim sistemine yönelik olarak, Yükseköğretim Kurulu tarafından 10 Mart 2011 tarihli "Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılmasına Dair Açıklama" başlıklı yazısı yayınlanmıştır. Yayınlanan bu açıklamada Yükseköğretimin dayanacağı ilkeler Amerikan yükseköğretim sistemine hâkim olan ilkelerle benzerlik gösterdiği görülmektedir ve şu şekilde sıralanmıştır (Bingöl, 2012): Çeşitlilik, kurumsal özerklik ve hesap verilebilirlik, performans değerlendirmesi ve rekabet, mali esneklik-çok kaynaklı gelir yapısı ve kalite güvencesi. Öngörülen bu değişiklikler Türkiye yükseköğretim sistemini bağımsız ve dünya çapında daha rekabet edebilir hale getirmeye dönüktür. Kalite güvencesi, performans değerlendirmesi ve rekabet olguları da hedeflenen reformlarda vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda devlet ve vakıf üniversitelerinin sayıları hızla artmaktadır. Bunun yanında Türkiye'de, tekno-kentler açılmakta, buralara ağırlıklı olarak, yazılım-bilişim, elektronik, savunma, telekomünikasyon, nano teknolojiler, biyoteknoloji gibi alanlarda çalışan firmalar kabul edilmektedir. Ancak bu şekilde kurulan tekno-kentlerin ve yönünü piyasaya dönmeye çalışan üniversitelerin asıl amacının bilimin gelişmesi ve yeni bilginin üretilmesinin desteklenmesi olmadığı söylenebilir (Bingöl, 2012). Aynı zamanda Türkiye'deki üniversitelerin merkezi modelde yapılanmış olması tam anlamıyla piyasa odaklı modelin niteliklerini taşımasına da imkân vermemektedir. Başka bir ifadeyle, Amerika gibi neoliberal politikaların doğduğu ülkeler kendi alt yapılarına ve düzenlerine sahiptir. Ancak Türkiye'de böyle bir alt yapı yoktur. Bir bakıma devlet üniversitelerin piyasa odaklı davranmasını isterken, piyasa odaklı olmayı engelleyen merkezietçi tutumundan vazgeçmemektedir. Bu durum piyasa odaklı modelin doğrudan var olamamasına neden olmaktadır. Öte yandan eğitim salt piyasanın tekeline de bırakılmayacak kadar önemlidir. Eğitimdeki pozitif dışsallıklar devletin eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak müdahalesini gerekli kılmaktadır.

Devlet yeterli miktarda kaliteli, adil ve etkin biçimde eğitimin sunulmasından ve hizmetin üretilmesinden sorumludur. Bu bağlamda Türkiye’de kurulan ve sayıları hızla artan vakıf üniversitelerinin sunduğu eğitimin niteliğiyle birlikte, dezavantajlı olarak tanımlanan çocukların da bu eğitime erişiminin sağlanması devletin sorumluluğunda olmalıdır. Böylece eğitimsel adaletsizlik gibi piyasanın yönlendirdiği eğitimin olumsuz çıktılarının da önüne geçilmiş olunacaktır.

Görüldüğü gibi Türkiye’de yükseköğretim, ağırlıklı olarak merkezi modele benzemekle beraber, araştırma modeli ve piyasa modeli ile de benzerlikler göstermektedir. Türkiye yükseköğretim modeli Batılı sanayileşmiş ülkelerin yükseköğretim modellerinin birebir uygulamaya konulduğu bir eğitim modelinden, neoliberal politikaların rüzgârında savrulan bir yükseköğretim modeline dönüşmeye başlamıştır. Henüz akademik standartların oluşmadığı bir üniversite sisteminin yeniden hızlı bir dönüşüm içine girmesi akademik geleneklerin yerleşmesine engel olacak ve özgürlükleri kısıtlayacaktır. Ancak bu durum Türkiye’deki üniversitelerin çağdaş gelişmelere duyarsız kalması anlamına gelmemelidir. Başka bir ifadeyle, yeni üniversitelerin kurulmasına ve gelişim odaklı değişim içine girilmesine, yükseköğretim talebinin karşılanmasına ve yükseköğretimde okullaşma oranının artırılmasına yönelik hedefler belirlenmelidir. Ancak, öncelikli olarak Türkiye yükseköğretim sistemi kendine özgü yönetim modelini belirlemelidir. Burada vurgulanmak istenilen nokta henüz kendi yönetim modelini oluşturamamış ve kendisini nasıl tanımladığı belirsiz olan bir üniversite sisteminin yeni değişimlerle savrulmasının olumsuz sonuçlar ortaya koyma potansiyelinin yüksek olduğudur. Nitekim çalışmada sözü geçen tüm modellerin niteliklerinden benzerlikler taşıması, Türkiye’deki üniversite modelinin henüz kendisine bir tanımlama bulamadığının göstergesi sayılabilir. Elbette tüm modellerin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin karışımı niteliğindeki Türkiye yükseköğretim modelinin oluşumunun, bu karışımdan doğan özgün bir model olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle Türkiye yükseköğretim modeli, sözü geçen yönetim modellerinin bazı yönlerini uyarlamadan doğrudan aldığı gibi kullanmaktadır. Bu durum hesap verebilir bir yükseköğretim sistemi yerine kendi sınırları içinde kısır döngüye girmiş bir yükseköğretilimi her defasında yeniden üretmektedir. Uluslararası alanda temsil edilemeyen bir yükseköğretim sistemini doğurmaktadır. Nitekim bunun en önemli nedenlerinden biri baskın olarak benimsenen merkezîyetçi modelin katılımcı, demokratik ve evrensel değerlerin önemsendiği, kendi sorumluluğunu alma özgürlüğüne sahip akademik bir ortamın oluşmasını engellemesidir.

Günümüzde önem kazanan ve gelecekte giderek önem kazanması beklenen bilişsel beceriler üniversitelere kritik bir misyon yüklemektedir. 21. yüzyılın getirdiği yeni düzenlemeler yükseköğretimden beklentileri değiştirmiştir. Gelişmiş ülkelerde yapısal düzenlemelerle üniversiteler misyonlarına göre farklı yükseköğretim sistemlerine dâhil olmuşlar ve bu yönde gelişimlerini sürdürmektedirler. Üniversiteler toplumsal sorunların çözümünde öncü kurumlar niteliğindedir ve sonuç olarak toplumun farklı ihtiyaçlarını karşılamaya dönük yenilikler üniversitelerden beklenmektedir. Ancak, Türkiye’de yükseköğretilimi modelinin görece belirsiz olması ve herhangi bir sınıflandırmaya dâhil edilememesi gibi bir sorun ile de karşı karşıya iken, diğer beklentilere yanıt verememektedir. Bu bağlamda Türkiye’ye özgü bir yükseköğretim modelinin oluşturulmasının, akademisyenlerin özerkliklerinin ve akademinin özgürlüğünün sağlanmasının, eğitim, araştırma ve yayınların nicelik ve niteliğini artıracacağı öngörülebilmektedir. Tüm bunlara paralel olarak, üniversiteler, çağın gereksinimleri doğrultusunda toplumun üniversitelerden beklediği öncülük rolünü de daha etkin yerine getirebilir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y., & Ilıman-Püsküllüoğlu, E. (2016). Bilim tarihi, sosyoloji ve psikoloji paradigmaları bağlamında eğitim yönetimi. İçinde K. Yılmaz. *Eleştirel Eğitim Yönetimi Yazıları*. (ss. 1-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Alemdaroğlu, K. (1996). *Çağdaş Üniversite ve Özerklik*. İstanbul: Rapor.
- Agasisti, T., & G. Catalano (2006). Governance models of university systems towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(3), 245-262, DOI:10.1080/13600800600980056

- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 25-40.
- Arıkan, İ. (2011). *Türk Anayasa hukukunda yükseköğretim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arthur, L., Brennan, J., & Weert, E. D. (2007). *Employer and higher education perspectives on graduates in the knowledge society: Centre for Higher Education Research and Information*. The United Kingdom: Open University.
- Bingöl, B. (2012). *Üniversite özerkliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carnegie Classifications Update. (2015). 2015 Update Facts & Figures. <http://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2015FactsFigures.pdf> Erişim tarihi: 12.12.2017
- Cohen, U., & Sapir, A. (2016). Models of academic governance during a period of nation building: The Hebrew University in 1920-1960s. *History of Education*, 45(5), 602-620.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Meteksan, Ankara.
- Ilıman-Püsküllüoğlu, E., & Ekinçi, C. E. (2018). Örgütlerde entelektüel sermaye ve yönetimi. İçinde K. Demir & K. Yılmaz (Ed.). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları*. (ss. 357-386). Ankara: Pegem Akademi.
- Fındıklı, B. (2017). Exploring higher education governance: Analytical models and heuristic frameworks. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 392-402.
- Gellert, C. (1993). Structural and functional differentiation: Remarks on changing paradigms of higher education in Europe. In C. Gellert (Ed.), *Higher education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri)* Ankara: ÖSYM Yayınları 4.
- Hanna, D. J. (1998). Higher education in an era of digital competition: emerging organizational models. *JALN*, 2(1), 66-95.
- Herbst, M., Olechnicka, A., & Płoszaj, A. (2011). Higher education institutions: potential, barriers, costs, opportunities. In M. Stanisław (ed.), *The Resource-integrating state: Development Potential vs. the Quality of Public Regulations. The Malopolska School of Public Administration and Cracow University of Economics*, 107-137.
- Josephson, P., Karlsohn, T., & Östling, J. (Eds.). (2014). *The Humboldtian tradition: origins and legacies*. USA: Brill.
- Kenan, S. (2015). Modern üniversitenin oluşum süreci. *Osmanlı Araştırmaları*, 45, 333-69.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Lang, D. (2015). Clark’s triangle and fiscal incentives: implications for colleges. *College Quarterly*, 18(3), n3.
- Martin, B. R., & Etkowitz, H. (2000). *The origin and evolution of the university species*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.599.5719&rep=rep1&type=pdf> Erişim tarihi: 18.06.2018.
- Meray, S. L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 26(1).
- Mora, J. G. (2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management*, 7, 95-110.
- Muller, S. (1985). Wilhelm von Humboldt and the university in the United States. *Johns Hopkins APL Technical Digest*, 6(3), 253-256.

- Nybohm, T. (2003). The Humboldt Legacy: Reflections on the past, present, and future of the European university. *Higher Education Policy*, 16(2), 141-59.
- Özdemir, Ö. (2007). Neo-Liberal Dönemde Bilgi Üretim Süreçlerindeki Değişim ve Üniversitelerin Bu Süreçteki Yeri. *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz*. Eğitim-Sen Yayınları.
- Özdemir, P. (2016). Üçüncü kuşak üniversiteler. *Maltepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomik Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 2, 15-33.
- Rashdall, H. (1936). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Londra: Oxford University Press, I-III.
- Resmi Gazete (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%Bcksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/> Erişim tarihi: 18.06.2018
- Resmi Gazete (2011). 28114 Sayılı Kalkınma ajansları proje ve faaliyet destekleme yönetmeliğinde değişiklik yapılması hakkında yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111116-7.htm> Erişim tarihi: 19.06.2018
- Rüegg, W. (2003). Themes. In H. De Ridder-Symoens (ed.) *A history of the university in Europe*. (3-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salerno, C. (2004). Rapid expansion, extensive deregulation: The development of markets for higher education in The Netherlands. In P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill & A. Amasal (Eds.), *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scheytt, C. M., & Scheytt T. (2005). The Complexity of change in universities. *Higher Education Quarterly*, 59(1), 76-99.
- Schulman, L. S. (2000). *The Carnegie classification of institutions of higher education*. California: Carnege Publication.
- Stone, L. (1964). The educational revolution in England, 1560-1640. *The Past and Present Society*, 28, 41-80.
- Schwartzman, S., & Klein, L. (1994). Higher education and government in Brazil. *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. 2. Pergamon Press and the International Association of Universities.
- Schwartzman, S. (2002). *Higher education and the demands of the new economy in Latin America*. Background paper for the LAC Flagship Report. Washington, D.C.: The World Bank.
- TAÜG (2016). Araştırma üniversiteleri ve yükseköğretim, araştırma ve inovasyonda uluslararası rekabet. https://pdo.metu.edu.tr/system/files/duyuru/TAUG_Arastirma_Universiteleri_ve_Yuksekogretim_Arastirma_ve_Inovasyonda_Uluslararası_Rekabet_Raporu_2016.pdf
- T.C. 1961 Anayasası (1961). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> Erişim tarihi: 20.06.2018
- T.C. 1982 Anayasası. (1982). <http://www.anayasa.gen.tr/> Erişim tarihi: 21.06.2018
- Terzioğlu, T. (2003). Eğitimin Geleceği: Eğitimin ve Üniversitelerin Değişen Paradigması O. N. Babüroğlu (ed.), *Sunuş*. Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s. 3.
- Verger, J. (2003). Patterns. In H. De Ridder-Symoens (ed.) *A history of the university in Europe*. (35-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- YÖK (2017). Yükseköğretim kurumunun tarihçesi. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce> Erişim tarihi: 14.02.2018

MARSHALL-LERNER KOŞULU ÇERÇEVESİNDE REEL DÖVİZ KURU DEĞİŞİMLERİNİN TÜRKİYE’NİN DIŞ TİCARET PERFORMANSINA ETKİLERİ: YAPISAL KIRILMALI BİR ANALİZ**Bilim Uzmanı Hüseyin USLU¹****Özet**

Bu çalışmada Türkiye’de reel efektif döviz kuru (REER), yurtiçi milli gelir düzeyi (Y^d) ve dünya milli gelir düzeyinin (Y^w), Türkiye’nin ihracat, ithalat ve dış ticaret dengesi üzerindeki etkileri, 1989:Q1-2018:Q1 dönemi için 3 farklı ekonometrik model yardımıyla, yapısal kırılmalı zaman serisi analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Serilerin durağanlığı; Vogelsang ve Perron yapısal kırılmalı birim kök testiyle incelenmiş, dış ticaret dengesi ve REER’in $I(0)$, diğer serilerin $I(1)$ oldukları görülmüştür. Seriler arasında eşbütünleşme ilişkileri; Sınır Testi yaklaşımıyla sınanmış, ihracat ve ithalat fonksiyonlarında yer alan serilerin eşbütünleşik olmadıkları, dış ticaret dengesi fonksiyonundaki serilerin eşbütünleşik oldukları görülmüştür. Dış ticaret dengesi modeline ait uzun ve kısa dönem analizleri ARDL yöntemiyle gerçekleştirilmiş, bu modeldeki yapısal kırılma tarihleri Bai ve Perron (2003) prosedürüyle ortaya çıkartılmış ve kukla değişkenlerle analizlere dâhil edilmiştir. Uzun dönem analizinde; REER ve Y^d ’nin Türkiye’nin dış ticaret dengesi üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, Y^w ’deki %1’lik artışın, Türkiye’nin dış ticaret dengesini %0.47 oranında iyileştirdiği görülmüştür. Bu nedenle, Türkiye’nin dış ticaret dengesinin, REER ve Y^d haricindeki iç ve dış faktörlere bağlı olarak şekillendiği değerlendirilmiştir. Kısa dönem analizinde; Y^d ’deki artışların, dört dönem gecikmeli olarak dış ticaret dengesini negatif etkilediği bulunmuştur. Yaşanan iç ve dış ekonomik krizlerin, Türkiye’nin dış ticaret dengesi üzerinde sadece kısa dönemde anlamlı bir etkisinin olduğu, modelin hata düzeltme mekanizmasının çalıştığı belirlenmiştir. Hata düzeltme modeline göre; REER, Y^d ve Y^w ’den Türkiye’nin dış ticaret dengesine doğru uzun dönemli bir nedensellik ilişkisinin var olduğu belirlenmiştir. Seriler arasındaki kısa dönem nedensellik ilişkileri Toda-Yamamoto yöntemiyle test edilmiş, REER ve Y^w ’den dış ticaret dengesine, REER’den ihracata ve Y^d ’den ithalata doğru tek yönlü nedensellik ilişkileri bulunmuştur. Çalışmada Türkiye’de Marshall-Lerner Koşulunun ve J Eğrisi Hipotezinin geçerliliğine ilişkin yeterli kanıt da elde edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Marshall-Lerner Koşulu, J Eğrisi Hipotezi, Reel Efektif Döviz Kuru, Dış Ticaret Dengesi, Yapısal Kırılmalı Analiz.

Jel Kodları: D51, F14, O24.

IMPACTS OF CHANGES IN REAL EFFECTIVE EXCHANGE RATE ON TURKEY’S FOREIGN TRADE PERFORMANCE WITHIN THE FRAME OF MARSHALL-LERNER CONDITION: AN ANALYSIS WITH STRUCTURAL BREAK**Abstract**

In this study, effects of real effective exchange rate (REER), domestic national income (Y^d) and world national income level (Y^w) on Turkey's exports, imports and foreign trade balance are analyzed for 1989: Q1-2018: Q1 period with 3 different econometric models by time series analysis methods with structural breaks. The stationarity of the series are examined by Vogelsang and Perron structural break unit root test and foreign trade balance and REER are found to be $I(0)$ while other series are $I(1)$. Cointegration relationships between series are tested with Bounds Test approach and it is seen that the series in the export and import functions are not cointegrated and that the series in the foreign trade balance function are cointegrated. The long and short term analyzes of the foreign trade balance model were carried out by ARDL method. The structural breaks in this

¹ Özgün Araştırma / Original Article

Sorumlu yazar/Corresponding Author, Erciyes Üniversitesi, İİBF., İktisat Bölümü, Kayseri/TÜRKİYE, h.uslu80@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2642-1175

model are revealed by Bai and Perron (2003) procedure and included in the analysis with dummy variables. In long-term analysis; impacts of REER and Y^d on Turkey's foreign trade balance is not statistically significant and 1% increase in Y^w is seen to improve Turkey's foreign trade balance by 0.47%. Therefore, it is evaluated that Turkey's foreign trade balance is shaped by internal and external factors other than REER and Y^d . In short term analysis; it is found that the increases in Y^d have negative effect on foreign trade balance with four periods lag. Only in short term, domestic and international economic crisis have significant impact on Turkey's foreign trade balance, that is, error correction mechanism of the model operates. According to error correction model; there exists a causal relationship from REER, Y^d and Y^w to Turkey's foreign trade balance in the long-term. The short-term causality relationships between the series are investigated by Toda-Yamamoto method and one-way causality from REER and Y^w to foreign trade balance, from REER to exports and from Y^d to imports. In the study, sufficient evidence on the validity of Marshall-Lerner condition and J Curve hypothesis in Turkey cannot be obtained.

Key Words: Marshall-Lerner Condition, J Curve Hypothesis, Real Effective Exchange Rate, Balance of Trade, Analysis with Structural Break.

Jel Codes: D51, F14, O24.

1. GİRİŞ

Serbest dış ticaret, ülkeler arasında işbölümü ve uzmanlaşmayı artırarak, dünyadaki kıt kaynakların etkin kullanımına olanak sağlayan ve bu yolla dünya genelinde üretim ve refahı arttıran en önemli ekonomik faaliyet alanlarından biridir (Kuck, 2011: 2). Ülkeler, dış ticarete rekabet güçlerini artırabilmek için Araştırma - Geliştirme (Ar&Ge) ve inovasyon faaliyetlerine önem vererek, teknoloji yoğun ürünler üretmeye, döviz kurlarını ve ürün fiyatlarını rekabetçi düzeylerde tutmaya gayret sarf ederler. Ayrıca ülkeler arasında imzalanan karşılıklı serbest ticaret anlaşmaları, kurulan gümrük birlikleri, serbest ticaret bölgeleri ve diğer ekonomik ve siyasi entegrasyonlar da ülkelerin dış ticaret gelirlerini artırmada önemli rol oynamaktadır (Urata ve Okabe, 2007: 2). Bu faktörler arasında döviz kurları, ülkelerin görece daha rahat müdahale edebildikleri ve kısa vadede etkisini gösteren önemli bir politika aracı konumundadır.

Döviz kurlarının, ülkelerin dış ticaretleri üzerindeki etkisi literatürde geniş biçimde incelenmiş olup, bu konuda yapılacak çalışmalar günümüzde hala önemini sürdürmektedir. Özellikle ABD ile Çin arasında yaşanan kur savaşları, karşılıklı gümrük vergilerini artırmaları, ABD, Meksika ve Kanada arasında imzalanan ve 1 Ocak 1994'te yürürlüğe giren NAFTA (North American Free Trade Agreement: Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması)'nın ABD'deki Trump yönetimi tarafından yeniden tartışmaya açılması ve 27 Ağustos 2018'de Meksika ile yeni dış ticaret anlaşması imzalamaları ve ABD'nin, Kanada'yı da bu anlaşmaya dâhil olmaya zorluyor olması, ABD'nin Türkiye'den aldığı çelik üzerindeki gümrük tarifesi oranını 13 Ağustos 2018'den itibaren iki katına çıkarmış olması, bu konunun önemini bir kez daha gündeme getirmektedir.

Türkiye ekonomisi sürekli dış ticaret açığı ve buna bağlı olarak cari işlemler açığı veren bir ekonomidir. Cari işlemler açığı, Türkiye'nin yaşadığı 1994 ve 2001 ekonomik krizlerinin en önemli nedenlerinden olup (Celasun, 2002: 3-4; Soygüzel, 2017: 3), ülkeyi her an yeni bir krize sürüklenme potansiyeli taşımaktadır (Özbek, 2008: 6). Özellikle Türkiye ekonomisinin içinde bulunduğu *üretim ve ihracatın ithalata yüksek düzeyde bağımlılığı* durumu (Akbaş ve Şentürk, 2013: 196; Kundak ve Aydoğuş, 2018: 253) nedeniyle, ekonomik büyümenin artırılmaya çalışıldığı, bu amaçla genişletici para ve maliye politikalarının uygulandığı her dönemde, cari işlemler açığı da otomatik olarak yükselmekte, cari işlemler açığını frenleyebilmek için sıkılaştırıcı politikalar uygulandığında ise ekonomik büyüme düşmekte, ülkede işsizlik artmaktadır. Bu noktada Türkiye ekonomisinde dış ticaret dengesinin belirleyicilerinin ortaya çıkartılmasında ve politika yapıcıların dikkatlerinin bu noktalara çekilmesinde yarar vardır.

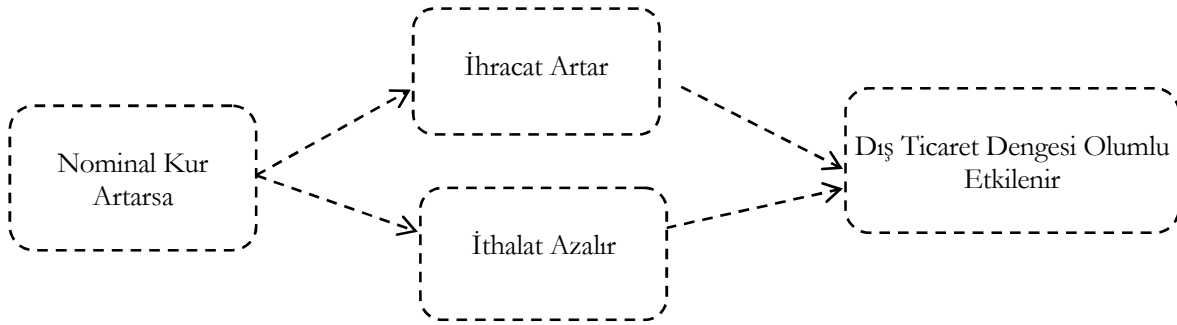
Bu çalışmada, Türkiye ekonomisinde reel efektif döviz kurlarındaki değişimlerin dış ticarete olan etkileri, 1989:Q1-2018:Q1 dönemi verileri kullanılarak, yapısal kırılmalı zaman serisi analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Çalışmanın girişi izleyen ikinci bölümünde; döviz kurlarıyla dış ticaret arasındaki ilişkinin teorik altyapısı sunulmuş, üçüncü bölümde; Türkiye'de döviz kuru ve dış ticaret

verileri, tablo ve grafikler desteğiyle irdelenmiş, dördüncü bölümde; literatürde yer alan çalışmaların kısa bir özeti sunulmuş, beşinci bölümde ekonometrik analiz gerçekleştirilmiş, sonuç ve değerlendirmeye çalışma tamamlanmıştır. Bu çalışmanın, incelenen konunun güncelliği ve ülke ekonomisi açısından taşıdığı önem itibariyle literatüre ve ülke ekonomisine bir katkı sağlaması umulmaktadır.

2. TEORİK ÇERÇEVE

Bir birim yabancı para karşılığında alınabilen ulusal para miktarına döviz kuru (Exchange Rate: ER) adı verilmekte olup (Arslan, 2005: 32), teknik anlamda bu durum nominal döviz kurunu ifade etmektedir. Nominal döviz kurunun artması (ulusal paranın değer kaybetmesi), ülke mallarının döviz cinsinden karşılıklarını düşürecek² ve böylece ülkenin ihracat rekabet gücü ve ihracat gelirleri artacaktır. Öte yandan artan nominal döviz kuru ile ithal malların yurtiçindeki satış fiyatları artacak ve ülkenin ithalat talebi düşecektir³. Nominal döviz kuru ile dış ticaret arasındaki bu ilişki, Şekil 1 yardımıyla gösterilebilir.

Şekil 1: Nominal Döviz Kuru İle Dış Ticaret Arasındaki İlişki



Kaynak: Yıldırım, Karaman ve Taşdemir (2009: 74)'den yararlanılarak, yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 1'e göre nominal döviz kurunun artması, ihracatı artırıp, ithalatı azaltarak, ülkenin dış ticaret dengesini olumlu yönde etkileyecektir. Bu analizde ülke içindeki fiyatlar ve karşı (ticari partner) ülkedeki fiyatlar göz ardı edilmektedir. Oysa dış ticarete bunlar da önemli birer belirleyicidir. Bu eksikliği giderebilmek için Reel Döviz Kuru (Real Exchange Rate: RER) kavramı geliştirilmiştir. RER, Denklem (1) yardımıyla hesaplanabilmektedir.

$$RER = ER * \frac{P^f}{P^d} \quad (1)$$

Burada ER ; bir birim yabancı para karşılığında alınabilen ulusal para miktarını gösteren nominal döviz kurunu, P^f ; karşı ülkedeki fiyatlar genel düzeyini (Prices in foreign country), P^d ; evsahibi ülkedeki fiyatlar genel düzeyini (Prices in domestic country) ifade etmektedir (Yıldırım, Karaman ve Taşdemir (2009: 75). RER'in hesaplanmasında Denklem (1) temel alındığında, nominal kurun yükselmesi, ülkede fiyatlar genel düzeyinin (P^d) düşmesi ya da karşı ülkede fiyatlar genel düzeyinin (P^f) yükselmesi ile RER'in artmış olması, ülkenin dış ticaret rekabet gücünü artıracaktır. Oysa Türkçe makroekonomi kitaplarında yer alan bu formül, İngilizce makroekonomi kitaplarında Denklem (2)'deki gibi kullanılmaktadır (Mankiw, 2010: 147) ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB) da yayınladığı RER serisinde bu uluslararası kullanımı temel almaktadır:

² Bu durumu sayısal bir örnekle açıklamak gerekirse; 1 \$=4 TL iken yurtiçinde 100 TL'ye satılan bir ceket, gümrük vergilerinin ve taşıma masraflarının olmadığı varsayımı altında, dış piyasaya 25 \$'a satılmak istenecektir. Diğer şartlar sabitken nominal döviz kuru artmış ve 1 \$=5 TL olmuş olsun. Bu durumda ceketin maliyeti ve yurtiçindeki satış fiyatı değişmezken, yurtdışı satış fiyatı 20\$'a inecektir. Böyle bir durumda iktisat teorisindeki Talep Kanunu gereği, fiyatı düşen malın talep edilen miktarı artacak ve böylece ülkenin ihracatı da artmış olacaktır.

³ Yukarıdaki örneğe benzer şekilde; 1 \$=4 TL iken yurtdışında 1000 \$ olan bir bilgisayar, yurtiçinde 4000 TL'ye satılırken, nominal döviz kuru artıp, 1 \$=5 TL olduğunda, yurtdışı satış fiyatı değişmemekle birlikte, yurtiçinde 5000 TL'ye satılmaya başlanacaktır. Bu da yine Talep Kanunu gereği bu üründen talep edilen miktarı azaltacak ve böylece ülkenin ithalatı düşecektir.

$$RER = ER^{\dagger} * \frac{P^d}{P^f} \quad (2)$$

Burada ER^{\dagger} ; bir birim ulusal para karşılığında alınabilen yabancı para miktarını göstermektedir⁴. Burada döviz kuruyla ilgili kafa karışıklığına neden olmamak için Denklem (2), aşağıdaki şekilde düzenlenebilecektir:

$$RER = \frac{P^d}{P^f * ER} \quad (3)$$

Denklem (3)'e göre RER'in yüksek olması, yabancı malların görece olarak ucuz, yurtiçi malların ise görece olarak pahalı olduğunu ifade etmektedir (Mankiw, 2010: 147). *Yani bu yaklaşıma göre RER'in artması, ülkenin dış ticaret rekabet gücünün azaldığını göstermektedir.* Bu çalışma da bu yaklaşıma göre kurgulanmıştır.

Ülkeler sadece bir tek ülkeyle dış ticaret yapmayıp, çok sayıda ülkeyle dış ticaret yaptıkları için, Denklem (3)'teki RER'in diğer ülkelerdeki fiyatlar genel düzeylerini ve nominal döviz kurlarını da kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde hesaplanan kura da Reel Efektif Döviz Kuru (Real Effective Exchange Rate: REER) adı verilmektedir. REER'i hesaplayabilmek amacıyla, öncelikle ev sahibi ülkeyle diğer ülkeler arasındaki RER değerleri ayrı ayrı hesaplanmakta, sonra bu veriler, her bir ülkenin, evsahibi ülkenin dış ticareti içindeki payı kullanılarak ağırlıklandırılmaktadır. Bu işlem için kullanılan denklem (TCMB, 2018: 8):

$$REER = \sum_{i=1}^N (W_i * RER_i) \quad (4)$$

Burada;

$$W_i = \frac{X_i + M_i}{\sum_{i=1}^N (X_i + M_i)} \quad (5)$$

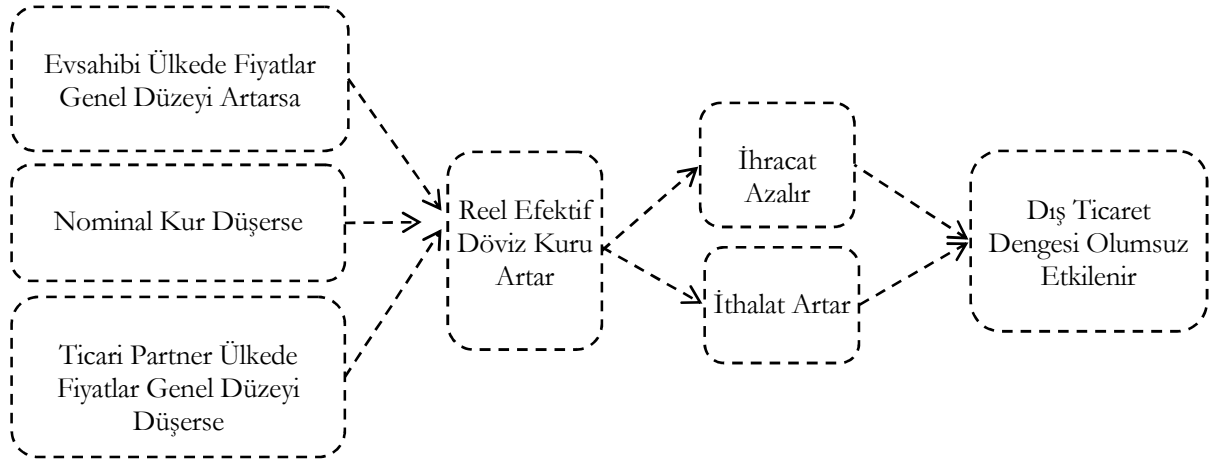
$$\sum_{i=1}^N W_i = 1 \quad (6)$$

şeklinde. Bu denklemlerde i ; dış ticaretteki partner ülkelerden her birini, N ; dış ticaretteki partner ülke sayısını, W_i ; i . ülkenin, evsahibi ülkenin toplam dış ticareti içindeki payını (ağırlığını) göstermektedir.

Denklem (3) için yapılan yorum, REER için de geçerli olup, *REER'in artması, ülkenin dış ticaret rekabet gücünü azaltacaktır.* Bundan dolayıdır ki TCMB, REER'in 120 – 125 aralığına doğru hareket etmesi halinde TL'nin değerlendirilmesine karar vereceğini ve para politikası araçları kullanılarak kura müdahale edeceğini, REER'in 125 – 130 aralığına gelmesi halinde daha sert önlemler alacağını, REER'in 130'un üzerine çıkması durumundaysa elindeki bütün politika araçlarıyla müdahale edeceğini açıklamıştır (Eğilmez, 2012). Çünkü REER'in artması demek, nominal döviz kurunun düşmesi veya evsahibi ülkede fiyatlar genel düzeyinin artması ya da ticari partner ülkelerde fiyatlar genel düzeyinin düşmesi demektir ki bunların hepsi, evsahibi ülke açısından olumsuz gelişmelerdir. Bu durum Şekil 2 yardımıyla incelenebilir.

⁴ 1 \$=5 TL iken, 1 TL = 0.2 \$ olmasını ifade etmektedir.

Şekil 2: Reel Efektif Döviz Kurunun Dış Ticarete Etkileri



Kaynak: Mankiw, (2010: 147)'den yararlanılarak, yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 2'den de görüldüğü üzere, REER'in artması, evsahibi ülkenin dış ticaret rekabet gücünü azaltacaktır. Bunun doğal bir sonucu olarak da artan REER karşısında ihracat azalır, ithalat artar ve evsahibi ülkenin dış ticaret dengesi bundan zarar görür.

Ülkeler bu duruma düşmemek için nominal döviz kurlarını rekabetçi düzeylerde tutmaya gayret ederler⁵. Bu konuda sabit kur rejimi uygulayan ülkeler zaman zaman ulusal paralarının değerini düşürerek (nominal döviz kurunu, hükümet tarafından alınan bir kararla yükselterek) devalüasyon yaparlar. Kontrollü dalgalı kur rejimi uygulayan ülkeler de nominal kurları, dış ticarete rekabet güçlerini artırıcı biçimde tutmaya gayret sarfederler. Ancak yapılan her devalüasyon işleminin, ülkenin dış ticaret dengesini olumlu biçimde etkileyeceğinin bir garantisi bulunmamaktadır. Marshall (1923) ve Lerner (1944) tarafından geliştirilen ve literatüre de Marshall-Lerner Koşulu olarak bilinen yaklaşıma göre; devalüasyonun dış ticaret dengesi üzerindeki etkisi, ihracat ve ithal mallarının, arz ve talep esnekliklerine bağlıdır. Ülkenin ihracat ve ithalatının reel efektif döviz kuruyla olan ilişkisi Denklem (7) ve Denklem (8)'deki gibi olsun:

$$X = \alpha + \mu_x REER \quad (7)$$

$$M = \beta + \mu_m REER \quad (8)$$

Marshall-Lerner koşuluna göre ihracat ve ithal mallarının reel efektif döviz kuruna göre olan arz (μ_x) ve talep esneklikleri (μ_m) toplamı 1'den büyük olduğunda, devalüasyon (veya kurların serbest piyasada yükselmesi), ülkenin dış ticaret dengesini olumlu yönde etkileyecektir (Davidson, 2009: 125). Bu durum Denklem (9) da yer almaktadır.

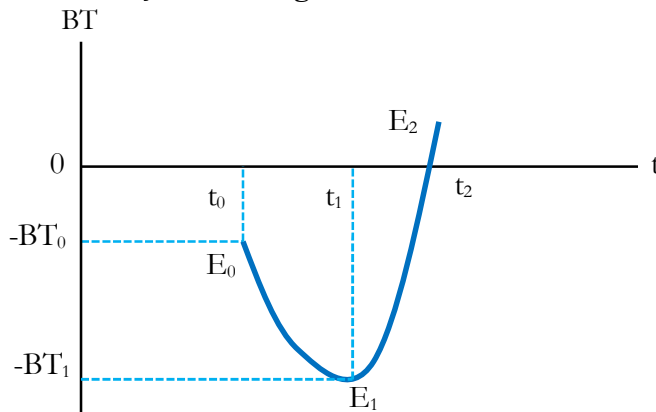
$$(\mu_x + \mu_m) > 1 \quad (9)$$

⁵ Günümüzde Çin'in ABD'ye karşı yaptığı da bu olup, Çin Yuan'ını ABD Doları karşısında bilinçli olarak düşük tutmaktadırlar. Bunun sonucunda Çin malları ABD'li tüketicilere ucuz gelmekte ve Çin ABD'ye bol miktarda ihracat yapabilmektedir. ABD ise Çin'e yeterince mal satamamakta ve bu ülkeye karşı sürekli dış ticaret açığı vermektedir. Dolayısıyla Trump yönetimi buna itiraz etmekte ve Yuan'ın biraz değerlenmesini istemektedir ki ABD de Çin'e ihracat yapabilsin. Çin'in bunu kabul etmemesi üzerine ABD, Çin'den gelen demir ve çelik ürünlerine uyguladığı gümrük vergilerini, 6 Temmuz 2018'de %25 oranında arttırmıştır (NTV, 2018).

Bu noktada üzerinde durulması gereken önemli bir konu da devalüasyonun dış ticaret dengesi üzerindeki etkisinin ne kadar sürede gerçekleşeceği ve etkinin sürekli olumlu olup olmadığıdır. Bu sorunun cevabını araştıran bilim insanları J Eğrisi ve S Eğrisi gibi farklı hipotezler geliştirmişlerdir (Ratha ve Bahmani-Oskooee, 2014: 1377).

Magee (1973) ve Miles (1979) tarafından gündeme getirilen J Eğrisi Hipotezine göre; bir ülkede devalüasyon yapıldığında mevcut dış ticaret sözleşmeleri gereği ihracat ve ithalat miktarları çok kısa sürede hemen değiştirilemeyecektir. Hatta piyasaların yeni kurlara (yeni fiyat düzeylerine) uyumu sürecinde yaşanan kaotik durum nedeniyle, dış ticaret dengesi kısa dönemde olumsuz bile etkilenebilecektir. Ancak uzun dönemde piyasalar yeni kurlara uyum sağlayacak ve dış ticaret dengesi olumlu yönde etkilenmeye başlayacaktır (Ratha ve Bahmani-Oskooee, 2014: 1378). Bu süreçte dış ticaret dengesi (Balance of Trade: BT) eğrisinin aldığı biçim, Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3: J Eğrisi



Kaynak: Yıldırım, Karaman ve Taşdemir (2009: 250).

Şekil 3'e göre başlangıçta BT_0 kadar dış ticaret açığı veren bir ekonomide, yapılan bir devalüasyon sonucunda $t_0 - t_1$ döneminde, piyasada oluşan fiyat karmaşası, yeni kurlara göre maliyet ve fiyatların tekrar düzenlenmesinin zaman alması nedeniyle, ülkenin dış ticaret dengesi daha da kötüleşmiş ve dış ticaret açığı BT_1 kadar olmuştur. Bu noktadan sonra devalüasyonun dış ticaret üzerindeki olumlu etkileri ortaya çıkmaya başlamış ve ülkenin dış ticaret dengesi iyileşmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan şekil J harfine benzediği için, hipoteze bu isim verilmiştir. Rose ve Yellen (1989) J Eğrisi hipotezinin geçerliliğini Denklem (10) yardımıyla incelemiştir:

$$BT = \beta_0 + \beta_1 REER + \beta_2 Y^d + \beta_3 Y^f \quad (10)$$

Rose ve Yellen (1989) J Eğrisi Hipotezinin geçerli olabilmesi için; Marshall-Lerner Koşulunun sağlanmasını ön şart olarak kabul edip, kısa dönem analizinde ($\beta_1 < 0$) veya β_1 'in istatistiksel olarak anlamsız olması gerektiğini, uzun dönem analizinde ise ($\beta_1 > 0$) olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu denklemde yer alan BT ; dış ticaret dengesini, $REER$; reel efektif döviz kurunu, Y^d ; evsahibi ülkedeki milli geliri, Y^f ise; dış ülkedeki milli geliri ifade etmektedir.

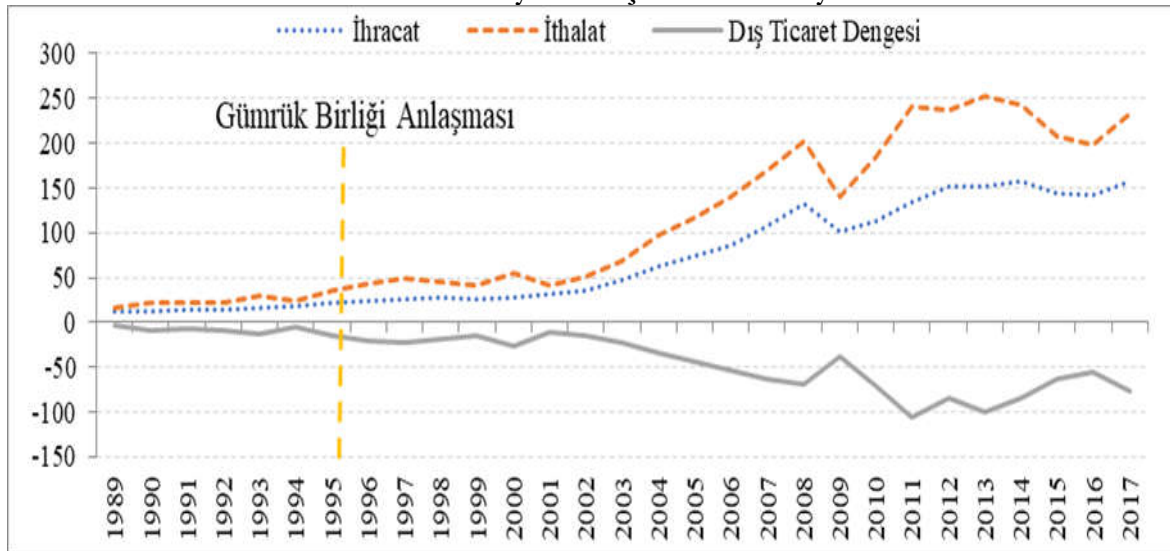
3. TÜRKİYE'DE DIŞ TİCARET VE DÖVİZ KURU

1980 yılına kadar ithal ikamesine dayalı ekonomik büyüme modeli uygulayan Türkiye, 24 Ocak 1980 tarihli Ekonomik İstikrar Kararları ile ihracata dayalı ekonomik büyüme modelini benimsemiştir. 1980 öncesinde sıkı denetime tabi olan döviz bulundurma ve taşıma işlemleri de bu tarihten sonra kademeli olarak serbestleştirilmiş ve ülke 1989'da kabul edilen 32 Sayılı Karar (Türk Lirasının Değerini Koruma Kanununda yapılan değişiklik) ile tamamen serbest bırakılmıştır. Bu Karar ile aynı zamanda Türkiye'de

uluslararası finansal işlemler de serbest hale getirilmiş, finansal liberalizasyon gerçekleştirilmiştir. Böylece yabancı yatırımcıların İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda (şimdiki ismiyle Borsa İstanbul'da) işlem yapmaları, Türk bankalarında hesap açmaları, Türk tahvil ve bonolarını alıp satmaları serbest hale getirildiği gibi, aynı haklar Türk vatandaşlarının yurtdışında yapacakları döviz cinsi işlemler için de sağlanmıştır.

1995 yılına kadar dış ticarete istediği performansı yakalayamayan Türkiye, Mart 1995'te Avrupa Birliği (AB) Ülkeleriyle Gümrük Birliği (GB) anlaşması imzalamış ve bu anlaşma 1 Ocak 1996'da yürürlüğe girmiştir. Bu anlaşmayla AB üyesi ülkelerdeki firmalar Türkiye'ye gümrüksüz biçimde mal satmaya başlarken, Türk firmaları da AB ülkelerine daha rahat mal satabilir hale getirilmiştir. Bu anlaşmanın Türkiye ekonomisine bakan en önemli yanlarından birisi; yerli firmaları dış rekabete açarak, onları Ar&Ge ve inovasyona daha fazla yatırım yapar hale getirmiş olmasıdır. Bu sayede 1990'lı yıllarda tekstil ürünleri ihraç eden Türkiye, 2000'li yıllarda otomotiv ve elektrikli aletler ihraç eder hale gelmiştir (Küçükkiremitçi, Karaca ve Eşiyok, 2010). Ancak yerli firmaların GB sürecine hazırlıksız yakalanmaları nedeniyle, genel olarak Türkiye'nin Avrupa ülkelerinden ithalatı, ihracatından daha fazla artmış ve ülkenin dış ticaret açığı artmaya devam etmiştir. Türkiye'nin dış ticaret verilerinin zaman içindeki seyri Grafik 1'den izlenebilir.

Grafik 1: Türkiye'nin Dış Ticaretinin Seyri



Kaynak: World Bank (2018b, 2018c).

Not: Çalışmanın hazırlandığı dönemde 2018 yılının ilk 7 aylık verileri yayınlanmış olup, bu verilerin grafiğe yansıtılması durumunda 2018 yılında dış ticaret azalmış gibi bir yanılgıya neden olabileceği için o veriler bu grafiğe alınmamıştır.

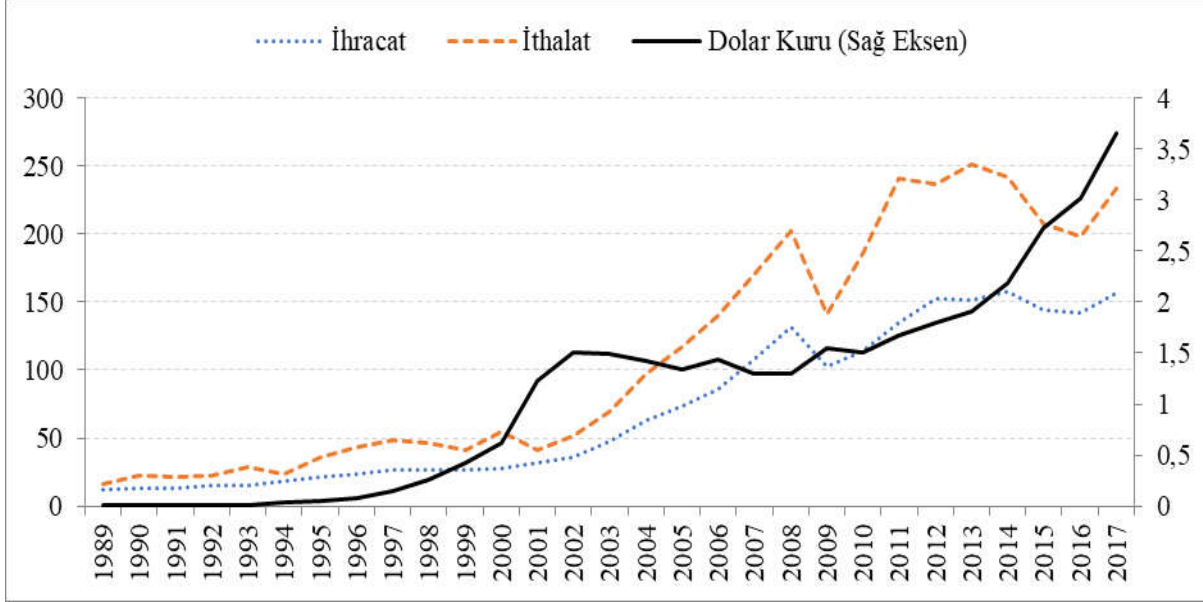
Grafik 1'den de görüldüğü üzere; analiz döneminde Türkiye ekonomisi sürekli olarak dış ticaret açığı vermiştir. 1994, 2001 ve 2008⁶ krizi dönemlerinde dış ticaret açığının azaldığı dikkati çekmektedir. Bu azalmanın nedenleri; 1994 ve 2001 krizlerinde döviz kurunun aşırı derecede artmış olması, 2008 krizinde ise düşen milli gelir ve yurtiçi üretim nedeniyle ithalatta yaşanan düşüşlerdir. Grafikte 1994 ve 2001 döneminde ihracatın artmaya devam etmiş olması, dış ticaret üzerindeki kur etkisini doğrular niteliktedir. 2008 krizinde ihracatın azalmasının nedeni ise o dönemde ABD ve Avrupa ülkelerinde yaşanan milli gelir ve talep düşüşüdür⁷. Gümrük Birliği anlaşmasının imzalandığı 1995 yılı ve sonrasında Türkiye'nin ithalatının, ihracatından daha fazla arttığı da grafikte dikkati çekmektedir. Dış ticaret açığının en fazla olduğu dönemler, ekonomik büyümenin en fazla arttığı dönemlerdir. Örneğin; 2011 yılında ekonomik büyüme %11.1 olurken, bu yıldaki dış ticaret açığı 100 Milyar Doları aşmıştır. Bu artışın nedenleri; Türkiye'de üretimin ithal aramalı ve sermaye mallarına olan yüksek bağımlılığı (Kızıldere, Kabadayı ve Emsen, 2014: 39) ve artan milli gelirle birlikte ithal lüks tüketim mallarına olan talep artışıdır.

⁶ Bu kriz Türkiye ekonomisini 2009 yılında etkilediği için dış ticaret üzerindeki etkisi de 2009 yılında görülmektedir

⁷ 2008 krizi başladığı dönemde Türkiye'nin ihracatının %64'ü Avrupa ve Amerika ülkelerine yapılmaktaydı.

1980’li yıllara kadar sabit döviz kuru sistemi uygulayan Türkiye, sonrasında genel olarak kontrollü (müdahaleli) dalgalı kur rejimini benimsemiştir. Bu dönemde ülkenin dış ticarete rekabet gücünü artırabilmesi ve bu yolla dış ticaret açığının ve cari işlemler açıklarının azaltılabilmesi için döviz kurlarına müdahale edilmesinin gerekliliği sıklıkla tartışılmıştır (Baldemir ve Keskiner, 2004; Peker, 2008; Hepaktan, Çınar ve Dündar, 2011). Nominal döviz kuru ile dış ticaret arasındaki etkileşimler Grafik 2 yardımıyla incelenebilir.

Grafik 2: Nominal Döviz Kuru ile Dış Ticaret Arasındaki Etkileşimler

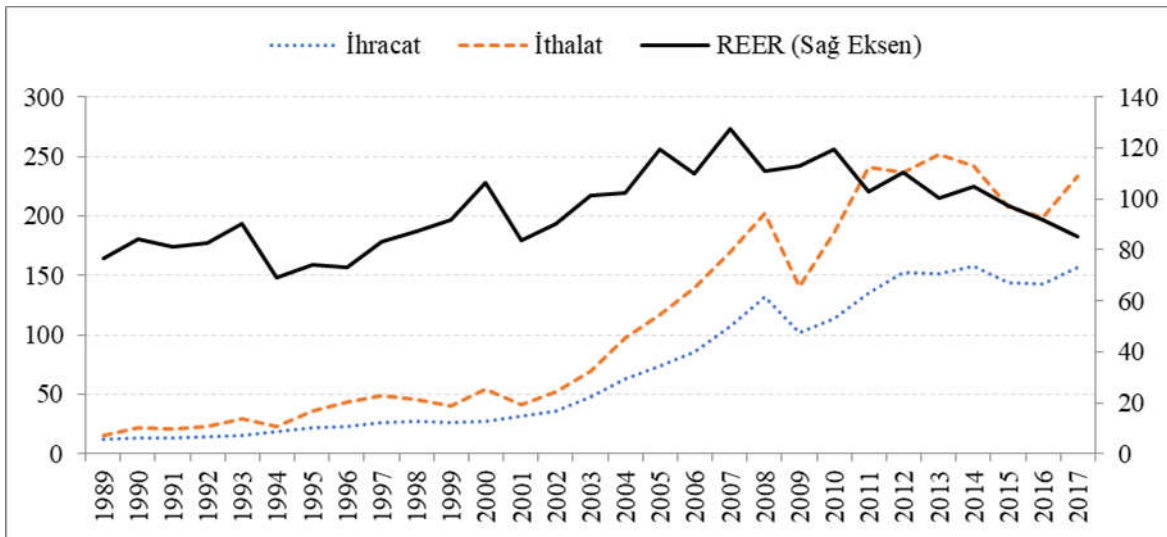


Kaynak: World Bank (2018b, 2018c), TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS, 2018h).

Not: Dolar kuru; ABD Doları alış ve satış fiyatlarının ortalaması kullanılarak tarafımızdan hesaplanmıştır.

Grafik 2’de nominal döviz kuru ile Türkiye’nin dış ticareti arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı, iktisat teorisinde geçtiği gibi nominal kur arttığında ihracatın artıp, ithalatın azalmadığı, bu değişkenlerin genellikle birlikte hareket ettikleri görülmektedir. 2001 krizi ve sonrasında nominal kurların anormal biçimde yükseldiği de dikkatleri çekmektedir. Bu durumda, Türkiye’nin dış ticaretinin nominal kurdan çok, ülkedeki ve dünyadaki konjonktürden etkilendiği söylenebilir. Reel efektif döviz kuru ile dış ticaret arasındaki etkileşimler Grafik 3’ten izlenebilir.

Grafik 3: Reel Efektif Döviz Kuru ile Dış Ticaret Arasındaki Etkileşimler



Kaynak: World Bank (2018b, 2018c), EVDS (2018e, 2018f).

Grafik 3 incelendiğinde; 2009 yılında artan REER'e karşılık ithalatın daha hızlı arttığı, ihracatta azalma olmamakla birlikte, artış hızının yavaşladığı görülmektedir. 2013-2016 döneminde REER düşmeye başlamış, buna paralel olarak, iktisat teorisiyle uyumlu biçimde ihracat artmış, ithalat azalmıştır.

4. LİTERATÜR ÖZETİ

Literatürde döviz kuru ya da reel efektif döviz kuru ile dış ticaret arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çok sayıda çalışma bulunmakta olup, ulaşılabilen çalışmalar arasından seçilenlerin özetleri, yayınlanma tarihi sırsına göre buraya alınmıştır.

Karagöz ve Doğan (2005), Türkiye'de döviz kuru ile dış ticaret arasındaki ilişkileri, 1995:M01-2004:M06 dönemi için araştırmış, ancak döviz kuru ile ihracat ve ithalat arasında anlamlı bir ekonometrik ilişki bulamamıştır. Çalışmada 2001 yılında yaşanan devalüasyonun dış ticaret üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yamak ve Korkmaz (2005), reel döviz kuru ve dış ticaret dengesi arasındaki ilişkileri, 1995:Q1-2004:Q4 dönemi için Marshall-Lerner koşulu çerçevesinde Granger nedensellik testi ile incelemiş, bu değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin olmadığını, kısa dönemde reel döviz kuru ile sermaye malları ticareti arasında bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Karaçor ve Gerçeker (2012), Türkiye'de reel döviz kuru ile dış ticaret arasındaki ilişkileri, 2003:M01-2010:M12 dönemi için VAR (Vector Autoregressive: Vektör Otoregresif) ve ECM (Error Correction Model: Hata Düzeltme Modeli) yardımıyla incelemiş ve reel döviz kuru ile dış ticaret hacminin eşbütünlük olduğunu, yani uzun dönemde birlikte hareket ettiklerini, reel döviz kurlarından dış ticaret hacmine doğru hem kısa dönemde, hem de uzun dönemde bir nedensellik ilişkisinin bulunduğunu, dış ticaret hacminden reel döviz kurlarına doğru sadece kısa dönemde bir nedensellik ilişkisinin var olduğunu tespit etmişlerdir.

Göçer ve Elmas (2013), reel döviz kurundaki değişimlerin Türkiye'nin dış ticaret performansına olan etkilerini, 1989:Q1-2012:Q2 dönemi için genişletilmiş Marshall-Lerner koşulu çerçevesinde, çoklu yapısal kırılmalı zaman serisi analizi yöntemleriyle incelemiş ve bütün mal gruplarında, genişletilmiş Marshall-Lerner koşulunun geçerli olduğu tespit etmiştir.

Kızıldere, Kabadayı ve Emsen (2014), 1980-2010 döneminde Türkiye'nin dış ticaretini etkileyen faktörleri Zivot-Andrews yapısal kırılmalı birim kök testi, Engle ve Granger eşbütünlük testi, ECM ve EKK (En Küçük Kareler) yöntemleriyle analiz etmiş ve döviz kurlarının, Türkiye'nin dış ticareti üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirlemiştir.

Özmen (2014), reel döviz kuru ile dış ticaret dinamikleri arasındaki ilişkileri, Türkiye'nin 1995-2011 dönemi verilerini kullanarak, Balassa endeksi yardımıyla incelemiş ve 1990'lı yıllarla karşılaştırıldığında, 2000'li yıllarda özellikle orta-yüksek ve ileri teknoloji ürünlerinde, imalat sanayi sektörlerinin küresel katma değer zincirlerine eklenme derecelerinin yüksek oranda artmış olduğunu, Türkiye'nin ihracat ve ithalatının, OECD ülkelerinin milli gelirleri ve yurtiçi reel gelir tarafından belirlenmekte olduğunu ve bu değişkenlerin talep esnekliklerinin çok yüksek olduğunu belirlemiştir.

Caporale, Gil-Alana ve Mudida (2014), Kenya'da Marshall-Lerner koşulunun geçerliliğini, 1996:Q1-2011:Q4 dönemi için Box-Pierce ve Ljung-Box-Pierce yöntemleriyle incelemiş ve ödemeler dengesi ile reel döviz kuru ve göreceli gelir arasında eşbütünlük ilişkisi olduğunu ve Marshall-Lerner koşulunun geçerli olduğunu belirlemiştir.

Değer ve Demir (2015), Türkiye'de reel efektif döviz kuru ile dış ticaret hacmi arasındaki ilişkileri, 1997:M01-2014:M12 dönemi için Granger nedensellik testiyle incelemiş ve reel efektif döviz kurundan dış ticaret hacmine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Doğan ve Kurt (2016), Türkiye ekonomisinde reel döviz kuru ile ithalat arasındaki ilişkileri, 2003:M01-2015:M10 dönemi için Granger nedensellik testi ve VAR analizi ile incelemiştir. Nedensellik testinde; reel döviz kuru ile hem tüketim, hem de sermaye malı ithalatı arasında nedensellik ilişkisi tespit etmiş ve buna dayanarak, döviz kurlarındaki değişmelerin, Türkiye'nin ithalatı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. VAR analizinde ise sermaye malı ithalatındaki değişimlerin %3.42'sinin, tüketim malı ithalatındaki değişimlerin de %3.25'inin reel döviz kuru tarafından açıklandığını ortaya koymuştur.

Karaş ve Karaş (2017), Türkiye ekonomisinde REER ile ihracat ve ithalat arasındaki ilişkileri, 2003:M01-2017:M06 dönemi için Granger nedensellik testiyle incelemiş ve reel efektif döviz kuru ile ithalat arasında karşılıklı, ihracattan ithalata doğru ise tek yönlü nedensellik ilişkilerinin olduğunu belirlemiştir.

Akosah ve Omane-Adjepong (2017), Döviz kuru ile dış ticaret akımları arasındaki ilişkileri Gana için J Eğrisi Hipotezi kapsamında, 2000:Q1-2016:Q1 dönemi verilerini kullanarak, ARDL (Autoregressive Distributed Lag: Gecikmesi Dağıtılmış Otoregresif Model) yardımıyla incelemiştir. J Eğrisi Hipotezinin geçerli olduğunun belirlendiği çalışmada, reel döviz kurundaki %10'luk azalışın Gana'nın ithalatını kısa dönemde %5.8, uzun dönemde ise %11.95 oranında azalttığı, ihracatı ise kısa dönemde %4.1, uzun dönemde %5.3 arttırdığı görülmüştür.

Uslu (2018), Farklı gelir grubundaki ülkelerde Marshall-Lerner Koşulu ve J Eğrisi Hipotezinin geçerliliğini, 1960-2016 dönemi için Kao panel eşbütünleşme testi, PDOLS (Panel Dynamic Ordinary Least Square: Panel Dinamik En Küçük Kareler) yöntemleriyle araştırmış, reel efektif döviz kuru ile dış ticaret dengesi arasında yüksek gelirli ülkelerde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını, üst orta gelirli ve alt orta gelirli ülkelerde negatif, düşük gelirli ülkelerde ise pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yurtiçi milli gelirdeki artışların bütün ülkelerde dış ticaret dengesini negatif etkilediğini, dünya milli gelirinin üst orta gelirli ülkelerde dış ticaret dengesini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemediğini, diğer ülkelerde ise pozitif etkilediğini tespit etmiştir.

Sadok (2018), Fas ekonomisinde döviz kurunun dış ticaret dengesine olan etkilerini 2000-2015 dönemi için Marshall-Lerner Koşulu ve J eğrisi Hipotezi çerçevesinde incelemiş ve döviz kuru ile dış ticaret arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Çalışmada ayrıca Marshall-Lerner Koşulunun geçerli olduğu görülmüştür.

Badinger ve Clairfontaine (2018), 47 ülkede 97 mal gurubunda döviz kurunun dış ticaret dengesi üzerindeki etkilerini, 2010:Q1-2017:Q2 dönemi için J Eğrisi Hipotezi çerçevesinde Yapısal Çekim Modeli ile incelemiş ve döviz kurlarının, dış ticaret üzerindeki etkilerinin ülkeler ve ürün grupları için farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Literatürde yer alan ve döviz kuru ile dış ticaret arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, yapısal kırılmaları göz önünde bulunduran çalışma sayısının sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu yönüyle, bu çalışmanın literatürdeki bir boşluğu dolduracağı değerlendirilmektedir.

5. EKONOMETRİK ANALİZ

5.1. Veri Seti

Bu çalışmada reel efektif döviz kurunun (REER), ihracat (X), ithalat (M) ve dış ticaret dengesi (BT) üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS) ve World Bank'tan alınan veriler kullanılmıştır. Ayrıca Türkiye'nin milli geliri (Y^d) ve dünya milli geliri (Y^w) de çalışmaya kontrol değişkenleri olarak dâhil edilmiştir.

Türkiye'de Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) verileri üçer aylık dönemler halinde yayınlandığı için veri setinin tamamı üçer aylık olarak düzenlenmiştir. Türkiye'de ihracat ve ithalat verileri 1989:Q1'den itibaren çeyreklik dönemler itibarıyla yayınlandığı için analiz 1989:Q1'den başlatılmıştır. Bu çalışmanın hazırlandığı dönemde Türkiye'de en son 2018 yılı ilk çeyrek GSYH verileri açıklandığı için analiz

2018:Q1'e kadar olan dönem için gerçekleştirilmiştir. Böylece analizler 1989:Q1-2018:Q1 dönemine ait 117 adet gözlemle gerçekleştirilmiştir. GSYH verileri Türk Lirası (TL) olarak yayınlanırken, diğer veriler ABD Doları (\$) olarak yayınlanmaktadır. Bu nedenle EVDS (2018h)'tan alınan Dolar alış ve Dolar satış kurlarının ortalaması kullanılarak, GSYH verileri de Dolar cinsinden hesaplanmıştır. Böylece analizlerde kullanılan bütün veriler ABD Doları cinsinden değerler cinsinden (Milyar Dolar olarak) düzenlenmiştir. GSYH verileri EVDS (2018a, 2018b)'den, reel efektif döviz kuru verileri EVDS (2018e, 2018f)'den, dış ticaret verileri EVDS (2018g)'den alınmıştır. Dış ticaret verileri EVDS'de aylık olarak yayınlanmakta olup, tarafımızdan üçer aylık hale getirilmiştir. Türkiye'de GSYH verileri cari fiyatlarla yayınlandığı için, EVDS (2018c; 2018d)'den alınan tüketici fiyatları endeksi (TÜFE) verileri kullanılarak reel hale getirilmiştir. Böylece milli gelir verileri, enflasyonist etkilerden arındırılmıştır. Dünya milli geliri, World Bank (2018a)'dan alınan 2010 yılı sabit fiyatlarıyla hesaplanmış GSYH verilerinden oluşmaktadır.

Dış ticaret dengesi (Balance of Trade: BT) verileri, Memarian ve Shanej (2016) izlenerek, ihracatın ithalata oranının yüzde değeri hesaplanarak oluşturulmuştur. Bütün verilere logaritmik dönüşüm yapılarak, aykırı değerler ortadan kaldırılmış ve bu yolla analiz sonucunda değişen varyans sorununun meydana gelmesi önlenmeye çalışılmıştır. Bütün seriler, Hareketli Ortalamalar (Moving Average) yöntemiyle mevsim etkilerinden arındırılarak, serilerin kendi doğalarından kaynaklanmayan ve seriler arasında farklılık gösterebilen mevsim etkileri ortadan kaldırılmıştır. Veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Ek 1'de, değişkenler arasındaki korelasyon matrisi Ek 2'de sunulmuştur.

5.2. Model

Çalışmada, reel efektif döviz kurunun dış ticaret üzerindeki etkileri; Göçer ve Elmas (2013: 140); Eita (2013: 513); Ersungur, Aslan ve Doru (2017) ve Uslu (2018) çalışmaları izlenerek oluşturulan aşağıdaki modeller yardımıyla araştırılmıştır.

$$\text{Model 1: } \ln X_t = \theta_0 + \theta_1 \ln REER_t + \theta_2 \ln Y_t^w + \varepsilon_t \quad (11)$$

$$\text{Model 2: } \ln M_t = \varphi_0 + \varphi_1 \ln REER_t + \varphi_2 \ln Y_t^d + \varepsilon_t \quad (12)$$

$$\text{Model 3: } \ln BT_t = \gamma_0 + \gamma_1 \ln REER_t + \gamma_2 \ln Y_t^w + \gamma_3 \ln Y_t^d + \theta_t \quad (13)$$

Model 1'in tahmini sonucundaki beklentimiz; reel efektif döviz kurundaki artışların ihracatı azaltacağı ($\theta_1 < 0$), ithalatı artıracığı ($\varphi_1 > 0$) ve dış ticaret dengesini olumsuz etkileyeceği ($\gamma_1 < 0$) yönündedir. Yurtdışı milli gelirdeki artışların ihracatı artırması ($\theta_2 > 0$) ve dış ticaret dengesini olumlu yönde etkilemesi ($\gamma_2 > 0$) beklenirken, yurtiçi milli gelirdeki artışların ithalatı artırması ($\varphi_2 > 0$) ve Türkiye'nin dış ticaret dengesini bozması ($\gamma_3 < 0$) beklenmektedir. Uzun dönem analizi sonucunda ($\theta_1 + \varphi_1 > 1$) çıkması Marshall-Lerner koşulunun sağlandığını, Marshall-Lerner koşulu sağlanmak şartıyla, kısa dönem analizinde ($\gamma_1 < 0$) ve uzun dönem analizinde ($\gamma_1 > 0$) olması da J Eğrisi Hipotezinin geçerli olduğunu gösterecektir.

5.3. Yöntem

Bu çalışmada serilerin durağanlığı Vogelsang ve Perron (1998) yapısal kırılmalı birim kök testiyle, seriler arasında eşbütünlük ilişkisinin varlığı Pesaran vd. (2001) Sınır Testi yaklaşımıyla sınanmış, uzun ve kısa dönem analizleri ARDL yöntemiyle gerçekleştirilmiş, uzun dönem analizindeki yapısal kırılma tarihleri Bai ve Perron (2003) prosedürüyle belirlenmiş, seriler arasındaki nedensellik ilişkileri Toda ve Yamamoto (1995) yöntemiyle analiz edilmiştir.

5.4. Birim Kök Testi

Ekonometrik analizler, serilerin durağanlık seviyelerine oldukça duyarlıdır. Bu durum göz önünde bulundurulmadan yapılacak analizler, hatalı sonuçlar üretecektir (Tarı, 2012: 387). Durağan seriler, kendi ortalamaları etrafında dalgalanan, bir dönemde meydana gelen şokların etkilerinin belirli bir sürede

sönümlendiği serilerdir (Göçer, 2016: 246). Düzey değerlerinde durağan olan serilere $I(0)$, düzey değerlerinde durağan olmayıp, birinci farkı alındığında durağan hale gelen serilere ise $I(1)$ seri adı verilir (Tarı, 2012: 388). Bu çalışmada serilerin durağanlığı; Vogelsang ve Perron (1998) tarafından geliştirilmiş olan yapısal kırılmalı ADF birim kök testiyle incelenmiştir. Bu testin H_0 hipotezi; “*Seri durağan değildir*” biçimindedir. Bu çalışmada serilerin durağanlığı Vogelsang ve Perron (1998) testiyle incelenmiş ve bulgular Tablo 1’de, bu testlerde elde edilen yapısal kırılma grafikleri Ek 3’te sunulmuştur.

Tablo 1: Vogelsang ve Perron (1998) Birim Kök Testi Sonuçları

Değişken	Vogelsang ve Perron ADF Test İstatistiği	Kritik Değerler			Yapısal Kırılma Tarihi	Karar
		%1	%5	%10		
<i>LnX</i>	-3.69	-5.71	-5.17	-4.89	2003:Q4	-
<i>LnM</i>	-3.65	-5.71	-5.17	-4.89	2003:Q4	-
<i>LnBT</i>	-6.26***	-5.71	-5.17	-4.89	2000:Q4	$I(0)$
<i>LnREER</i>	-4.27*	-4.94	-4.44	-4.19	2000:Q4	$I(0)$
<i>LnY^d</i>	-4.33	-5.71	-5.17	-4.89	2004:Q3	-
<i>LnY^w</i>	-3.54	-5.71	-5.17	-4.89	2005:Q2	-
ΔLnX	-5.70***	-4.94	-4.44	-4.19	2008:Q3	$I(1)$
ΔLnM	-6.35***	-4.94	-4.44	-4.19	2008:Q1	$I(1)$
<math>\Delta LnY^d</math>	-6.27***	-4.94	-4.44	-4.19	1994:Q2	$I(1)$
<math>\Delta LnY^w</math>	-4.55**	-4.94	-4.44	-4.19	2009:Q1	$I(1)$

Not: Optimum gecikme uzunlukları Akaike Bilgi Kriteri kullanılarak tespit edilmiştir. Düzey değerlerinde sabitli ve trendli, birinci farklarında ise sabitli modeller kullanılarak testler gerçekleştirilmiştir. ***, %1, **, %5, *, %10 anlamlılık düzeyinde durağanlığı göstermektedir. Δ : İlgili serinin birinci farkının alındığını ifade etmektedir. Maksimum gecikme uzunluğu 5 olarak alınmıştır. Düzey değerinde durağan olan seriler için birinci farkta birim kök testi yapılmamıştır.

Tablo 1’deki bulgulara göre dış ticaret dengesi ve reel efektif döviz kuru serileri düzey değerlerinde durağan iken, diğer seriler düzey değerlerinde durağan olmayıp, birinci farkları alındığında durağan hale gelmektedir. Engle ve Granger (1987)’ye göre düzey değerlerinde durağan olmayan serilerle yapılacak analizlerde sahte regresyon problemiyle karşılaşılabilir. Böyle durumlarda seriler arasında eşbütünlüşme ilişkisinin varlığının test edilmesi gerekmektedir. Seriler eşbütünlüşme çıktıklarında, yapılacak analizler güvenilir olacaktır (Thome, 2014: 5). Bu testte elde edilen yapısal kırılma tarihlerine bakıldığında 1994 yılı Türkiye’nin yaşadığı döviz krizini, 2000 yılı sabit kur rejiminin uygulandığı dönemi, 2003 yılı tek parti iktidarının başladığı ve ABD’nin Irak’a operasyon yaptığı (II. Körfez Savaşı) tarihi, 2004 yılı Türkiye’nin AB’ye adaylık sürecinin resmen başlatıldığı dönemi ve 2008-2009; küresel ekonomik krizin yaşandığı dönemleri göstermektedir.

5.5. Eşbütünlüşme Testi

Seriler farklı derecelerden durağan olduğunda eşbütünlüşme ilişkisi, Pesaran, Shin ve Smith (2001) tarafından geliştirilen Sınır Testi ile incelenmektedir (Şimşek, 2016: 71-73). Bu testin H_0 hipotezi; “*Seriler eşbütünlüşme değildir*” biçimindedir. Bu testte hesaplanan F istatistiği, Pesaran vd. (2001) çalışmasında verilen alt ve üst sınır değerleriyle karşılaştırılmaktadır. Elde edilen F istatistiği, üst kritik değerden büyük olduğunda serilerin eşbütünlüşme olduklarına karar verilmektedir (Pesaran, Shin ve Smith: 292). Eşbütünlüşme testinin yapılabilmesi için bu çalışmada kullanılan modeller:

$$\Delta \ln X_t = \theta_0 + \sum_{k=1}^m \theta_{1k} \Delta \ln X_{t-k} + \sum_{k=0}^n \theta_{2k} \Delta \ln REER_{t-k} + \sum_{k=0}^p \theta_{3k} \Delta \ln Y_{t-k}^w + \alpha_1 \ln X_{t-1} + \alpha_2 \ln REER_{t-1} + \alpha_3 \ln Y_{t-k}^w + e_t \quad (14)$$

$$\Delta \ln M_t = \varphi_0 + \sum_{k=1}^m \varphi_{1k} \Delta \ln M_{t-k} + \sum_{k=0}^n \varphi_{2k} \Delta \ln REER_{t-k} + \sum_{k=0}^p \varphi_{3k} \Delta \ln Y_{t-k}^d + \beta_1 \ln M_{t-1} + \beta_2 \ln REER_{t-1} + \beta_3 \ln Y_{t-k}^d + e_t \quad (15)$$

$$\Delta \ln BT_t = \gamma_0 + \sum_{k=1}^m \gamma_{1k} \Delta \ln BT_{t-k} + \sum_{k=0}^n \gamma_{2k} \Delta \ln REER_{t-k} + \sum_{k=0}^p \gamma_{3k} \Delta \ln Y_{t-k}^w + \sum_{k=0}^q \gamma_{4k} \Delta \ln Y_{t-k}^d + \delta_1 \ln BT_{t-1} + \delta_2 \ln REER_{t-1} + \delta_3 \ln Y_{t-k}^w + \delta_4 \ln Y_{t-k}^d + e_t \quad (16)$$

Burada m, n, p ve q optimum gecikme uzunlukları olup, bu çalışmada Akaike Bilgi Kriteri kullanılarak belirlenmiştir. Sınır Testi, her bir model için ayrı ayrı yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de, bu sonuçlara ait ekran görüntüsü Ek 4’te sunulmuştur.

Tablo 2: Sınır Testi Sonuçları

	F-istatistiği	k	Sınır Testi Kritik Değerleri					
			Alt Sınır			Üst Sınır		
			10%	5%	1%	10%	5%	1%
Model 1	1.59	2	2.63	3.1	4.13	3.35	3.87	5
Model 2	0.99	2	2.63	3.1	4.13	3.35	3.87	5
Model 3	6.61 ***	3	2.37	2.79	3.65	3.2	3.67	4.66

Not: ***, %1 anlamlılık düzeyinde eşbütünlüğün var olduğunu ifade etmektedir. Maksimum gecikme uzunluğu 5 olarak alınmıştır. k: İlgili modelde yer alan açıklayıcı değişken sayısıdır.

Tablo 2’deki bulgulara göre Model 1 ve Model 2’de yer alan seriler arasında eşbütünlük ilişkisi yoktur. Bu durumda, bu modellerde yer alan serilerin düzey değerleriyle yapılacak uzun dönem analizlerinde sahte regresyon problemiyle karşılaşılabilir. Bu nedenle Model 1 ve Model 2 için uzun ve kısa dönem analizlerinin yapılamayacağına karar verilmiştir⁸. Model 3’te ise serilerin eşbütünlük oldukları görülmüş olup, bu model için uzun ve kısa dönem analizleri yapılabilecektir.

5.6. Uzun Dönem Analizi

Seriler arasındaki eşbütünlük ilişkisinin Sınır Testi ile araştırıldığı durumlarda, uzun dönem analizleri ARDL yöntemiyle yapılmaktadır (Frimpong ve Oteng-Abayie, 2006: 7-9). Bu çalışmada Model 3 için kullanılacak uzun dönem analizi modeli:

$$\ln BT_t = \gamma_0 + \sum_{k=1}^m \gamma_{1k} \ln BT_{t-k} + \sum_{k=0}^n \gamma_{2k} \ln REER_{t-k} + \sum_{k=0}^p \gamma_{3k} \ln Y_{t-k}^w + \sum_{k=0}^q \gamma_{4k} \ln Y_{t-k}^d + \delta_1 \ln BT_{t-1} + \delta_2 \ln REER_{t-1} + \delta_3 \ln Y_{t-k}^w + \delta_4 \ln Y_{t-k}^d + e_t \quad (17)$$

Bu çalışmada analiz dönemi uzun olduğu ve bu dönemde Türkiye ekonomisini yakından etkileyen ekonomik krizler, politika değişimleri ve darbe girişimleri gibi olaylar yaşandığı için, uzun dönem

⁸ Burada akla kısa dönem analizinin için yapılamadığı sorusu gelebilir. Kısa dönem analizinde, uzun dönem analizinden elde edilen hata terimleri serisinin bir dönem gecikmeli de açıklayıcı bir değişken olarak kullanılacağı için, güvenilir olmayan bir modelden elde edilen veriyle gerçekleştirilecek kısa dönem analizleri de güvenilir olmaz.

modelinde yer alan yapısal kırılma tarihlerinin belirlenmesi ve uzun dönem analizine dâhil edilmesi yararlı olacaktır. Bu amaçla çalışmada Model 3'te (Denklem 13'te) yer alan yapısal kırılma tarihleri Bai ve Perron (2003) yöntemiyle tespit edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te, bu işleme ait ekran görüntüsü Ek 5'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yapısal Kırılma Tarihleri

	Yapısal Kırılma Tarihleri
Model 3	1995:Q4; 1998:Q4; 2001:Q3; 2007:Q4; 2012:Q1

Tablo 3'te yer alan yapısal kırılma tarihlerinden 1995; 5 Nisan 1994'te Türkiye'de yaşanan ekonomik krizin ve 1995'te Meksika'da yaşanan ekonomik krizin etkilerini barındırmaktadır. 1998; 1997'de Güney Asya ülkelerinde, 1998'de Rusya'da yaşanan ekonomik krizlerin etkilerini, 2001; Şubat 2001'de Türkiye'de yaşanan bankacılık ve döviz krizlerinin etkilerini, 2007; 2008 yılında ABD'de başlayıp bütün dünyayı etkisi altına alan küresel ekonomik krizinin öncü belirtilerini, 2012 yılı ise küresel kriz sonrasında Türkiye'de uygulanan genişletici para ve maliye politikalarının sona erdirilmesi ve makro ihtiyati politikaların uygulanmaya başlamasının ve Avrupa ülkelerinde devam eden durgunluğun etkilerini barındırmaktadır. Bu yapısal kırılma tarihleri, kukla değişkenlerle uzun ve kısa dönem analizlerine dâhil edilmiştir. Çalışmada uzun dönem analizi ARDL yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te, bu analize ait ekran görüntüsü Ek 6'da sunulmuştur.

Tablo 4: Uzun Dönem Analizi

<i>Değişken</i>	<i>Katsayı</i>	<i>t istatistiği</i>	<i>Olasılık Değeri</i>
<i>LnREER</i>	-0.11	-0.54	0.59
<i>LnY^w</i>	0.47*	1.66	0.09
<i>LnY^d</i>	-0.16	-1.34	0.18
<i>K₁₉₉₅</i>	-0.18	-1.01	0.31
<i>K₁₉₉₈</i>	-0.19	-1.26	0.20
<i>K₂₀₀₁</i>	0.15	0.77	0.44
<i>K₂₀₀₇</i>	0.12	1.06	0.28
<i>K₂₀₁₂</i>	0.09	0.75	0.44
Sabit Terim	0.94	0.39	0.69
<i>R² = 0.82</i>	<i>R² = 0.75</i>	<i>F = 11.58 (0.00)</i>	<i>DW = 1.98</i>

Not: *; %10 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Modelin açıklayıcılık gücü (R^2 1'e yakın) yüksek, bağımsız değişkenler, bağımlı değişkeni topluca anlamlı düzeyde açıklamakta (F testine ait olasılık değeri 0.05'ten küçük) ve modelde otokorelasyon sorunu bulunmamaktadır (DW 2 civarında). Bu durumda tahmin sonuçları güvenilirdir.

Tablo 4'teki bulgulara bakıldığında; reel efektif döviz kurunun ve yurtiçi milli gelir düzeyinin Türkiye'nin dış ticaret dengesi üzerindeki etkileri, teorik beklentilerle uyumlu olarak negatif, ancak istatistiksel olarak anlamsızdır. Dünya milli gelirinin etkisi, teorik beklentilerle uyumlu olarak pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre; dünya milli gelirinde yaşanan %1'lik artış, Türkiye'nin dış ticaret dengesini %0.47 oranında iyileştirecektir. Bu da Türkiye'nin dış ticaret dengesinin, REER ve yurtiçi GSYH haricindeki iç ve dış faktörlere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Yaşanan iç ve dış ekonomik şokların Türkiye'nin dış ticaret dengesi üzerinde uzun dönemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

5.7. Kısa Dönem Analizi

Kısa dönem analizi de ARDL yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Model 3 için kullanılan kısa dönem analizi modeli aşağıda yer almaktadır:

$$\Delta \ln BT_t = \gamma_0 + \sum_{k=1}^m \gamma_{1k} \Delta \ln BT_{t-k} + \sum_{k=0}^m \gamma_{2k} \Delta \ln REER_{t-k} + \sum_{k=0}^p \gamma_{3k} \Delta \ln Y_{t-k}^w + \sum_{k=0}^q \gamma_{4k} \Delta \ln Y_{t-k}^d + \gamma_5 ECT_{t-1} + \epsilon_t \quad (18)$$

Burada ECT_t ; hata düzeltme terimi (Error Correction Term) olup, analiz sonucunda bu terimin katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olması, modelin hata düzeltme mekanizmasının çalıştığını ve yapılan analizlerin güvenilir olduğunu gösterecektir (Tarı, 2012: 433). ECT 'nin katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olması aynı zamanda; bağımsız değişkenlerden, bağımlı değişkene doğru uzun dönemli bir nedensellik ilişkisinin varlığını da ortaya koyacaktır (Dufour, Pelletier ve Renault, 2006: 338-343). Çalışmada kısa dönem analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te, bu analize ait ekran görüntüsü Ek 7'de sunulmuştur.

Tablo 5: Kısa Dönem Analizi

Değişken	Katsayı	t istatistiği	Olasılık Değeri
$\Delta \ln BT_{t-1}$	0.19**	2.05	0.04
$\Delta \ln BT_{t-2}$	0.05	6.02	0.53
$\Delta \ln BT_{t-3}$	-0.07	-0.76	0.44
$\Delta \ln BT_{t-4}$	0.23**	2.59	0.01
$\Delta \ln REER_t$	-0.09	-0.84	0.40
$\Delta \ln Y_t^w$	-0.24***	-3.02	0.00
$\Delta \ln Y_{t-1}^w$	-0.15**	-2.03	0.04
$\Delta \ln Y_{t-2}^w$	-0.01	-0.24	0.80
$\Delta \ln Y_{t-3}^w$	-0.12	-1.57	0.11
$\Delta \ln Y_t^d$	0.22***	2.90	0.00
$\Delta \ln Y_{t-1}^d$	-1.95	-1.46	0.14
$\Delta \ln Y_{t-2}^d$	6.07***	3.03	0.00
$\Delta \ln Y_{t-3}^d$	-1.17	-0.52	0.60
$\Delta \ln Y_{t-4}^d$	-4.27**	-2.09	0.03
$\Delta K_{1995,t}$	-0.03	-0.77	0.44
$\Delta K_{1995,t-1}$	0.16***	3.50	0.00
$\Delta K_{1998,t}$	-0.02	-0.47	0.63
$\Delta K_{1998,t-1}$	0.10**	2.44	0.01
$\Delta K_{1998,t-2}$	0.02	0.51	0.60
$\Delta K_{1998,t-3}$	0.08*	1.96	0.05
$\Delta K_{1998,t-4}$	0.14***	2.89	0.00
$\Delta K_{2001,t}$	0.13***	2.92	0.00
$\Delta K_{2001,t-1}$	0.04	0.79	0.43
$\Delta K_{2001,t-2}$	-0.13***	-3.01	0.00
$\Delta K_{2007,t}$	0.03	0.72	0.46
$\Delta K_{2012,t}$	0.05	1.23	0.22
ECT_{t-1}	-0.34***	-5.11	0.00

$R^2 = 0.82$	$\bar{R}^2 = 0.75$	$F = 11.58 (0.00)$	$DW = 1.98$
--------------	--------------------	--------------------	-------------

Not: ***, ** ve *; sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Yine modelin açıklayıcılık gücü (R^2 1'e yakın) yüksek, bağımsız değişkenler, bağımlı değişkeni topluca anlamlı düzeyde açıklamakta (F testine ait olasılık değeri 0.05'ten küçük) ve modelde otokorelasyon sorunu bulunmamaktadır (DW 2 civarında). Bu durumda tahmin sonuçları güvenilirdir.

Tablo 5'teki bulgulara göre; Türkiye'nin dış ticaret dengesini, geçmiş dönemlerin dış ticaret dengesi verileri önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum, hem dış ticarete yapısal bir durumun olduğunu, hem de dış ticaret anlaşmalarının uzun vadeli anlaşmalar olduğunu göstermektedir. Reel efektif döviz kurundaki artışlar kısa dönemde de dış ticaret dengesini negatif ve istatistiksel olarak anlamsız biçimde etkilemektedir. Türkiye'nin dış ticaret dengesini, diğer ülkelerdeki milli gelir artışlarının negatif, yurtiçi milli gelirdeki artışların pozitif etkilediği tespit edilmiş olup, bu sonuçlar iktisat teorisinin zıddıdır. Sadece yurtiçi milli gelirdeki artışlar, 4 dönem gecikmeli olarak dış ticaret dengesini iktisat teorisiyle uyumlu biçimde negatif etkilemiştir. Yapısal değişimlerin (ekonomik krizlerin) Türkiye'nin dış ticaret dengesini kısa dönemde etkilediği görülmektedir. ECT 'nin katsayısı istatistiksel olarak anlamlı olduğu için, modelin hata düzeltme mekanizması çalışmaktadır. Bu da yapılan tahminlerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yine ECT 'nin katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmasından hareketle; reel efektif döviz kuru, yurtiçi milli gelir düzeyi ve dünya milli gelir düzeyinden Türkiye'nin dış ticaret dengesine doğru tek yönlü bir uzun dönem nedensellik ilişkisinin var olduğu söylenebilir.

5.8. Nedensellik Analizi

Seriler farklı düzeylerde durağan olduğu için kısa dönem nedensellik analizinin Toda ve Yamamoto (1995) tarafından geliştirilen yöntemle yapılması gerekmektedir (Toda ve Yamamoto, 1995). Toda - Yamamoto nedensellik testinin ilk aşamasında; optimum gecikme uzunluğu (p) belirlenmekte, ikinci aşamada; p gecikme uzunluğuna, serilerin en yüksek bütünleşme derecesi (d_{max}) eklenmektedir. Üçüncü aşamada; ($p+d_{max}$) gecikme uzunluğuna sahip aşağıdaki modeller tahmin edilmektedir:

$$Y_t = \sum_{i=1}^{p+d_{max}} \alpha_i Y_{t-i} + \sum_{i=1}^{p+d_{max}} \beta_i X_{t-i} + \varepsilon_t \quad (19)$$

$$X_t = \sum_{i=1}^{p+d_{max}} \gamma_i X_{t-i} + \sum_{i=1}^{p+d_{max}} \delta_i Y_{t-i} + \varepsilon_t \quad (20)$$

Bu modeller X ve Y şeklinde iki değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin tespitine yönelik olarak oluşturulmuş temsili modellerdir. Bu modeller tahmin edildikten sonra d_{max} 'tan gelen katsayılar kısıt uygulanmakta ve bir Wald testi yapılmaktadır. Denklem (19) için testin H_0 hipotezi; "X'ten Y'ye doğru bir nedensellik ilişkisi yoktur" şeklindedir (Göçer ve Hepkarşı, 2013: 70). Çalışmada Toda ve Yamamoto nedensellik testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da, optimum gecikme uzunluğu belirleme işlemi sonuçları Ek 8'de, bu analize ilişkin ters karakteristik kökler grafiği Ek 9'da, nedensellik testine ait ekran görüntüsü Ek 10'da sunulmuştur.

Tablo 6: Nedensellik Testi Sonuçları

	Ki-Kare Test İstatistiği	Olasılık Değeri
$\ln REER \Rightarrow \ln BT$	20.65***	0.00
$\ln Y^w \Rightarrow \ln BT$	23.01***	0.00
$\ln Y^d \Rightarrow \ln BT$	3.73	0.71
$\ln REER \Rightarrow \ln X$	12.13*	0.05
$\ln Y^w \Rightarrow \ln X$	13.46**	0.03

$\ln REER \Rightarrow \ln M$	4.67	0.58
$\ln Y^d \Rightarrow \ln M$	15.51**	0.01
$\ln X \Rightarrow \ln M$	5.94	0.42
$\ln M \Rightarrow \ln X$	9.04	0.17
$p = 5$	$d_{max} = 1$	$p + d_{max} = 6$
$\chi^2_{LM}(5) = 0.84$		$\chi^2_{joint}(6) = 0.36$

Not: \Rightarrow ; Birinci değişkenden, ikinci değişkene doğru bir nedensellik ilişkisinin olmadığını ifade etmektedir. ***, ** ve * sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyinde birinci değişkenden, ikinci değişkene doğru bir nedensellik ilişkisinin var olduğunu göstermektedir. $\chi^2_{LM}(5)$; 6 gecikmeli VAR modeli için yapılmış otokorelasyon testini, $\chi^2_{joint}(6)$ da gecikmeli VAR modeli için yapılmış değişen varyans testi sonucunu göstermektedir.

Tablo 6'daki bulgulara göre; reel efektif döviz kuru ve dünya milli gelirinden dış ticaret dengesine, reel efektif döviz kurundan ihracata ve yurtiçi milli gelirden ithalata doğru tek yönlü kısa dönemli nedensellik ilişkileri vardır. Yurtiçi milli gelirden dış ticaret dengesine, reel efektif döviz kurundan ithalata ve ihracata ithalat arasında ise herhangi bir nedensellik ilişkisi tespit edilememiştir.

6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada reel efektif döviz kuru, yurtiçi milli gelir düzeyi ve dünya milli gelir düzeyinin, Türkiye'nin ihracat, ithalat ve dış ticaret dengesi üzerindeki etkileri, 1989:Q1-2018:Q1 dönemi için 3 farklı ekonometrik model yardımıyla, yapısal kırılmaları göz önünde bulunduran zaman serisi analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Serilerin durağanlığı Vogelsang ve Perron (1998) yapısal kırılmalı birim kök testiyle incelenmiş, dış ticaret dengesi ve reel efektif döviz kurunun I(0), diğer serilerin I(1) oldukları görülmüştür. Bu durumda seriler arasında eşbütünlük ilişkisinin varlığı Pesaran vd. (2001) tarafından geliştirilen Sınır Testi yaklaşımıyla sınanmış, Model 1'deki ihracat ve Model 2'deki ithalat fonksiyonlarında yer alan serilerin eşbütünlük olmadıkları, sadece Model 3'te yer alan dış ticaret dengesi fonksiyonundaki serilerin eşbütünlük oldukları görülmüştür. Bu nedenle Model 1 ve Model 2 için uzun ve kısa dönem analizlerini gerçekleştirilemezken, Model 3 için uzun ve kısa dönem analizleri ARDL yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Model 1 ve Model 2'ye ait sonuçlar, literatürde yer alan Karagöz ve Doğan (2005); Yamak ve Korkmaz (2005) çalışmalarıyla uyumludur. Model 3'teki yapısal kırılma tarihleri Bai ve Perron (2003) prosedürüyle belirlenmiş, uzun ve kısa dönem analizlerine kukla değişkenlerle dâhil edilmiştir.

Uzun dönem analizinde; reel efektif döviz kurunun ve yurtiçi milli gelir düzeyinin Türkiye'nin dış ticaret dengesi üzerindeki etkilerinin, teorik beklentilerle uyumlu olarak negatif, ancak istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar literatürde yer alan Kızıldere, Kabadayı ve Emsen (2014) ve Uslu (2018) çalışmalarıyla uyumludur. Dünya milli gelirinin dış ticaret dengesi üzerindeki etkisi ise teorik beklentilerle uyumlu olarak pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Buna göre; dünya milli gelirinde yaşanan %1'lik artış, Türkiye'nin dış ticaret dengesini %0.47 oranında iyileştirmektedir. Bu da Türkiye'nin dış ticaret dengesinin, REER ve yurtiçi GSYH haricindeki iç ve dış faktörlere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Kukla değişkenlerin katsayılarının istatistiksel olarak anlamsız çıkmış olması; yaşanan iç ve dış ekonomik şokların Türkiye'nin dış ticaret dengesi üzerinde uzun dönemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Kısa dönem analizinde; Türkiye'nin dış ticaret dengesini, geçmiş dönemlerin dış ticaret dengesi verilerinin önemli ölçüde etkilediği görülmüş olup, bu durum, hem dış ticarete yapısal bir durumun olduğunu, hem de dış ticaret anlaşmalarının uzun vadeli anlaşmalar olduğunu göstermektedir. Reel efektif döviz kurundaki artışlar kısa dönemde de dış ticaret dengesini negatif ve istatistiksel olarak anlamsız biçimde etkilemiştir. Türkiye'nin dış ticaret dengesini, diğer ülkelerdeki milli gelir artışlarının negatif, yurtiçi milli gelirdeki artışların pozitif etkilediği tespit edilmiş olup, bu sonuçlar iktisat teorisine terstir. Sadece yurtiçi milli gelirdeki artışlar, 4 dönem gecikmeli olarak dış ticaret dengesini iktisat teorisiyle uyumlu biçimde negatif etkilemiştir. Ekonomik krizlerin, Türkiye'nin dış ticaret dengesini kısa dönemde etkilediği görülmektedir. Hata düzeltme teriminin katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olup, bu durum, modelin hata düzeltme mekanizmasının çalıştığını ve yapılan tahminlerin

güvenilir olduğunu göstermektedir. Yine hata düzeltme teriminin katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmasından hareketle; reel efektif döviz kuru, yurtiçi milli gelir düzeyi ve dünya milli gelir düzeyinden Türkiye’nin dış ticaret dengesine doğru tek yönlü bir uzun dönem nedensellik ilişkisinin var olduğuna karar verilmiştir.

Model 1 ve Model 2 tahmin edilemediği için esneklik katsayıları belirlenememiş ve ilgili dönemde Türkiye’de Marshall-Lerner Koşulunun sağlanıp sağlanmadığı konusunda kesin bir yargıya ulaşılamamıştır. Model 3’te REER’e ait katsayı kısa dönemde de uzun dönemde de istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı için J Eğrisi Hipotezinin geçerliliğine ilişkin herhangi bir kanıt da elde edilememiştir.

Seriler arasındaki nedensellik ilişkileri Toda ve Yamamoto (1995) yöntemiyle analiz edilmiş ve reel efektif döviz kuru ve dünya milli gelirinden, dış ticaret dengesine, reel efektif döviz kurundan ihracata ve yurtiçi milli gelirden ithalata doğru tek yönlü kısa dönemli nedensellik ilişkileri belirlenmiştir. Testin bu aşamasında elde edilen bulgular literatürde yer alan Karaçor ve Gerçeker (2012) çalışmasıyla uyumludur. Yurtiçi milli gelirden dış ticaret dengesine, reel efektif döviz kurundan ithalata ve ihracatla ithalat arasında ise herhangi bir nedensellik ilişkisi bulunamamıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak; Türkiye’nin dış ticaretinin ve dış ticaret dengesinin, reel kur ve milli gelirden kurdan çok, ülke içindeki ve dünyadaki konjonktür dalgalanmalarından ve bu analize dahil edilmeyen diğer faktörlerden etkilendiği değerlendirilmektedir. Bu nedenle, Türkiye’nin dış ticaretini açıklamaya yönelik gerçekleştirilecek sonraki çalışmalarda; reel döviz kuru ve milli gelir haricindeki faktörlerin de analizlere katılmasının yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. E. ve Şentürk, M. (2013). Türkiye’nin ithalat ve ihracat bağımlılığı: seçilmiş ülke örnekleri üzerine ampirik bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 13(2), 195-2008.
- Akosah, N. K. ve Omane-Adjepong, M. (2017). Exchange rate and external trade flows: empirical evidence of J-curve effect in Ghana. *Munich Personal RePEc Archive*, No: 86640.
- Arslan, C. (2015). Döviz kuru riski ve yönetimi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Badinger, H. ve Clairfontaine, A. F. (2018). Trade balance dynamics and exchange rates: in search of the J-curve using a structural gravity approach. <https://epub.wu.ac.at/5971/1/wp256.pdf>, [Erişim Tarihi: 07.09.2018].
- Bai, J. and Perron, P. (2003). Computation and analysis of multiple structural change models. *Journal of Applied Econometrics*, 6, 72–78.
- Baldemir, E. ve Keskiner, A. (2004). Devalüasyon, para, reel gelir değişkenlerinin dış ticaret üzerine etkisinin panel data yöntemiyle Türkiye için incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 44-59.
- Caporale, G. M., Gil-Alana, L. A. ve Mudida, R. (2014). Testing the Marshall-Lerner condition in Kenya. *South African Journal of Economics*, 83(2), 1-26.
- Davidson, P. (2009). *The Keynes solution: the path to global economic prosperity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Değer, O., Demir, M. (2015). Reel efektif döviz kuru ve dış ticaret hacmi arasındaki nedensellik ilişkisi: Türkiye örneği. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 52(604), 7-21.

- Doğan, Z. ve Kurt, Ü. (2016). Türkiye ekonomisinde reel döviz kuru ve ithalat ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 327-336.
- Dufour, J. M., Pelletier, D. and Renault, E. (2006). Short run and long run causality in time series: inference. *Journal of Econometrics*, 132, 337-362.
- Eğilmez, M. (2012). Reel efektif döviz kuru endeksi nedir? Kendime Yazılar (18.11.2012). <http://www.mahfiyegilmez.com/2012/11/reel-efektif-doviz-kuru-endeksi-nedir.html>, [Erişim Tarihi: 02.09.2018].
- Eita, J. H. (2013). Estimation of the Marshall-Lerner condition for Namibia. *International Business & Economics Research Journal*, 12(5), 511-518.
- Engle, R.F. and Granger, C.W.J. (1987). Co-integration and error correction: representation, estimation, and testing. *Econometrica*, 55, 251-276.
- EVDS (2018a). GSYİH-harcama yöntemiyle-cari fiyatlarla (TÜİK) (Bin TL) (Üç Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018b). GSMH ve GSYİH-cari fiyatlarla (TÜİK)(Bin TL)(Arşiv)(Üç Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/archiveMarket/>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018c). Fiyat endeksi (Toptan Eşya) (1968=100) (İTO) (Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018d). Fiyat endeksi (Tüketici) (2003=100) (TÜİK) (Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018e). Kurlar-reel efektif döviz kuru endeksleri (1995=100)(TCMB)(Arşiv)(Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/archiveMarket/>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018f). Kurlar-reel efektif döviz kuru - TÜFE bazlı (2003=100)(Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018g). Dış ticaret geniş ekonomik kategorileri sınıflamasına göre (BEC) (Milyon ABD Doları) (TÜİK) (Aylık); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- EVDS (2018h). Kurlar, döviz, kurları, günlük, (TL, dönüşümü, yapılmış); <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>, [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- Frimpong, J. and Oteng-Abayie, E. F. (2006). Bounds testing approach: an examination of foreign direct investment, trade, and growth relationships., MPRA Paper No. 352.
- Göçer, İ., Elmas, B. (2013). Genişletilmiş Marshall-Lerner koşulu çerçevesinde reel döviz kuru değişimlerinin Türkiye'nin dış ticaret performansına etkileri: çoklu yapısal kırılmalı zaman serisi analizi. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi*, 7(1), 137-157.
- Göçer, İ ve Hepkarşı, N. (2013). İhracat - büyüme ilişkisi: yapısal kırılmalı bir analiz. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 57-86.
- Göçer, İ. (2016). *Ekonometri*. Lider Yayınları, İzmir.
- Hepaktan, E., Çınar, S. ve DüNDAR, Ö. (2011). Türkiye'de uygulanan döviz kuru sistemlerinin dış ticaret ile ilişkisi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 3(5), 62-82.

- Karaçor, Z ve Gerçekler, M. (2012). Reel döviz kuru ve dış ticaret ilişkisi: Türkiye örneği (2003-2010). *Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(23), 289-312.
- Karagöz, M. ve Doğan, Ç. (2005). Döviz kuru dış ticaret ilişkisi: Türkiye örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 219-228.
- Karaş, G. ve Karaş, E. (2017). Reel efektif döviz kuru, ihracat ve ithalat arasındaki ilişki: Türkiye özelinde ekonometrik bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 27-46.
- Kızıldere, C., Kabadayı, B. ve Emsen, Ö. S. (2014). Dış ticaretin döviz kuru değişimlerine duyarlılığı: Türkiye üzerine bir inceleme. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6(12), 39-54.
- Kuck, A. (2011). The benefits of free trade: addressing key myths. https://www.mercatus.org/system/files/Benefits-of-Free-Trade_EP_110513.pdf, [Erişim Tarihi: 08.09.2018].
- Kundak, S. ve Aydoğuş, İ. (2018). Türkiye’de imalat sanayinin ithalata bağımlılığının analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(1), 252-266.
- Küçükkiremitçi, O., Karaca, M. E. ve Eşiyok, B. A. (2010). Türkiye’nin ihracatında öne çıkan sektörlerde temel pazar ülkeler, rakipler ve rekabet gücü. Türkiye Kalkınma Bankası, GA/01-01-10.
- Lerner, A. P. (1944). *The Economics of Control*. New York, Macmillan.
- Magee, S. P. (1973). Currency contracts, pass through and devaluation. *Brooking Papers on Economic Activity*, 1, 303–25.
- Mankiw, N. G. (2010). *Makroekonomi*. (Çev. Editörü: Ö. Faruk Çolak), Efil Yayınevi, Ankara.
- Marshall, A. (1923). *Money, Credit and Commerce*. Macmillan, London.
- Memarian, E. ve Shaneji, M. G. (2016). Testing the Marshall Lerner condition bilateral trade balance between Iran and China. *International Academic Institute for Science and Technology*, 3(2), 13-23.
- NTV (2018). ABD, Çin'e ek gümrük vergisi uygulamaya başladı. (06.07.2018). <https://www.ntv.com.tr/ekonomi/abd-cine-ek-gumruk-vergisi-uygulamaya-basladi,oUH9AsqTMECEO1dysEyMtg>, [Erişim Tarihi: 04.09.2018].
- Özbek, O. (2008). Ekonomik kriz belirtisi olarak cari açık - büyüme ilişkisi. http://www.izto.org.tr/portals/0/iztogenel/dokumanlar/ekonomik_kriz_belirtisi_olarak_cari_acik_buyume_o_ozbek_26.04.2012%2021-22-51.pdf, [Erişim Tarihi: 08.09.2018].
- Özmen, E. (2014). Reel döviz kuru ve Türkiye dış ticaret dinamikleri. *ERC Working Papers in Economics* 14/12.
- Peker, O. (2008). Reel döviz kurunun ticaret dengesi üzerindeki etkileri: Türkiye örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 33-43.

- Pesaran, M. H., Shin, Y. and Smith, R. J. (2001). Bounds testing approaches to the analysis of Level Relationships. *Journal of Applied Econometrics*, 16(3), 226-339.
- Rose, A. K. and Yellen, J. (1989). Is there a J-curve? *Journal of Monetary Economics*, 24(1), 53-68.
- Sadok, H. (2018). The Effect of Exchange Rates on Trade Balance: An Empirical Study of Morocco. *Journal of Business and Economics Review*, 3(1), 1-10.
- Soygüzel, H. (2017). 1994 Türkiye ekonomik krizi ve 5 Nisan kararları. <http://www.ilimvemedenyet.com/1994-turkiye-ekonomik-krizi-ve-5-nisan-kararlari.html>, [Erişim Tarihi: 08.09.2018].
- Şimşek, T. (2016). Türkiye’de enerji tüketimi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin ARDL sınır testi ile incelenmesi. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 4(1), 69–78.
- Tarı, R. (2012). *Ekonometri*. (8. Baskı). Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- TCMB (2018). Reel efektif döviz kuru endeksleri’ne ilişkin yönetsel açıklama. http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/02713545-8428-49ab-a9d9-0f770895d513/REER_Metaveri.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-02713545-8428-49ab-a9d9-0f770895d513-m5GUjN5, [Erişim Tarihi: 15.08. 2018].
- Thome, H. (2014). Cointegration and error correction modelling in time-series analysis: a brief Introduction. *IJCV*, 8(2), 1-9.
- Toda, H.Y. and Yamamoto, T. (1995). Statistical Inference in vector autoregressions with possibly integrated process. *Journal of Econometrics*, 66, 225-250.
- Urata, S. and Okabe, M. (2007). The impacts of free trade agreements on trade flows: an application of the gravity model approach. *RIETI Discussion Paper Series, N: 07-E -052*.
- Uslu, H. (2018). Marshall - Lerner koşulu ve J eğrisi hipotezinin geçerliliği: farklı gelir gurubu ülkeleri için karşılaştırmalı bir analiz. *International Journal of Academic Value Studies*, 4(20), 550-561.
- Vogelsang, T.J. and Perron, P. (1998). Additional test for unit root allowing for a break in the trend function at an unknown time. *International Economic Review*, 39, 1073–1100.
- World Bank (2018a). GDP (constant 2010 US\$). <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD>. [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- World Bank (2018b). Merchandise exports (current US\$). <https://data.worldbank.org/indicator/TX.VAL.MRCH.CD.WT?view=chart>. [Erişim Tarihi: 07.09.2018].
- World Bank (2018c). Merchandise imports (current US\$). <https://data.worldbank.org/indicator/TM.VAL.MRCH.CD.WT?view=chart>. [Erişim Tarihi: 06.09.2018].
- Yamak, R. ve Korkmaz, A. (2005). Reel döviz kuru ve dış ticaret dengesi ilişkisi. *Ekonometri ve İstatistik*, 2, 11-29.
- Yıldırım, K., Karaman, D. ve Taşdemir, S. (2009). *Makroekonomi*. (8. Baskı). Seçkin Yayınevi, Ankara.

EKLER

Ek 1: Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>LnXSA</i>	<i>LnMSA</i>	<i>LnBTSA</i>	<i>LnREERSA</i>	<i>LnYDSA</i>	<i>LnYFSA</i>
<i>Ortalama</i>	2.517	2.969	4.152	4.547	4.618	9.515
<i>Medyan</i>	2.480	2.907	4.156	4.536	4.426	9.507
<i>En Büyük</i>	3.762	4.252	4.528	4.836	5.524	9.917
<i>En Küçük</i>	0.958	1.237	3.830	4.151	3.385	9.114
<i>Standart Sapma</i>	0.929	0.918	0.120	0.161	0.617	0.243
<i>Çarpıklık</i>	-0.095	-0.133	0.023	-0.250	0.082	-0.031
<i>Basıklık</i>	1.492	1.580	3.558	2.315	1.478	1.686
<i>Jarque-Bera Normallik Testi Olasılık Değeri</i>	0.004	0.006	0.465	0.173	0.003	0.015
<i>Toplam</i>	294.466	347.417	485.837	532.023	540.326	1113.228
<i>Standart Sapmaların Kareleri Toplamı</i>	100.041	97.777	1.682	2.989	44.148	6.872
<i>Gözlem Sayısı</i>	117	117	117	117	117	117

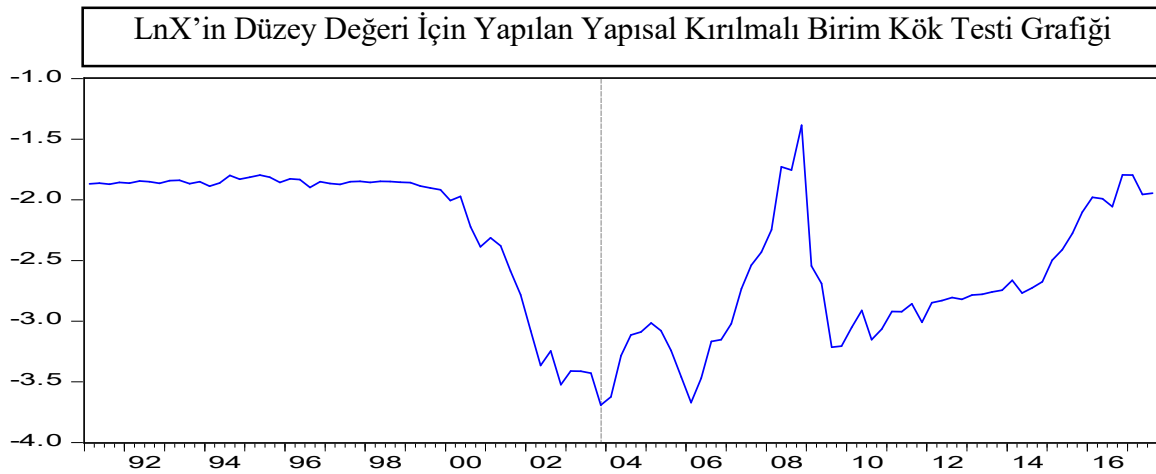
Not: Değişken isimlerinin sonundaki SA: Seasonal Adjusted; Mevsim Etkilerinden Arındırılmış anlamına gelmektedir.

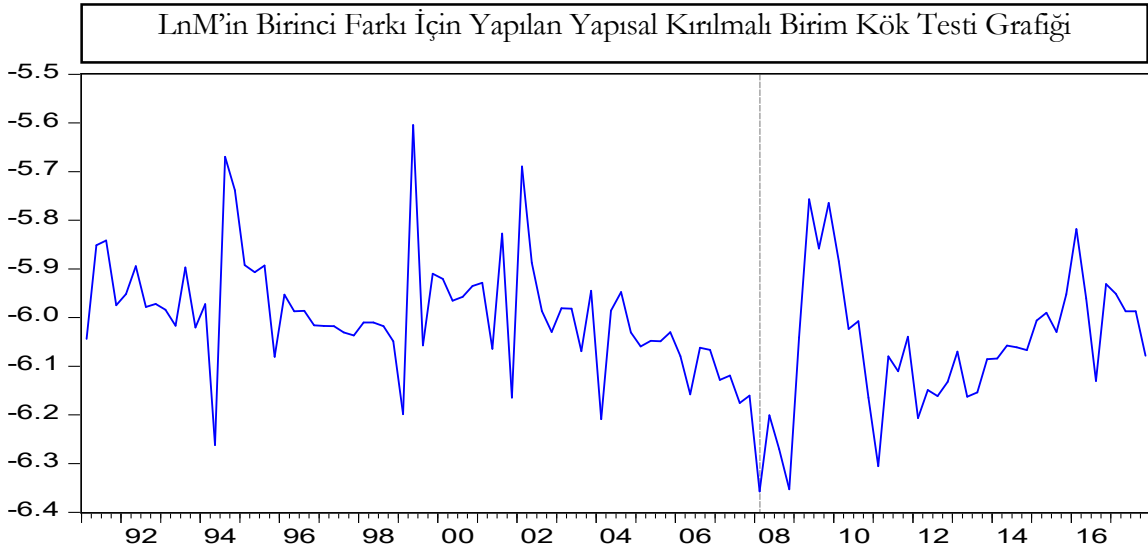
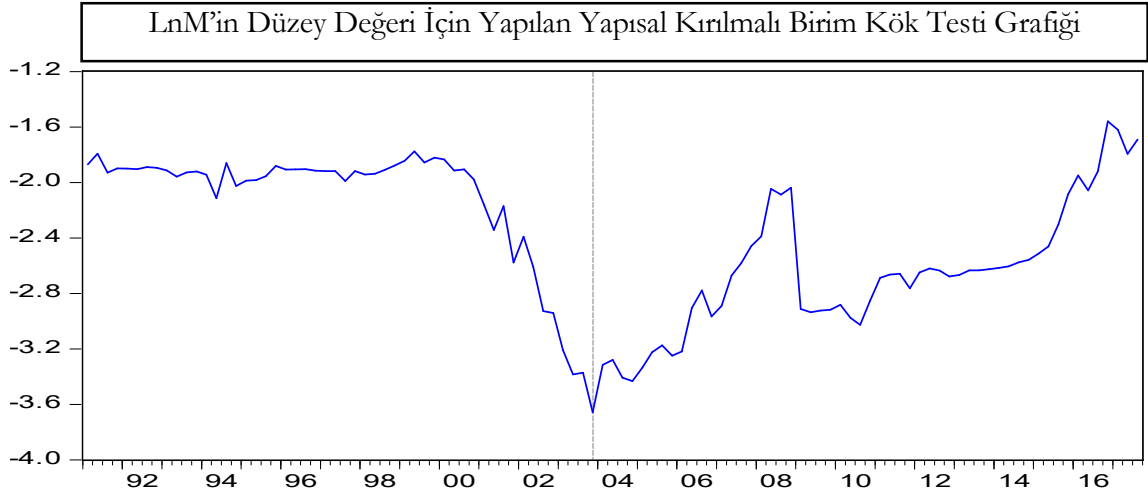
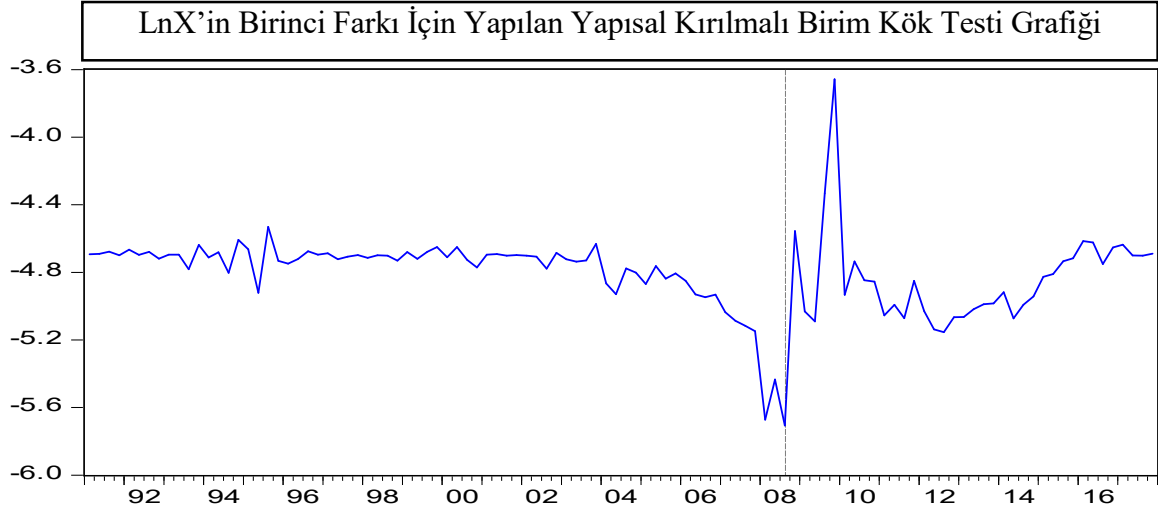
Ek 2: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi

	<i>LnXSA</i>	<i>LnMSA</i>	<i>LnBTSA</i>	<i>LnREERSA</i>	<i>LnYDSA</i>	<i>LnYFSA</i>
<i>LnXSA</i>	1	0.99	0.15	0.72	0.96	0.98
<i>LnMSA</i>	0.99	1	0.02	0.74	0.97	0.97
<i>LnBTSA</i>	0.15	0.02	1	-0.12	0.01	0.16
<i>LnREERSA</i>	0.72	0.74	-0.12	1	0.73	0.67
<i>LnYDSA</i>	0.96	0.97	0.01	0.73	1	0.94
<i>LnYFSA</i>	0.98	0.97	0.16	0.67	0.94	1

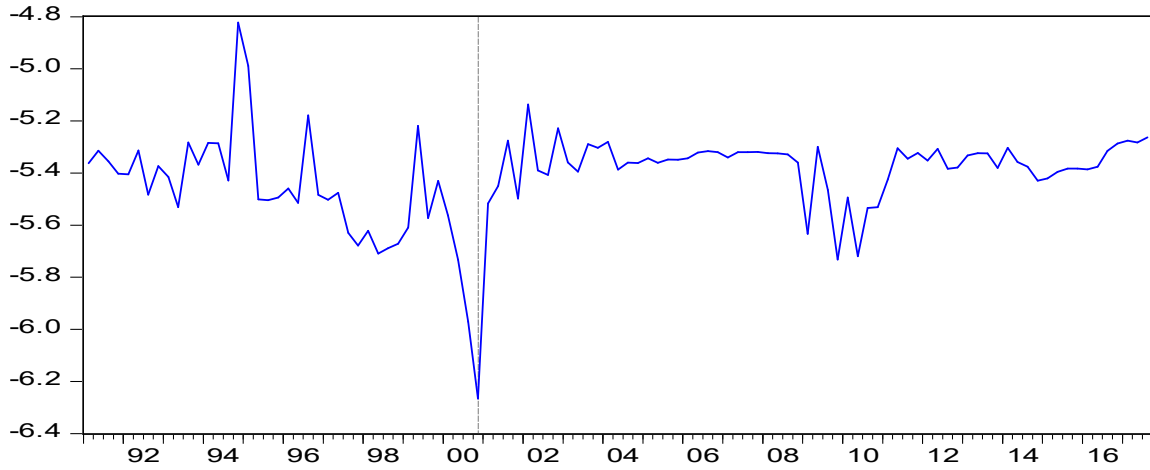
NOT: Bu tabloda REER, Yd ve Yf in bağımlı değişkenler olan X, M ve BT ile yüksek bir ilişki içinde oldukları görülmektedir.

Ek 3: Yapısal Kırılmalı Birim Kök Testi grafikleri

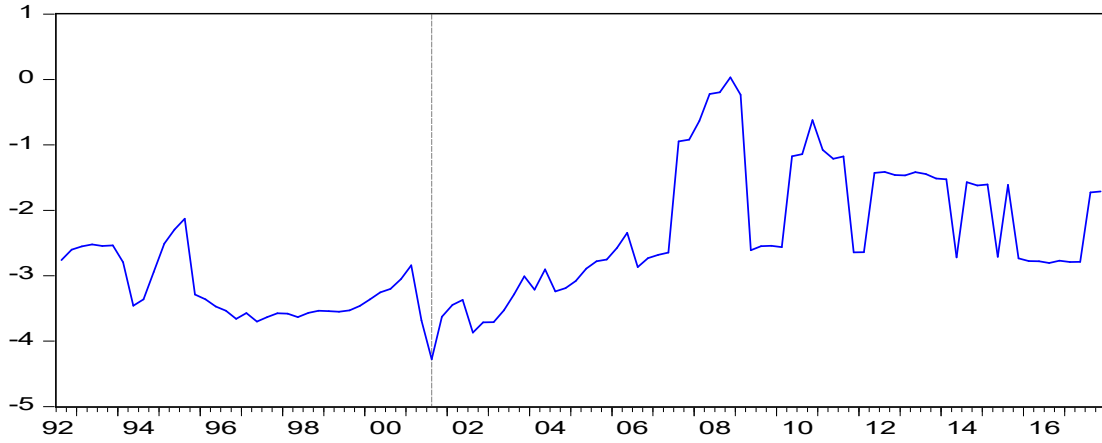




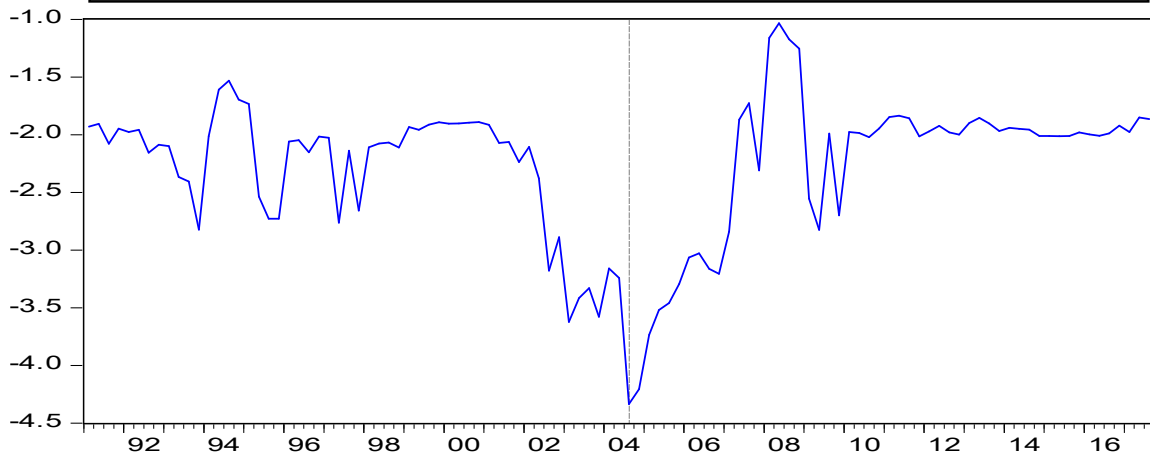
LnBT'nin Düzey Değeri İçin Yapılan Yapısal Kırılmalı Birim Kök Testi Grafiği

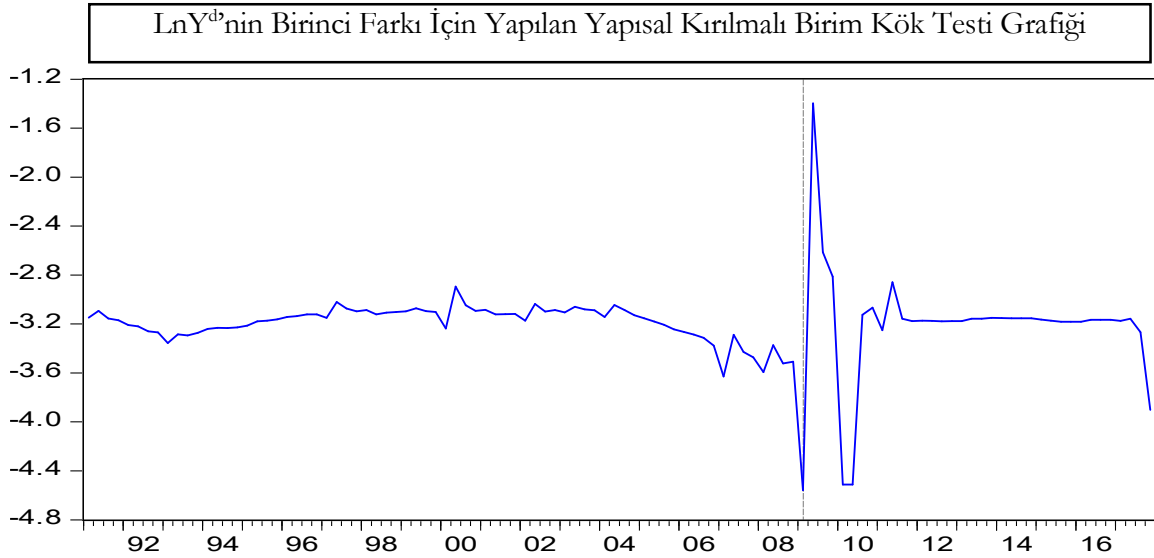
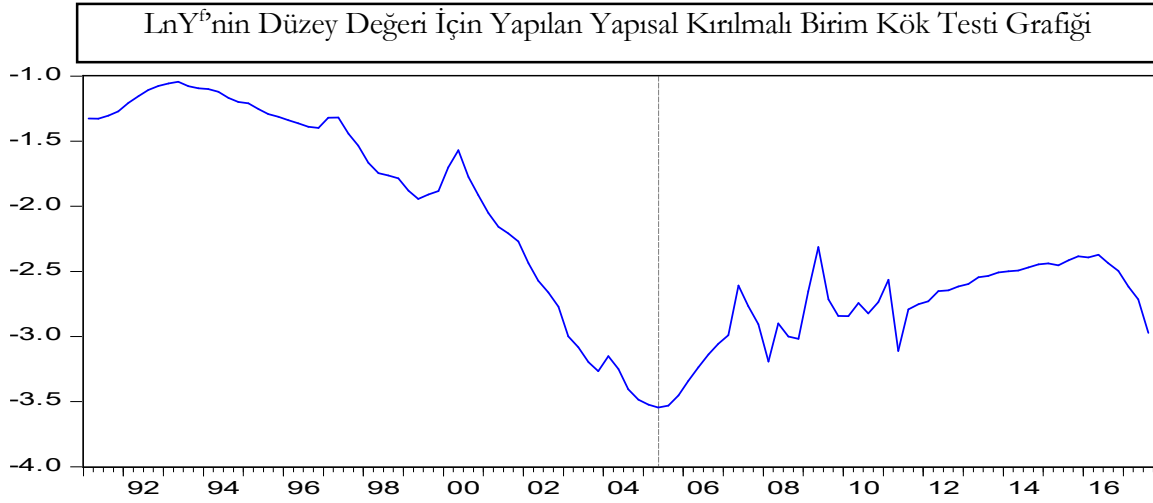
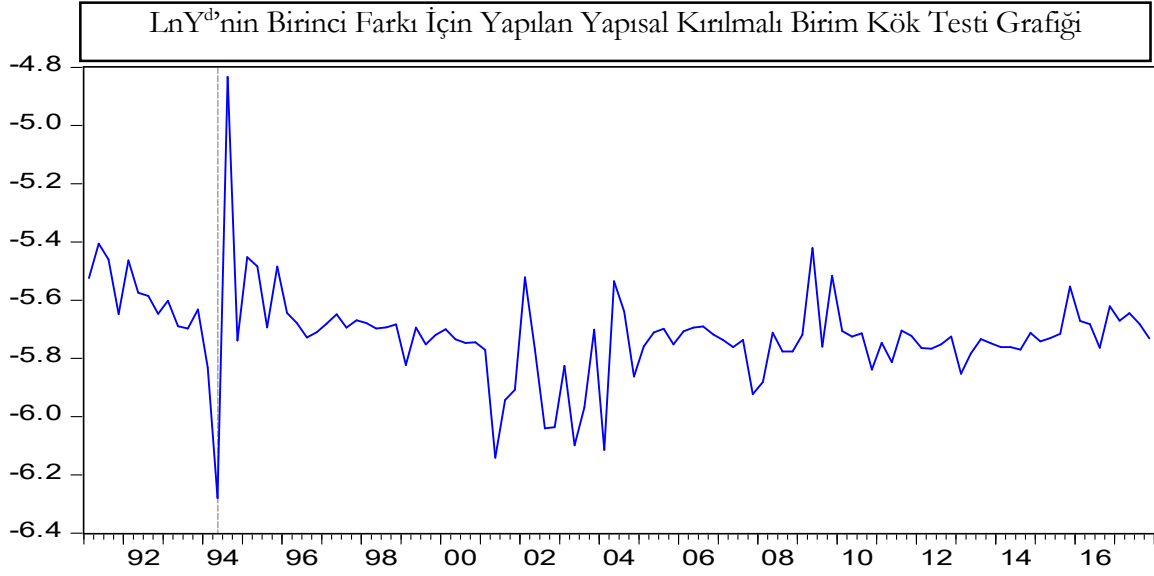


LnREER'in Düzey Değeri İçin Yapılan Yapısal Kırılmalı Birim Kök Testi Grafiği



LnY^d'nin Düzey Değeri İçin Yapılan Yapısal Kırılmalı Birim Kök Testi Grafiği





Ek 4: Eşbütünleşme Testi Sonucu

ARDL Bounds Test		
Date: 09/08/18 Time: 20:10		
Sample: 1990Q2 2018Q1		
Included observations: 112		
Null Hypothesis: No long-run relationships exist		
<hr/>		
Test Statistic	Value	k
<hr/>		
F-statistic	6.611563	3
<hr/>		
Critical Value Bounds		
<hr/>		
Significance	I0 Bound	I1 Bound
<hr/>		
10%	2.37	3.2
5%	2.79	3.67
2.5%	3.15	4.08
1%	3.65	4.66
<hr/>		

Ek 5: Yapısal Kırılma Tarihleri Belirleme İşlemi Sonuçları

Multiple breakpoint tests				
Bai-Perron tests of 1 to M globally determined breaks				
Date: 09/08/18 Time: 13:37				
Sample: 1989Q1 2018Q1				
Included observations: 117				
Breaking variables: LNREERSA LNYDSA LNYFSA C				
Break test options: Trimming 0.10, Max. breaks 5, Sig. level 0.10				
<hr/>				
Sequential F-statistic determined breaks:				5
Significant F-statistic largest breaks:				5
UDmax determined breaks:				1
WDmax determined breaks:				5
<hr/>				
Breaks	F-statistic	Scaled F-statistic	Weighted F-statistic	Critical Value
<hr/>				
1 *	19.91491	79.65963	79.65963	14.81
2 *	17.42272	69.69087	76.11518	13.56
3 *	15.45940	61.83760	74.09505	12.36
4 *	14.59960	58.39841	75.66758	11.43
5 *	15.30787	61.23146	85.47013	10.61
<hr/>				
UDMax statistic*		79.65963	UDMax critical value**	15.23
WDMax statistic*		85.47013	WDMax critical value**	16.27
<hr/>				
* Significant at the 0.10 level.				
** Bai-Perron (Econometric Journal, 2003) critical values.				
Estimated break dates:				
1: 2001Q1				
2: 1998Q3, 2001Q3				
3: 1995Q4, 1998Q4, 2001Q3				
4: 1995Q4, 1998Q4, 2001Q3, 2010Q3				
5: 1995Q4, 1998Q4, 2001Q3, 2007Q4, 2012Q1				
<hr/>				

Not: Bu tabloda ağırlıklandırılmış F istatistiği temel alınarak, ideal kırılma sayısının 5 olduğuna karar verilmiştir.

Ek 6: Uzun Dönem Analizi Ekran Görüntüsü

Long Run Coefficients				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
LNREERSA	-0.117814	0.217755	-0.541040	0.5900
LNYSA	-0.169946	0.125891	-1.349943	0.1809
LNYSFA	0.479359	0.287918	1.664918	0.0999
K1995	-0.185043	0.182363	-1.014698	0.3133
K1998	-0.191572	0.151480	-1.264665	0.2097
K2001	0.153862	0.199590	0.770887	0.4431
K2007	0.120091	0.112518	1.067305	0.2891
K2012	0.092457	0.121700	0.759709	0.4497
C	0.946312	2.390047	0.395939	0.6932

Ek 7: Kısa Dönem Analizi Ekran Görüntüsü

Cointegrating Form				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
D(LNBTSA(-1))	0.193575	0.094170	2.055591	0.0431
D(LNBTSA(-2))	0.056401	0.090154	0.625607	0.5334
D(LNBTSA(-3))	-0.070921	0.092186	-0.769322	0.4440
D(LNBTSA(-4))	0.230593	0.089016	2.590464	0.0114
D(LNREERSA)	-0.090079	0.106568	-0.845267	0.4005
D(LNYSFA)	-0.249463	0.082576	-3.020998	0.0034
D(LNYSFA(-1))	-0.159114	0.078134	-2.036435	0.0451
D(LNYSFA(-2))	-0.019468	0.079754	-0.244099	0.8078
D(LNYSFA(-3))	-0.121891	0.077321	-1.576423	0.1189
D(LNYSFA(-4))	0.228318	0.078682	2.901795	0.0048
D(LNYSFA)	-1.956246	1.330798	-1.469980	0.1455
D(LNYSFA(-1))	6.073882	2.001337	3.034912	0.0033
D(LNYSFA(-2))	-1.179084	2.240485	-0.526263	0.6002
D(LNYSFA(-3))	-4.275469	2.043396	-2.092335	0.0396
D(K1995)	-0.036462	0.047340	-0.770211	0.4435
D(K1995(-1))	0.164124	0.046869	3.501759	0.0008
D(K1998)	-0.023055	0.049019	-0.470324	0.6394
D(K1998(-1))	0.100552	0.041140	2.444125	0.0167
D(K1998(-2))	0.021842	0.042232	0.517183	0.6065
D(K1998(-3))	0.082647	0.041998	1.967869	0.0526
D(K1998(-4))	0.144239	0.049782	2.897423	0.0049
D(K2001)	0.139180	0.047629	2.922183	0.0045
D(K2001(-1))	0.040262	0.050794	0.792663	0.4303
D(K2001(-2))	-0.135968	0.045101	-3.014745	0.0035
D(K2007)	0.036065	0.049417	0.729822	0.4677
D(K2012)	0.050197	0.040721	1.232717	0.2213
CointEq(-1)	-0.341281	0.066664	-5.119407	0.0000

Ek 8: Optimum Gecikme Uzunluğu Belirleme İşlemleri

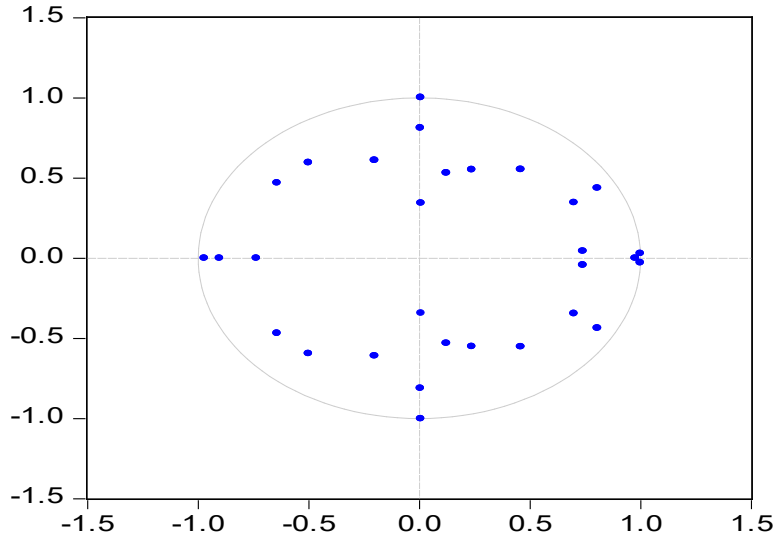
Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	539.9586	NA	2.24e-12	-9.797406	-9.649258	-9.737326
1	1247.482	1324.172	9.99e-18	-22.11894	-21.08190	-21.69838
2	1483.236	415.2731	2.57e-19	-25.78415	-23.85823*	-25.00312
3	1566.511	137.5191	1.10e-19	-26.65159	-23.83678	-25.51008*
4	1610.231	67.38371	9.79e-20*	-26.79322	-23.08953	-25.29124
5	1646.763	52.28498*	1.02e-19	-26.80299*	-22.21042	-24.94054
6	1677.413	40.49176	1.20e-19	-26.70483	-21.22337	-24.48190
7	1705.899	34.49718	1.53e-19	-26.56696	-20.19662	-23.98355
8	1749.794	48.32403	1.53e-19	-26.71181	-19.45258	-23.76793

* indicates lag order selected by the criterion
 LR: sequential modified LR test statistic (each test at 5% level)
 FPE: Final prediction error
 AIC: Akaike information criterion
 SC: Schwarz information criterion
 HQ: Hannan-Quinn information criterion

Not: Bu işlemde üzerinde en fazla * bulunan gecikme uzunluğu, optimum gecikme uzunluğu olarak alınmıştır.

Ek 9: Ters Karakteristik Kökler Grafiği

Inverse Roots of AR Characteristic Polynomial



Ek10: Nedensellik Testi Ekran Görüntüsü

VAR Granger Causality/Block Exogeneity Wald Tests			
Date: 09/08/18 Time: 20:18			
Sample: 1989Q1 2018Q1			
Included observations: 111			
Dependent variable: LNBTSA			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
LNREERSA	20.65592	6	0.0021
LNMSA	3.862212	6	0.6953
LNKSA	4.147002	6	0.6568
LNKDSA	3.733611	6	0.7127
LNKFSYA	23.01862	6	0.0008
All	56.31433	30	0.0025
Dependent variable: LNREERSA			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
LNBTSA	1.942761	6	0.9249
LNMSA	2.767887	6	0.8374
LNKSA	2.153635	6	0.9050
LNKDSA	8.549382	6	0.2006
LNKFSYA	8.415956	6	0.2092
All	37.77726	30	0.1556
Dependent variable: LNKFSYA			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
LNBTSA	1.945448	6	0.9246
LNREERSA	0.787801	6	0.9924
LNMSA	1.734217	6	0.9424
LNKSA	1.621365	6	0.9510
LNKDSA	6.062923	6	0.4162
All	41.24264	30	0.0830

Dependent variable: LNMSA			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
LNBTSA	3.262339	6	0.7753
LNREERSA	4.671464	6	0.5866
LNKSA	5.940496	6	0.4299
LNKDSA	15.51769	6	0.0166
LNKFSYA	13.47611	6	0.0361
All	87.09763	30	0.0000
Dependent variable: LNKSA			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
LNBTSA	9.576490	6	0.1437
LNREERSA	12.13336	6	0.0591
LNMSA	9.048957	6	0.1708
LNKDSA	16.21113	6	0.0127
LNKFSYA	13.46293	6	0.0362
All	78.56887	30	0.0000
Dependent variable: LNKDSA			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
LNBTSA	2.193053	6	0.9011
LNREERSA	12.57998	6	0.0502
LNMSA	2.705794	6	0.8448
LNKSA	4.052968	6	0.6695
LNKFSYA	5.214170	6	0.5167
All	107.3086	30	0.0000

TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR BAĞLAMINDA KADINLARDA BOŞANMANIN NEDENLERİ (2000-2018): SİSTEMATİK DERLEME

Doç. Dr. Sena KAPLAN¹, Ar. Gör. Halime ABAY², Ar. Gör. Esra Bükecik³, Dr. Öğr. Üyesi Sevil ŞAHİN⁴
Dr. Öğr. Üyesi Ayten ARIÖZ DÜZGÜN⁵, Prof. Dr. Aysun BAY KARABULUT⁶

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında yayımlanmış olan kadınlarda boşanma nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmalar “Google Akademik” veri tabanında “boşanma nedenleri” ve “Türkiye” anahtar kelimeleri kullanılarak, “Google Scholar”, “Pubmed”, “ScienceDirect” veri tabanlarında ise “reason of divorce” ve “Turkey” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Tarama sonuçları “İngilizce sayfalardan ara” veya “Türkçe sayfalarda ara”, “2000-2018 yılları”, “Tam metin erişilebilenler”, “Türkiye’de gerçekleştirilenler”, “Nitel ve nicel araştırmalar”, “Boşanma nedenlerine yönelik bulgusu olanlar”, “Kadınlar ile gerçekleştirilenler” ve “Tekrar olan makalelerin çıkarılması” kriterleri kullanılarak sınırlandırılmıştır. Tarama sonucunda Google Scholar’da, Pubmed’te ve ScienceDirect’te dışlama kriterlerine göre uygun çalışmaya ulaşılamamıştır. Google Akademik’te yapılan taramada ise 148 makaleye ulaşılmıştır. Dışlama kriterlerine göre çalışmalar sınırlandırıldığında, 13 makale çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Yapılan incelemede en dikkat çeken boşanma nedenlerinin “şiddet” ve “aldatılma” olduğu belirlenmiştir. “Şiddet” tüm çalışmalarda, “aldatılma” ise on iki çalışmada boşanma nedeni olarak gösterilmiştir. Çalışmaların yedisinde ise “aile üyelerinin olumsuz etkisi” ve “ekonomik sorunlar”, altısında “cinsel sorunlar” boşanma nedeni olarak belirtilmiştir. “Şiddetli geçimsizliğin” beş çalışmada ilk üç boşanma nedeni arasında yer aldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca “kötü alışkanlıklar”, “ruhsal hastalıklar”, “sevgi eksikliği”, “aile rollerini yerine getirememesi”, “kısırçılık”, “eşinden fazla gelire sahip olma” diğer boşanma nedenleri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Boşanma, Boşanma nedenleri, Türkiye, Sistematik derleme

THE REASONS OF DIVORCE IN WOMEN THE CONTEXT OF STUDIES IN TURKEY (2000-2018): A SYSTEMATIC REVIEW**Abstract**

In this study, it is aimed to systematically review the articles that investigate the cause of divorce among women and published between the years of 2000-2018 in Turkey. Articles were scanned using “boşanma nedenleri” and “Türkiye” key words on “Google Akademik” database, “reason of divorce” ve “Turkey” key words on “Google Scholar”, “PubMed”, “ScienceDirect” database. Results of research were limited by the criteria that “Search of the English page” or “Search in Turkish pages”, “2000-2018 years”, “Full-text accessible”, “performed in Turkey”, “quantitative and qualitative research”, “finding for reason of divorce”. As a result of the research, appropriate study could not be achieved according to the exclusion criteria in Google Scholar, Pubmed and ScienceDirect. In the search on Google Scholar, 148 articles were reached. When articles were restricted according to exclusion criteria, 13 articles constituted the universe of the study. In the research, it was found that the most important reasons of divorce were “violence” and “cheating”. “Violence” was shown as a reason of divorce in all studies, and “Cheating” in twelve studies. In seven of the studies, “negative effects of family members” and “economic problems”, in six of them “sexual problems” are stated as the reason of divorce. It is noteworthy that “severe conflict” was among the first three divorces in five studies. In addition, “bad habits”, “mental illness”, “lack of love”, “inability to fulfill family roles”, “jealousy”, “having more income” were stated as other divorce reasons.

Keywords: Divorce, Reasons of divorce, Turkey, Systematic review

Derleme Makale / Review Article

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, ataykaplan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-1677-5463

² Sorumlu yazar/Corresponding Author, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, halime_colak@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9286-9755

³ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, esra.bukecik@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7316-9726

⁴ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, sevilshahin1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7089-6648

⁵ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, aytenarioz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3070-6560

⁶ Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Türkiye, aysunbay@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-7873-2805

GİRİŞ

Bireyin kendisini güvende hissettiği, birlikte yaşamayı ve paylaşımı öğrendiği aile, toplumdaki en önemli sosyal yapıdır. Aile birliğinin sağlıklı yürüebilmesinde bireyler arasındaki, sevgi, sadakat, güven ve inanç gibi değerler önem taşımaktadır. Bu nedenle aile bireysel ve toplumsal açıdan önemli ve kritik bir yapıdır (Doğan, 2016: 992).

Aile kurumu, gelişen ve değişen yaşam biçimlerinden, teknolojiden, yeni çevresel şartlardan doğrudan etkilenmektedir. Toplumsal değişime neden olan modernleşme ve küreselleşme ailede yapısal ve biçimsel değişimlere neden olmanın yanında; aile içi ilişkiler, güç ve iktidarın kullanımı yönünden de değişime neden olmaktadır (Amato ve Cheadle, 2005:191-194; Yodanis, 2005:646). Günümüzde aile yapısındaki fonksiyon ve rollerindeki bu değişimler, çeşitli olumsuzlukları ve problemleri beraberinde getirmektedir. Aile bağlarını güçlendiren ve aileyi ayakta tutan değerlerin zarar görmesi zamanla aile içi krizlerin yaşanmasının yanında, boşanmalara da neden olmaktadır (Doğan, 2016:992).

Boşanma Olgusu

Boşanma, hukuki sorunlarla ilgili kanuni, çiftin birbirine yabancılaşmasıyla ilgili duygusal, para ve mal ile ilgili ekonomik, çocukların velayeti ile ilgili ebeveynlik, arkadaşlıklar ve sosyal faaliyetlerde meydana gelen değişikliklerle ilgili sosyal ve yeniden bağımsızlık kazanarak kendini bulma sorunlarıyla ilgili psikolojik boyutları olan bir olaydır (Bohannon 1970:35,36). Boşanma, aile birliğinin bozulmasına, ailenin bölünmesine ya da bütünüyle dağılmasına yol açmakta, bireylerin yakın çevrelerini de kapsayacak bir biçimde bütün aile üyelerini olumsuz etkilemektedir (Arpacı ve Tokyürek, 2012:2). Bohannon' a göre boşanma bir süreçtir ve altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki; duygusal boşanma, ikincisi; yasal boşanma, üçüncüsü; ekonomik boşanma, dördüncüsü; aile boşanması, beşincisi; sosyal boşanma ve son olarak da psikolojik boşanmadır (Bohannon 1970:35,36).

TÜİK Aile Yapısı Araştırması 2016 verilerine göre; Türkiye'de 2016 yılında 594 bin 493 evlilik gerçekleşirken, aynı yıl 126 bin 164 boşanma olayının gerçekleştiği, son üç yıldaki boşanma olaylarının ise 500 bini aştığı bildirilmiştir (TÜİK, 2017a). Boşanma ile ilgili çalışmalara genel olarak bakıldığında; boşanmaya karşı tutum ve boşanma oranlarının toplumsal, kültürel ve bireysel özellikler açısından farklılaştığı görülmektedir (Wolfinger, 2003:338; Aybey, 2015:105; Doğan, 2016:1003-07). Türk Medeni Kanunu'na göre boşanmanın genel sebepleri zina, suç işleme ve haysiyetsiz hayat sürme, terk, akıl hastalığı, evlilik birliğinin temelden sarsılması yani şiddetli geçimsizlik, eşlerin anlaşamaması ve ortak hayatın yeniden kurulamaması yani fiili ayrılık olarak sıralanmaktadır (Türk Medeni Kanunu (TMK), 2001, Md. 161-166:8071-72).

Kadın Açısından Boşanma

Ülkemizde en önemli boşanma nedeni her iki cinsiyette de sorumsuz ve ilgisiz davranış gösterme olarak belirtilmektedir. Aynı çalışmada, boşanmış eşler arasında sorumsuz ve ilgisiz davranış gösterme kadınlar için %61.5, erkekler için ise %40.2 olarak belirtilmiştir. Bunun yanında diğer boşanma nedenleri kadınlar yönünden %42.6 ile evin ekonomik olarak geçimini sağlayamama, %36.4 ile dayak/kötü muamele olurken, erkekler için sorumsuz ve ilgisiz davranmadan sonra kök aile kaynaklı sorunların öne çıktığı, bu doğrultuda %24.5 ile eşin ailesinin aile içi ilişkilere karışması ve %24 ile eşlerin ailelerine karşı saygısız davranması olarak sıralanmaktadır (TÜİK, 2017b).

Aybey (2015:114) tarafından yapılan bir çalışmada, "erkeğin olumsuz davranışı" kadınlar açısından boşanma nedenleri arasında en önemli faktör olarak gösterilmiştir. Bunun yanında aldatma, şiddet, cinsel sorunlar, ailedeki diğer fertlerden kaynaklanan problemler, eşler arası sevginin olmaması ise diğer nedenler olarak belirtilmiştir. Yodanis (2005:653) Kanada'da yapmış olduğu çalışmada, eşleriyle statü olarak eşit durumdaki kadınların boşanma oranlarının daha fazla olduğunu ve kadının rollerindeki değişimin boşanma oranlarını etkilediğini belirtmiştir. Amerika'da yapılan bir çalışmada ise fiziksel ve duygusal şiddet, aldatma, ailevi

sorumlulukların ihmal edilmesi, kumar oyunları, parasal problemler, işsizlik, aile duygusundan yoksun olma, cinsel sorunlar gibi faktörler boşanma nedenleri olarak belirtilmiştir. Uyumsuzluk, alkol ve madde kullanımı, çiftlerin sosyal statülerinin farklı olması ve yaşam tarzlarının birbirinden farklı olması diğer önemli boşanma nedenleri arasında yer almaktadır (Amato ve Cheadle, 2005:199-201).

Kadınlar, ataerkil toplum düzeni, toplumsal statü, sosyo-ekonomik koşullar, aile içi sorumluluklar ve şiddet mağdurlarının çoğunluğunu oluşturma gibi nedenlerle boşanmalarda daha savunmasız olan grubu oluşturmaktadır (Can, 2016:889). Sosyo-ekonomik düzeyi yetersiz olan kadınların boşanma kararını verirken zorlandıkları, boşandıktan sonra ise çocukları varsa eğer onların masraflarını karşılamakta güçlük çektikleri bilinmektedir. Boşanmış bir kadın, boşandıktan sonra da genellikle çevresinden kötü tepkiler almakta, dul kadın imajı yüzünden yalnız yaşamakta zorlanmakta ve hemcinsleri tarafından da birer tehlike olarak görülmektedirler. Bunun dışında boşanma kararını veren kadın, bu karardan ötürü şiddet görebilmektedir. Boşanma kararını vermenin ve boşanmış bir kadın olmanın kadınlar için oldukça zor bir süreçtir. Hem bu süreçte hem de sonrasında kadınlar toplum içinde zor şartlar altında yaşamaya devam etmektedir (Can ve Aksu, 2016:889; Aktaş, 2011:2,6).

Boşanma, toplumu ve aileyi psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz etkileyen kompleks bir olgudur (Doğan, 2016:992). Ülkemizde özellikle son yıllarda artış gösteren boşanma, toplumsal sorunlardan biri haline gelmiştir. Boşanmayı etkileyen faktörlerin araştırılması ve incelenmesi boşanmaya yönelik politikaların geliştirilmesinde oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında yayımlanmış olan kadınlarda boşanma nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Makale Seçim Kriterleri

Bu çalışmada, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında yayımlanan ve kadınlarda boşanma nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların sistematik derlemesi yapılmıştır. Çalışmanın sistematik derlemesi, konuya ilişkin araştırma makalelerinin geriye dönük olarak taranmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla; “Google Akademik” veri tabanında “boşanma nedenleri” ve “Türkiye” anahtar kelimeleri kullanılarak, “Google Scholar”, “Pubmed”, “ScienceDirect” veri tabanlarında ise “reason of divorce” ve “Turkey” anahtar kelimeleri kullanılarak literatür taraması yapılmıştır.

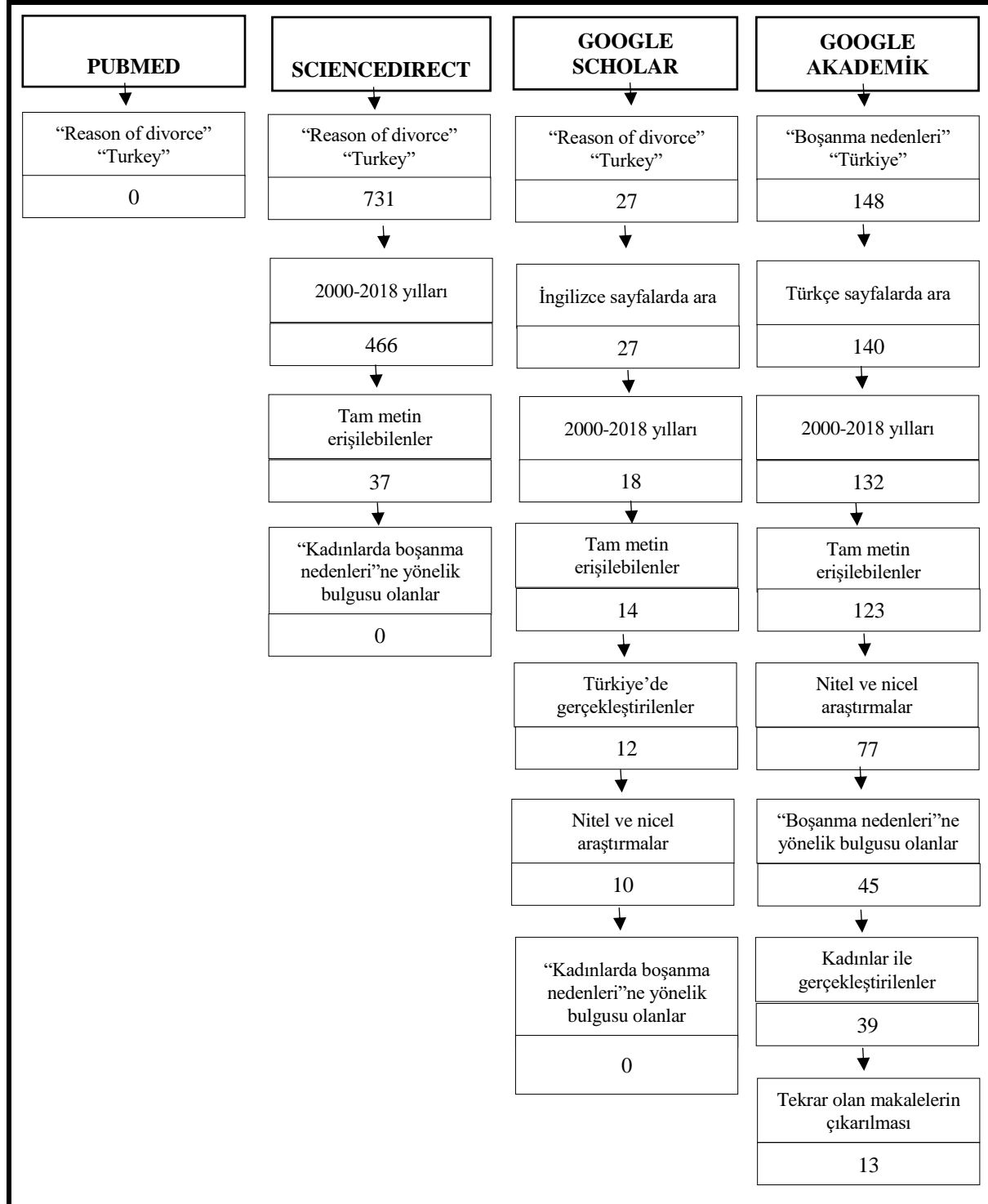
Dışlanma Kriterleri

Tarama sonuçları “İngilizce sayfalardan ara” veya “Türkçe sayfalarda ara”, “2000-2018 yılları”, “Tam metin erişilebilenler”, “Türkiye’de gerçekleştirilenler”, “Nitel ve nicel araştırmalar”, “Boşanma nedenlerine yönelik bulgusu olanlar”, “Kadınlar ile gerçekleştirilenler” ve “Tekrar olan makalelerin çıkarılması” kriterleri kullanılarak sınırlandırılmıştır.

Ulaşılabilen Makaleler

Çalışma kapsamında; Google Scholar’da “reason of divorce” ve “Turkey” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada 27 makaleye ulaşılmıştır. Tarama İngilizce sayfalar ve 2000-2018 yılları ile sınırlandırıldığında 18 makaleye erişilmiştir. Tam metin erişimi olanlar kaydedilerek çalışmaya dahil edilmiştir (n=14). İlgili makaleler “Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar (n=12)” ve “Nitel ve nicel araştırmalar (n=10)” kriterleri kullanılarak sınırlandırılmış olup, bu makaleler ayrıntılı incelendiğinde hiçbirinin boşanma nedenlerine yönelik bulgusunun olmadığı belirlenmiştir (n=0). Ayrıca Pubmed’te “reason of divorce” ve “Turkey” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada herhangi bir makaleye ulaşılamamıştır (n=0). ScienceDirect’te “reason of divorce” and “Turkey” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada 731 makaleye ulaşılmıştır. Tarama 2000-2018 yılları ile sınırlandırıldığında 466 makaleye erişilmiştir. İlgili makaleler incelenmiş ve tam metin erişimi olan 37 makale kaydedilmiştir. İlgili makaleler incelenmiş olup, bu makalelerde boşanma nedenlerine ilişkin veri olmadığı belirlenmiştir (n=0) (Şekil 1).

Çalışmada, Google Akademik'te “boşanma nedenleri” ve “Türkiye” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada ise 148 makaleye ulaşılmıştır. Tarama dili Türkçe olarak ve 2000-2018 yılları ile sınırlandırıldığında 140 makaleye erişilmiştir. Tam metin erişimi olanlar kaydedilerek çalışmaya dahil edilmiştir (n=123). İlgili makaleler “Nitel ve nicel araştırmalar (n=77)”, “Boşanma nedenlerine yönelik bulgusu olanlar (n=45)”, “Kadınlar ile gerçekleştirilenler (n=39)” kriterleri yönünden incelenmiştir. Tekrar olan makalelerinde çıkarılmasıyla, elde edilen 13 makale çalışmanın evrenini oluşturmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışmanın Veri Tarama Akış Şeması

BULGULAR

Literatür incelemesi sonucunda ulaşılan 13 araştırma makalesi çalışmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, Türkiye'de kadınlarda boşanma nedenleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde, Sağlam ve Aylaz'ın (2017:585) çalışmasında sosyal inceleme raporları değerlendirilmiştir. Çalışmada, 95 çift ile yapılan görüşme raporu sonuçlarına göre; kadınların %25.3'ünün şiddet ve baskı, %21.1'inin kendi ailesinin etkisinde kalma, %13.7'sinin ilgisizlik ve sorumsuzluk nedeniyle boşandıkları belirlenmiştir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589). Uçar'ın (2011:38) 218 kadının katılımıyla gerçekleştirdiği nicel ve tanımlayıcı tipteki çalışmasında boşanma nedeni olarak birinci sırada şiddet (%32.6), ikinci sırada şiddetli geçimsizlik (%69.3) ve üçüncü sırada ise ekonomik sorunlar (%36.2) yer almaktadır. Bunun yanı sıra Can ve Aksu'nun (2016:895) nitel tipteki çalışmasında, 10 boşanmış kadın ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda üç kadının kumar ve uyuşturucu bağımlılığı nedeniyle eşinden boşandığı, ikişer kadının ise aldatılma ve şiddetli geçimsizlik nedeniyle boşandıkları saptanmıştır (Can ve Aksu, 2016:897). Aybey'in (2015:106) 137 kadın ile görüşme ve anket yoluyla veri topladığı nitel ve nicel tipteki çalışması Ege Bölgesi'ni yansıtmaktadır. Bu çalışmada ise kadınların en sık olarak belirttiği boşanma nedenleri eşin olumsuz davranışı (%24.66), aldatılma (%21.92) ve şiddettir (%12.33) (Aybey, 2015:113).

Uğur'un (2014:303) 21 akademisyen kadın ile derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak yaptığı çalışmada, boşanma nedeni olarak eşler arası iletişimsizlik, eşler arası duygusal bağların zayıflaması, yoğun iş temposu nedeni ile eşlerin ailelerine zaman ayıramaması, aile içi rollerin paylaşımında sorun yaşanması ve duygusal bakımdan hayal kırıklığı yaşanması gösterilmiştir. Aynı zamanda Demirci (2015:70) çalışmasında yeniden evlenmeleri toplumsal cinsiyet yönünden ele almıştır. Çalışmada ikinci kez evlenen 10 kadın ve erkek ile yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda boşanma nedenlerinin eşlerin evlilik/aile rollerini yerine getirememesi, aldatılma, aile içi ritüeller, ruhsal ya da cinsel hastalıklar, ekonomik sorunlar ve normalleşen şiddet olduğu belirlenmiştir (Demirci, 2015:90). Bunun yanında Özabacı ve arkadaşlarının (2015:463) boşanmış kadınların umutsuzluk düzeylerini ve sosyal destek alma durumlarını değerlendirdikleri çalışmasında, kadınların %37.1'i şiddetli geçimsizliği, %32.6'sı uyumsuzluğu ve %22.9'u şiddeti boşanma nedeni olarak belirtmişlerdir. Ayrıca Sarpkaya'nın (2013:38) Van ilini yansıtan 10 boşanmış kadın ile gerçekleştirdiği nitel tipteki çalışmasında, altı kadın şiddet ve hakareti, iki kadın aldatılmayı ve bir kadın kuma getirmeyi boşanma nedeni olarak göstermiştir.

Aktaş'ın (2011:55) boşanma nedenlerini ve boşanma sonrasında karşılaşılan güçlükleri incelediği çalışmasında, sözlü ve/veya fiziksel şiddet (%69.3), sorumsuzluk (%38.6) ve geçimsizlik (%36.6) en yüksek oranda belirtilen boşanma nedenlerini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra Oruç ve Kurt'un (2009:301) çalışmasında Erzurum ve Bursa Müftülüklerine 2005-2008 yıllarında gelen sorular ışığında kadınların boşanma talebinin nedenleri incelenmiştir. Boşanmak isteyen 24 kadın aldatılma, eşin olumsuz karakteri, şiddet, cinsel sorunlar ve hastalıklar, ailedeki diğer fertlerin olumsuz etkileri ve eşler arasında sevginin olmaması nedeniyle boşanmak istediğini belirtmiştir (Oruç ve Kurt, 2009:308). Uçan'ın (2007:40) çalışmasında boşanma sürecinde olup kriz merkezine başvuran 110 kadının retrospektif olarak takip kartlarının analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kadınların %43.3'ünün şiddetli tartışma, %32.7'sinin aldatılma ve %15.6'sının psikiyatrik hastalık, cinsel sorunlar, ekonomik güçlükler, evlat kaybı, uyum güçlükleri, ensest gibi diğer durumlar nedeniyle boşanmak istedikleri belirlenmiştir (Uçan, 2007:41). Salman'nın (2011:88) 15 kadın ile anket uygulaması ve kategorik bağlamsal çözümleme tekniği kullanarak gerçekleştirdiği karma tipteki çalışmasında ise, kadınlar boşanma nedeni olarak kötü muameleyi, erkeğe yönelik geleneksel bakış açısını, aldatılmayı, eşinden fazla gelire sahip olmayı ve şiddeti göstermişlerdir. Ayrıca Taş (2014:220) 21 boşanmış kadınla gerçekleştirdiği çalışmasında evlenerek Türkiye'den Belçika'ya göçen

kadınların boşanma sorunlarını nitel olarak incelemiştir. İnceleme sonucunda boşanma nedeni olarak geniş ailede yaşamak zorunda kalma, aldatılma, kocanın sorunlarının (uyuşturucu kullanımı ve ticareti, hayatında başka kadının olması, hapis yatmış olması vb.) evlilik öncesinde gizlenmesi, eş ve aile üyelerinden şiddet görme, kadının dil öğrenmek, çalışmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendilerini geliştirmek gibi isteklerine izin verilmemesi gösterilmiştir (Taş, 2014:226).

Yapılan incelemede; en dikkat çeken boşanma nedenlerinin “şiddet” ve “aldatılma” olduğu belirlenmiştir. “Şiddet” tüm çalışmalarda boşanma nedeni olarak belirtilmiş olup (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:38; Can ve Aksu, 2016:897; Aybey, 2015:113; Uğur, 2014:303; Demirci, 2015:90; Özabacı ve ark., 2015:463; Sarpkaya, 2013:38; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:308; Uçan, 2007:41; Salman, 2011:88; Taş, 2014:226), nicel çalışmalarında tümünde ilk üç boşanma nedeni arasında yer almaktadır (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:38; Özabacı ve ark., 2015:463; Aktaş, 2011:55; Uçan, 2007:41). “Aldatılma” ise on üç çalışmanın on ikisinde boşanma nedeni olarak gösterilmiştir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:38; Can ve Aksu, 2016:897; Aybey, 2015:113; Demirci, 2015:90; Özabacı ve ark., 2015:463; Sarpkaya, 2013:38; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:308; Uçan, 2007:41; Salman, 2011:88; Taş, 2014:226).

Aynı zamanda çalışmaların yedisinde “aile üyelerinin olumsuz etkisi” (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Aybey, 2015:113; Özabacı ve ark., 2015:463; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:308; Uçan, 2007:41; Taş, 2014:226) ve “ekonomik sorunlar” (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:38; Aybey, 2015:113; Demirci, 2015:90; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:308; Uçan, 2007:41); altısında “cinsel sorunlar” boşanma nedeni olarak belirtilmiştir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Aybey, 2015:113; Demirci, 2015:90; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:308; Uçan, 2007:41). Ayrıca “şiddetli geçimsizliğin” beş çalışmada ilk üç boşanma nedeni arasında yer aldığı dikkat çekmektedir (Uçar, 2011:38; Can ve Aksu, 2016:897; Özabacı ve ark., 2015:463; Aktaş, 2011:55; Uçan, 2007:41). Çalışmaların dördünde “kötü alışkanlıklar” (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Can ve Aksu, 2016:897; Özabacı ve ark., 2015:463; Aktaş, 2011:55) ve “ruhsal hastalıklar” (Can ve Aksu, 2016:897; Özabacı ve ark., 2015:463; Uçan, 2007:41); üçünde “sevgi eksikliği” (Aybey, 2015:113; Uğur, 2014:303; Oruç ve Kurt, 2009:308) ve “aile rollerini yerine getirememe”(Uğur, 2014:303; Demirci, 2015:90; Sarpkaya, 2013:38); ikisinde “kıskançlık” (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Can ve Aksu, 2016:897) ve “eşinden fazla gelire sahip olma” kadınlar tarafından boşanma nedeni olarak belirtilmiştir (Can ve Aksu, 2016:897; Salman, 2011:88).

Bunun yanı sıra yapılan bir çalışmada, kuma getirme ve kültür uyuşmazlığının yol açtığı yabancılaşmanın boşanma nedeni olarak gösterilmesi dikkat çekmektedir (Sarpkaya, 2013:38). Dikkat çeken diğer boşanma nedenleri arasında evlat kaybı (Uçan, 2007:41), geniş ailede yaşama (Taş, 2014:226), eşin olumsuz karakteri (Oruç ve Kurt, 2009: 308), evi terketme (Özabacı ve ark., 2015:463; Aktaş, 2011:55), fikir uyuşmazlığı (Aktaş, 2011:55), sorumsuzluk (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Aktaş, 2011:55), ilgisizlik (Sağlam ve Aylaz, 2017:589), uyumsuzluk (Özabacı ve ark., 2015:463), iletişimsizlik (Uğur, 2014:303), aile içi ritüeller (Demirci, 2015:90), duygusal açıdan hayal kırıklığı yaşanması, aile içi rollerin paylaşımında sorun yaşanması (Uğur, 2014:303), eşlerin birbirlerinin yaşam şekillerine karışma (Aybey, 2015:113) ve yaşama alanını kısıtlaması yer almaktadır (Can ve Aksu, 2016:897).

Tablo 1. Araştırma Sonuçlarına Göre Türkiye’de Kadınlarda Boşanma Nedenleri

Yazarlar (Yıl)	Çalışmanın Başlığı	Çalışmanın Tipi, Örneklemi, Veri Toplama Yöntemi	Kadınlarda Belirtilen Boşanma Nedenleri
Sağlam M, Aylaz R. (2017).	Çeşitli Değişkenler Açısından Boşanmış Bireylerin Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> Nicel, retrospektif ve tanımlayıcı tipte 95 çift Psikolog, pedagoğ ve sosyal çalışmacı tarafından hazırlanan sosyal inceleme raporlarının değerlendirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Şiddet ve baskı (%25.3) Kendi ailesinin etkisinde kalma (%21.1) İlgisizlik ve sorumsuzluk (%13.7) Aldatılma (%10.5) Kıskançlık ve şüphecilik (%8.4) Cinsel sorunlar (%8.4) Alkol ve uyuşturucu kullanımı (%5.3) Nedeni yok (%5.3) Maddi sorunlar (%2.1)
Uçar O. (2011).	İzmir Aile Mahkemelerinde Boşanma Davası Görülen Kadınlarda Eş Şiddetine Maruz Kalma Durumu	<ul style="list-style-type: none"> Nicel ve tanımlayıcı tipte 218 kadın Anket uygulaması 	<ul style="list-style-type: none"> Şiddet (%32.6) Şiddetli geçimsizlik (%69.3) Ekonomik sorunlar (%36.2) Aldatılma (%11.5) Diğer (%9.2)
Can Y, Aksu NB. (2016).	Boşanma Sürecinde ve Sonrasında Kadın	<ul style="list-style-type: none"> Nitel tipte 10 boşanmış kadın Derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak yapılan görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Kumar ve uyuşturucu bağımlılığı (3 kadın) Aldatılma (2 kadın) Şiddetli geçimsizlik (2 kadın) Kıskançlık, şiddet, maaşının eşinin maaşından yüksek olması (1 kadın) Hayatı paylaşamamak, birbirlerinin yaşam alanını kısıtlamak (1 kadın) Eşinin psikolojik rahatsızlığı (1 kadın)
Aybey S. (2015).	Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Gelen Sorular Işığında Kadınların Boşanma Nedenleri (Ege Bölgesi Örneği)	<ul style="list-style-type: none"> Nitel ve nicel tipte 137 kadın Anket uygulaması ve görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Eşin olumsuz davranışı (%24.66) Aldatılma (%21.92) Şiddet (%12.33) Cinsel sorunlar (%11.64) Birbirlerinin yaşam şekillerine karışma (%10.27) Sevgi noksanlığı (%8.90) Ailedeki diğer fertlerin olumsuz etkileri (%6.16) Maddi sorunlar (%4.11)
Uğur SB. (2014).	Günümüzde Kadının Boşanma Deneyimleri: Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Araştırma	<ul style="list-style-type: none"> Nitel tipte 21 kadın Derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak yapılan görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Eşler arası iletişimsizlik Eşler arası duygusal bağların zayıflaması Yoğun iş temposu nedeni ile eşlerin ailelerine zaman ayıramaması Aile içi rollerin paylaşımında sorun yaşanması Duygusal bakımdan hayal kırıklığı yaşanması
Demirci MS. (2015).	Toplumsal Cinsiyet Açısından Yeniden Evlenmeler: Kadın ve Erkekler Gözünden Niteliksel Bir İnceleme	<ul style="list-style-type: none"> Nitel ve nicel tipte İkinci kez evlenen 20 katılımcı (10 kadın, 10 erkek) Yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Eşlerin evlilik/aile rollerini yerine getirememesi Aldatılma Aile içi ritüeller Ruhsal ya da cinsel hastalıklar Ekonomik sorunlar Normalleşen şiddet
Özabacı N, Gamsız Ö, Biçen BŞ, Altınok A, Dursun A, Sandıkçı Ç, Altunbaş T, Ağcagil Y. (2015).	Boşanmış Kadınların Umutsuzluk Düzeyleri Ve Sosyal Destek Alma Durumları	<ul style="list-style-type: none"> Nicel ve tanımlayıcı tipte 430 kadın Anket uygulaması 	<ul style="list-style-type: none"> Şiddetli geçimsizlik (%37.1) Uyumsuzluk (%32.6) Şiddet (%22.9) Aldatılma (%21.1) Ekonomik sorunlar (%21.1) Aileler ve akrabalar (%20.6) Alkol ve uyuşturucu (%20.6) Evi terk (%12.0) Zararlı alışkanlıklar (%10.3) Diğer (%10.3) Otorite (%5.7) Akıl hastalığı (%1.7)

Tablo 1. Araştırma Sonuçlarına Göre Türkiye’de Kadınlarda Boşanma Nedenleri (devamı)

Yazarlar (Yıl)	Çalışmanın Başlığı	Çalışmanın Tipi, Örneklemi, Veri Toplama Yöntemi	Kadınlarda Belirttiği Boşanma Nedenleri
Sarpkaya OA. (2013).	Boşanmış Kadınlarda Toplumsal Baskıya Direnme Stratejileri: Van Örneği	<ul style="list-style-type: none"> Nitel tipte 10 boşanmış kadın Yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Şiddet, hakaret (6 kadın) Aldatılma (2 kadın), Kuma getirme (1 kadın) Eşin görevlerini yerine getirememesi (1 kadın) Kültür uyumsuzluğunun yol açtığı yabancılaşma (1 kadın)
Aktaş Ö. (2011).	Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrasında Karşılaşılan Güçlükler	<ul style="list-style-type: none"> Nicel ve tanımlayıcı tipte, 370 katılımcı (202 kadın, 168 erkek) Anket uygulaması 	<ul style="list-style-type: none"> Sözlü ve/veya fiziksel şiddet (%69.3) Sorumsuzluk (%38.6) Geçimsizlik (%36.6) Maddi konular (%35.1) Fikir uyumsuzluğu (%34.2) Kötü alışkanlıklar (%31.7) Akrabaların karışması (%29.7) Aldatılma (%29.7) Evi terk etme (%19.8) Cinsel sorunlar (%16.8) Diğer (%5.9)
Oruç ES, Kurt A. (2009).	Erzurum ve Bursa Müftülüklerine 2005-2008 Yıllarında Gelen Sorular Işığında Kadınların Boşanma Talebinin Nedenleri	<ul style="list-style-type: none"> Nitel ve nicel tipte 24 boşanmak isteyen kadın Anket uygulaması ve görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Aldatılma Eşin olumsuz karakteri Şiddet Cinsel sorunlar ve hastalıklar Ailedeki diğer fertlerin olumsuz etkileri Eşler arasında sevginin olmaması
Uçan Ö. (2007).	Boşanma Sürecinde Kriz Merkezine Başvuran Kadınların Retrospektif Olarak Değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> Nicel ve retrospektif tipte 110 kadın Takip kartlarının analizi 	<ul style="list-style-type: none"> Şiddetli tartışma (%43.3) Aldatılma (%32.7) Diğer (psikiyatrik hastalık, cinsel sorunlar, ekonomik güçlükler, evlat kaybı, uyum güçlükleri, ensest) (%15.8) Eşinin ailesiyle sorun yaşama (%10.9) Aldatma (%4.5)
Salman Ö. (2011).	Aile birliğinin Korunmasında Aile İçi Şiddetin Önlenmesine Yönelik Kamusal Politikalar	<ul style="list-style-type: none"> Nitel ve nicel tipte 15 kadın Anket uygulaması ve kategorik bağlamsal çözümleme tekniği 	<ul style="list-style-type: none"> Kötü muamele ve erkeğe yönelik geleneksel bakış açısı Aldatılma Eşinden fazla gelire sahip olma Şiddet (ensest, duygusal ve ekonomik şiddet)
Taş E. (2014).	Evlilik Göçüyle Türkiye’den Belçika’ya Gelen Gelinler ve Boşanma Sorunu	<ul style="list-style-type: none"> Nitel tipte 21 boşanmış kadın Görüşme 	<ul style="list-style-type: none"> Geniş ailede yaşamak zorunda kalmak Aldatılma Kocanın sorunlarının (uyuşturucu kullanımı ve ticareti, hayatında başka kadının olması, hapis yatmış olması vb.) evlilik öncesinde gizlenmesi Eş ve aile üyelerinden şiddet görme Kadının dil öğrenmek, çalışmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendilerini geliştirmek gibi isteklerine izin verilmemesi

TARTIŞMA

Aile ve evlilik kavramları kadar eski olan boşanma; nedenleri, sonuçları ve etkileri toplum, zaman, kültür ve bireye göre değişiklik gösteren bir olgudur. Ülkemizde son yıllarda boşanma oranlarında görülen artış ve boşanmaya yönelik tutumlardaki farklılıklar nedeniyle boşanmalar ciddi sosyal bir sorun haline gelmiştir (Aybey, 2015:105; Taş, 2014:234). Boşanmaların önemli ölçüde artması, evliliklerin sona ermesine neden olan değişkenlerin belirlenmesini, analiz edilmesini ve boşanma öncesi ve sonrasında ailede değişen rolleri anlamayı gerektirmektedir. Bu nedenle boşanmanın neden ve sonuçlarının araştırılması önem taşımaktadır (Vasudevan ve ark., 2016:3418; Clarke-Stewart ve Brentano, 2006:22,26).

Evlilikte çiftlerin birbirinin beklentilerini karşılayamaması, iletişim sorunları, sevgi ve saygının azalması, kültürel farklılıklar, cinsel sorunlar, maddi konular, kötü alışkanlıklar ve ilişkide başka birinin varlığı çiftlerin yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır (Şendil ve Kızıldağ, 2005:118). Kadını boşanmaya götüren faktörler arasında “şiddet” önemli bir etkidir. Nitekim bu sistematik inceleme sonucunda tüm çalışmalarda şiddet boşanma nedeni olarak belirtilmektedir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:41; Can ve Aksu, 2016:896; Aybey, 2015:117; Uğur, 2014:303; Demirci, 2015:100; Özabacı ve ark., 2015:464; Sarpkaya, 2013:40; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:315; Uçan, 2007:41; Salman, 2011:89; Taş, 2014:228). Aynı zamanda şiddet nicel çalışmaların tümünde ilk üç boşanma nedeni arasında yer almaktadır (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:41; Özabacı ve ark., 2015:464; Aktaş, 2011:55; Uçan, 2007:41). Erkeğin üstün kabul edildiği toplumlarda kadının şiddete maruz kalması beklendiği bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve şiddet mağdurlarının çoğunluğunu oluşturan kadınların hangi destek mekanizmalarından nasıl yararlanabilecekleri konusunda bilgilendirilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Evlilik öncesi aile içi ve eşler arası iletişim, öfke kontrolü, çiftlerin birbirlerinden beklentileri, cinsel sorunlar, çocuk gelişimi, kadın hakları gibi sorunların çözümüne yönelik danışmanlık verilmesi ve kriz durumunda destek sistemlerine yönlendirmede sağlık profesyonelleri oldukça etkin role sahiptir.

Boşanma nedenlerine yönelik yapılan çalışmalarda en sık görülen bir diğer durum sadakatsizliktir (Amato ve Previti 2003:199). İncelememiz sonucunda “aldatılma” on üç çalışmanın on ikisinde boşanma nedeni olarak gösterildiği dikkat çekmektedir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:41; Can ve Aksu, 2016:896; Aybey, 2015:115; Demirci, 2015:95; Özabacı ve ark., 2015:464; Sarpkaya., 2013:39; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:309; Uçan, 2007:41; Salman, 2011:89; Taş, 2014:227). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Mişe'nin (2015:28) Uşak ilinde boşanmış bireylerle gerçekleştirdiği çalışmada aldatılma en önemli boşanma nedeni olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014) tarafından yapılan araştırmada kadınların %90.7'si eşinin kendisini bir kez aldatmasının, tek başına boşanma nedeni olduğunu vurgulamıştır (ASPB, 2014:206). Uçan (2007)'ın boşanma sürecinde kriz merkezine başvuran kadınları retrospektif olarak değerlendirildiği çalışmasında boşanma nedeni olarak hem aldatmanın, hem de aldatılmanın belirtilmesi, incelediğimiz diğer çalışmalardan farklı yönünü oluşturmaktadır.

Ülkemizde tarafların evlilik yaşamları sırasında karşılaştığı cinsel sorun boşanma nedenlerinden biridir. Nitekim incelediğimiz çalışmaların altısında “cinsel sorunlar” boşanma nedeni olarak karşımıza çıkmıştır (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Aybey, 2015:120; Demirci, 2015:97; Aktaş, 2011:55; Oruç ve Kurt, 2009:318; Uçan, 2007:41). Abalı (2006) boşanma başvurusunda bulunan kadınların eşle cinsel yaşamını boşanmaya neden olarak algılama durumunu belirlemeye yönelik çalışmasında, kadınların evlilik sürecindeki cinsel yaşamlarının genellikle kötü olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu sorunun kayıt altına alınmadığı halde evliliği bitiren ve kişilere boşanmayı düşündüren bir unsur olduğu görülmüştür (Abalı, 2006). Sucu'nun (2007) çalışması da incelediğimiz sonuçları destekler niteliktedir. Ülkemizde yaygın olan cinsel mitler, cinselliğin tabu olması ve özellikle kadınların cinsel yaşamının evlilikten sonra

başlaması gerektiği algısı gibi nedenlerle cinsellik konusu konuşulmaktan kaçınılmaktadır. Bu durum ise yaşanan cinsel sorunlara yönelik çözüm arayışını engellemektedir.

Evlilik birliği kurulduktan sonra eş ilişkileri kadar aile büyükleri ile olan ilişkiler de önem kazanmaktadır. Geleneksel Türk aile yapısında aile büyükleri sorunların çözümünde ve evliliğin devamının sağlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak günümüzde geniş aile yapısının sorun üreten bir noktaya gelmesi boşanmanın artmasına zemin hazırlayabilmektedir (Aktaş, 2011:29). İncelediğimiz çalışmaların yedisinde “aile üyelerinin olumsuz etkisi” boşanma nedeni olarak belirtilmiştir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Aybey, 2015:122; Özabacı ve ark., 2015:464; Aktaş, 2011:56; Oruç ve Kurt, 2009:321; Uçan, 2007:41; Taş, 2014:228). Aynı zamanda incelenen çalışmalarda eşinin ailesiyle sorun yaşama (Uçan, 2007:41) ve geniş ailede yaşamak zorunda kalmak (Taş, 2014:228) kadın için boşanma nedeni olarak görülmektedir. Literatür incelendiğinde, Özüğurlu’nun (2006:201) çalışmasında katılımcıların %56’sının çiftlerin talebi olmaksızın aile büyüklerinin evliliğe müdahale etmesinden şikâyetçi olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Aktaş’ın (2011) çalışmasına göre ailelerin evliliklere müdahalede bulunması önemli boşanma nedenlerinden biridir. Ayrıca bu çalışmada akrabaların evliliğe karışmasından kaynaklanan hoşnutsuzluk oranı erkeklerde kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda ilişkide anlaşmazlık yaşayan ve beklentilerinin karşılanmadığını düşünen erkeklerin, boşanma kararı alırken kadınlara göre daha kararlı davrandıkları belirlenmiştir (Aktaş, 2011:56). Bu doğrultuda evliliklerin sürdürülmesinde eşler arası ilişkilerin mahremiyetinin kilit rol oynadığı söylenebilir. Aynı zamanda aile büyüklerinin çekirdek aileye olan müdahalelerinin azaltılması bakımından eşlerin ekonomik yeterliliklerinin olması önem taşımaktadır.

Günümüzde bireylerin yaşadığı maddi sorunlar boşanma nedenleri arasında yer almaktadır (Coontz, 2007:9; Yodanis, 2005:653). İncelememizde, çalışmaların yedisinde “ekonomik sorunların” boşanma nedeni olarak gösterildiği belirlenmiştir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Uçar, 2011:40; Aybey, 2015:123; Demirci, 2015:99; Özabacı ve ark., 2015:464; Aktaş, 2011:56; Uçan, 2007:41). Maddi yetersizlikler nedeniyle kadının çalışma yaşamına girmesi, ailedeki rollerinin değişmesine neden olmuştur (Süleymanov, 2010). Kadının işgücüne katılımı çoğu zaman olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmesine rağmen, aile yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir (Yodanis, 2005:647; Bindhu Vasudevan ve ark., 2016:3423). Aile içindeki rolleri ile çalışma yaşamındaki rollerini aynı ölçüde yerine getirme zorunluluğu, kadınların kendilerini bu roller arasında sıkışmış hissetmelerine neden olabilmektedir. Aynı zamanda çalışma yaşamının kadının taleplerini arttırması nedeniyle de, kadın evliliğini sorgulayabilmektedir (Aydın ve Baran, 2010:118).

Yaptığımız incelemede, evlilik göçüyle Türkiye’den Belçika’ya gelen ve sonrasında boşanan kadınlarla yapılan çalışmada, kadınların “dil öğrenmek, çalışmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendilerini geliştirmek gibi isteklerine izin verilmemesi”ni boşanma nedeni olarak belirtmeleri dikkat çekmektedir (Taş, 2014:229). Bunun yanında Salman’ın (2011:88), Can ve Aksu’nun (2016:897) çalışmalarında kadının eşinden fazla gelire sahip olmasının boşanma nedeni olarak belirtilmesi dikkat çeken bir diğer bulgudur. Yodanis (2005:653)’in çalışmasında eğitim ve gelir yönünden eşiyile eşit statüde ya da yakın durumda olan kadınlarda boşanma oranlarının daha yüksek bulunması, çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir. Kadının çalışma yaşamında aktif olarak yer alması ile birlikte özgüveni artmakta, bu durum ise güç ve eşitlik talep etmesine neden olmaktadır (Bindhu Vasudevan ve ark., 2016: 3418,3422; Clark-Stewart ve Brentano, 2006; Yodanis, 2005:646). Ayrıca kadınların ekonomik özgürlüğünün olması boşanma kararı almalarını kolaylaştırabilmektedir. Oysa kadının çalışması eşiyile paylaşımcı bir rol üstlenmesine, karşılıklı anlayış içinde olmaları sonucu yaşam standartlarının iyileşmesine ve böylece evliliğin daha iyi bir boyuta taşınmasına zemin oluşturabilir.

Boşanma nedenleriyle ilgili olarak incelemeden edinilen bulgular, boşanmanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar karmaşık, sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik boyutları olan bir

olgu olduğu yönündeki görüşleri desteklemektedir. Boşanmayı etkileyen faktörlerin araştırılması boşanmaya yönelik politikaların geliştirilmesinde oldukça önem taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde aile yapısını korunması ve devamlılığının sağlanmasında boşanmaya neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik faktörlerin bilinmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda kadınların boşanma nedenlerinin şiddet, aldatılma-aldatma, iletişim sorunları, ailedeki diğer fertlerin olumsuz etkileri, cinsel ve ekonomik sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda;

- Evlilik öncesi adaylara evlilik içi iletişim, aile içi çatışmaların çözümü, baş etme yöntemleri ve cinsel sağlık gibi konularda standardize edilmiş rehberlerin oluşturulması,
- Sağlık profesyonelleri tarafından çiftlere aile içi ve eşler arası iletişim, öfke kontrolü, cinsel sorunlar, çocuk gelişimi ve kadın hakları gibi konularda danışmanlık hizmetinin verilmesi,
- Evliliğe ilişkin sorunların çözümüne yönelik bilgilerin verildiği “evlilik okullarının” kurumsallaşması ve sayısının artırılması,
- Aile danışma merkezlerinin işlevlerinin genişletilmesi, afiş, broşür ile tanıtımının yapılması ve aile eğitimine yönelik standart eğitim protokollerinin geliştirilmesi,
- Boşanma öncesi süreçte eşlere psikososyal destek veren kurumların ve kriz merkezlerinin yaygınlaşması ve ulaşılabilir olması,
- Evli çiftlere yönelik, evlilik terapisi hizmetlerinin tüm ailelerin düzenli yararlanacağı şekilde kurumsal modellere göre yapılandırılması,
- Aile içi şiddet konusunda, toplumsal bilinç ve duyarlılık kazanılmasında medya ve basın-yayın yoluyla şiddeti önlemeye yönelik programlar düzenlenmesi,
- Toplumsal farkındalık için medya ve basın-yayın yoluyla aile eğitimine yönelik yapıcı programların yaygınlaştırılması önerilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu makale 8-9 Mart 2018 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen Uluslararası Kadın Araştırmaları Konferansı'nda (International Conference on Contemporary Women's Studies) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Abalı, S. (2006). *Boşanmak İçin Başvuran Kadınların Evlilikteki Cinsel Yaşamlarını Boşanma Nedeni Olarak Görme Durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul,
- Aktaş, Ö. (2011). *Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrasında Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Amato, P. R. ve Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. *Journal of Marriage and Family*, 67 (1), 191-206.
- Amato, P. R. ve Previti, D. (2003). People's reasons for divorcing: gender, social class, the life course, and adjustment. *Journal of Family Issues*, 24 (5), 602-626.
- Arpacı, F. ve Tokyürek, S. (2012). Boşanmış bireylerin yeniden evlilik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-15.
- Aybey, S. (2015). Aile ve dini rehberlik bürolarına gelen sorular ışığında kadınların boşanma nedenleri (Ege Bölgesi Örneği), *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (4): 104-126.

- Aydın, O. ve Baran, G. (2010). Toplumsal değişme sürecinde evlenme ve boşanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21 (2), 117-126.
- Bohannon P (1970). The six stations of divorce. Divorce and after Paul Bohannon (Ed), Garden City, New York, Doubleday and Company, Inc., s.33-62.
- Can, Y. ve Aksu N. B. (2016). Boşanma sürecinde ve sonrasında kadın. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 888-902.
- Clarke-Stewart, A. ve Brentano, C. (2006). *Divorce: Causes and Consequences*. New Haven and London: Yale University Press.
- Coontz, S. (2007). The origins of modern divorce. *Family Process*, 46(1), 7-16.
- Demirci, M. S. (2015). *Toplumsal cinsiyet açısından yeniden evlenmeler: kadın ve erkekler gözünden niteliksel bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Ş. (2016). Boşanma nedenlerine yönelik tutumlar: boşanmayı artırıcı veya engelleyici faktörlere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 991-1011.
- Mişe, M. A. (2015). *Boşanmanın sosyo-psikolojik ve dini sebepleri ve sonuçları üzerine sosyolojik bir araştırma: Uşak ili örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Oruç, E. S. ve Kurt, A. (2009). Erzurum ve Bursa müftülüklerine 2005-2008 yıllarında gelen sorular ışığında kadınların boşanma talebinin nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 299-325.
- Özabacı, N., Gamsız, Ö., Biçen. B. Ş., Altınok, A., Dursun, A., Sandıkçı, Ç., Altunbaş, T. ve Ağcagil, Y. (2015). Boşanmış kadınların umutsuzluk düzeyleri ve sosyal destek alma durumları. *Journal of Human Sciences*, 12 (1), 436-479.
- Öztürk, Ö. (2010). *Genel Boşanma Sebepleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özügürlü, K. (2006). *Eşlerde Problem Çözme. Ana – Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sağlam, M. ve Aylaz, R. (2017). Çeşitli değişkenler açısından boşanmış bireylerin özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (51), 584-590.
- Salman, Ö. (2011). Aile birliğinin korunmasında aile içi şiddetin önlenmesine yönelik kamusal politikalar. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 1-32.
- Sarpkaya, O. A. (2013). Boşanmış kadınlarda toplumsal baskıya direnme stratejileri: Van örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 30-50.
- Sucu, İ. (2007). *Boşanmış kadınların boşanma nedenleri ve boşanma sonrası toplumsal kabulleri (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Süleymanov, A. (2010). Çağdaş türk toplumlarında aile ve evlilik ilişkileri. *Aile ve Toplum*, 11 (5), 7-17.
- Şendil, G. ve Kızıldağ, Ö. (2005). *Evlilik çatışması ve çocuk* (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.s:118.

- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ATHGM). (2014). Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler ve Öneriler. Araştırma ve Sosyal Politika Serisi 07, İstanbul: Çizge Yayıncılık.
- Taş, E. (2014). Evlilik göçüyle Türkiye'den Belçika'ya gelen gelinler ve boşanma sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 217-235.
- Türk Medeni Kanunu (TMK) (2001). 4722 Sayılı Medeni Kanun Değişikliği. 24607 No'lu Resmi Gazete. 8 Aralık 2001.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2017a). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. Erişim: 25.05.2018, www.tuik.gov.tr.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2017b). Aile Yapısı Araştırması, 2016. Erişim: 25.05.2018, www.tuik.gov.tr.
- Uçan, Ö. (2007). Boşanma sürecinde kriz merkezine başvuran kadınların retrospektif olarak değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10 (1): 38-45.
- Uçar, O. (2011). *İzmir aile mahkemelerinde boşanma davası görülen kadınların eş şiddetine maruz kalma durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı, İzmir.
- Uğur, S. B. (2014). Günümüzde kadının boşanma deneyimleri: akademisyen kadınlar üzerine bir araştırma. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4 (2), 293-326.
- Vasudevan, B., Geetha D. M., Bhaskar, A., Areekal, B., Lucas, A. ve Chintha. (2016). Causes of divorce: a descriptive study from Central Kerala. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 4 (20), 3418-3426.
- Wolfinger, N. H. (2003). Parental divorce and offspring marriage: Early or late? *Social Forces*, 82, 337-354.
- Yodanis, C. (2005). Divorce culture and marital gender equality: a cross-national study. *Gender & Society*, 19, 644-659.

Öğr. Gör. Melek ÖZER ÖLMEZ¹
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ²

INVESTIGATING MODEL PROPOSALS OFFERED FOR TRAINING AND APPOINTMENT OF TURKISH SCHOOL PRINCIPALS IN TERMS OF LEADERSHIP MODELS

Abstract

The notion that teaching ability and experience are necessarily an indication of being a good school principal is now outdated. Today's school principals are expected to be effective leaders who are able to manage the complexities of rapidly changing school environment and to develop good relationships with teachers and students for better school outcomes. Therefore, management and effective leadership are widely viewed as the key concepts in order to improve school outcomes. In the 21st century, policy makers and researchers in both developed and developing countries across the world including Turkey have been in quest of finding the best possible approach or model to train effective school principals for the sake of improving student outcomes. Additionally, the researchers have been trying to find out the best leadership behaviors that are most likely to produce favorable school and learner outcomes. This current study aims to compare and analyze the key components of suggested training models for school principals in Turkey in terms of leadership behaviors that these models aim to develop. In this study, document analysis that is one of the qualitative research methods was used to collect and analyze the data. 12 research studies conducted by Turkish authors were reviewed and the model proposals offered in these studies were compared. As a result, suggestions were offered for the process of training and appointing the school principals.

Key Words: Leadership models, school principals, training programs, appointment, Turkey.

TÜRK OKUL MÜDÜRLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ VE ATANMASINA YÖNELİK SUNULAN MODEL ÖNERİLERİNİN LİDERLİK MODELLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özet

Öğretme yeteneği ve deneyiminin iyi bir okul yöneticisi olmanın mutlak bir göstergesi olduğu düşüncesi artık geçerliliği olmayan bir düşüncedir. Günümüz okul müdürlerinin, hızla değişen okul ortamının karmaşıklıklarını yönetebilen ve daha iyi okul çıktıları için öğretmenler ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilen etkili liderler olması beklenmektedir. Bu nedenle, yönetim ve etkili liderlik, okul çıktılarını iyileştirmek için yaygın bir şekilde anahtar kavramlar olarak görülmektedir. 21. yüzyılda, Türkiye dahil olmak üzere dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki politika belirleyiciler ve araştırmacılar, öğrenci çıktılarını iyileştirmek için etkili okul müdürlerini eğitmek adına mümkün olan en iyi yaklaşımı veya modeli bulma arayışı içinde olmuştur. Bununla beraber araştırmacılar, istenilen okul ve öğrenci çıktıları üretme olasılığı en iyi olan liderlik davranışlarını bulmak için çaba göstermektedirler. Bu çalışma, Türkiye'deki okul müdürleri için önerilen eğitim modellerinin geliştirmeyi amaçladıkları liderlik davranışları açısından temel unsurlarını karşılaştırmayı ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Mevcut çalışmada, verilerin toplanması ve analizi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Türk yazarların yürüttüğü 12 araştırma incelenmiş ve bu çalışmalarda sunulan model önerileri karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak okul müdürlerini yetiştirme ve atama sürecine dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Liderlik modelleri, okul yöneticileri, yetiştirme programları, atama, Türkiye.

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Harran Üniversitesi, Türkiye, melekozer@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6088-3373.

²Çukurova Üniversitesi, Türkiye, ykirkgoz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5838-6637.

INTRODUCTION

Educational leadership and developing school management have become the focus of policy makers in the 21st century because there is prevailing opinion that effective leadership makes a difference to students' learning and success. Rathert and Kırkgöz (2017) point out that leadership and management are regarded as two essential components in order to generate proficient teaching and successful learning. There is also a growing evidence that leadership behaviors have a significant positive effect on student engagement suggesting that school principals need to work with teachers in the instruction improvement process to enhance student learning (Louis et. al., 2010). Therefore, in both developed and developing countries across the world, policy makers and researchers have been in quest of finding the best possible approach or model to train effective school principals for the sake of improving student outcomes. Additionally, another tough question that needs to be dealt with has also been raised: "Which leadership behaviors are most likely to produce favorable school and learner outcomes?" (Bush, 2008, p.8). As a result of growing interest in school leadership over the past 20 years, researchers have developed some theories, which have resulted in emerging new models and redefining established approaches for further development (Bush & Glover, 2014). Consequently, increasing concerns about quality in education and desire for higher quality education has also made training of school principals a current issue in Turkey (Cemaloğlu, 2007).

Leadership, School Leadership and Management

Leadership is a broad term that is defined and perceived differently in different research areas. Therefore, it still continues to be studied as a concept that cannot be fully understood (Cemaloğlu, 2007). Although leadership has a number of definitions in literature, Bush (2008) states that the main component of these definitions is the process of influence. Yukl (2002) elucidates this concept as indicated below:

Most definitions of leadership reflect the assumption that it involves a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person [or group] over other people [or groups] to structure the activities and relationships in a group or organization. (p.3)

835

After a growing realization that teaching experience alone is not enough to manage a school, the notion of being a leader at school has gained importance. This is due to the common thought that the quality of leadership creates a significant difference in student outcomes (Bush, 2007). As claimed by Cemaloğlu (2007), leaders and educators have similar goals in terms of discharging their personal and social responsibility. Thus, it is a must for a school principal to become a leader in order to provide effective management. At this point, it is necessary to define the concept of "school leadership." Bush and Glover (2003) propose a broad definition of this concept:

Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision. (p.8)

Another concept that is related to leadership is management. Cuban (1988) defines this concept as "maintaining efficiently and effectively current organizational arrangements" (p.xx). Although management still precedes leadership in some countries, Bush (2008) states that both leadership and management are equally prominent for schools if they are to operate effectively and achieve their objectives.

School Principal Training Programs in International Context

Constitutively, there are two concepts affecting the process of selecting and appointing school principals: centralization and decentralization. The former refers to "concentrating in a central (top) authority decision-making on a wide range of matters" while the latter means "a shift in the authority distribution away from the central "top" agency in the hierarchy of authority" (Lauglo, 1997, as

quoted in Bush, 2008, p.4-5). In centralized systems, school principals are appointed based on qualification and teaching experience rather than leadership knowledge and skills; however, in decentralized systems such as Denmark, England, New Zealand, Portugal and Slovenia headships posts are advertised and there is an open competition for the post, which makes this selection process more competitive and the applicants are selected based on their qualifications and experience, and the job criteria (Bush, 2008). As Ylimaki and Jacobson (2013) state, accountability policies, decentralization requirements and demographic shifts have an effect on determining both the content and focus of leadership programs in different countries.

In this study, school principal training program in England with a decentralized system for the selection of school principals, training program in Malaysia based on similar framework with England but using a centralized system for the appointment of school principals and school principal training and appointing process in Japan with a centralized system have been examined in detail. Additionally, some other implementations in some European countries have been presented briefly.

In England, the importance of leadership in schools was confirmed by foundation of a national college for the development of school leaders in 2000. Bush (2006) describes National College for School Leadership (NCSL) as “an outstanding example of innovation in the preparation of educational leaders” (p. 508). The college offers the National Professional Qualification for Headship (NPQH) which became mandatory for new school principals in 2009 but converted into optional status in 2012. The main focus of the program is leadership practice rather than theory; therefore, it is not an academic course but a professional qualification (Bush, 2013). The report prepared by the Itaú Social Foundation and British Council through a collaborative field research project presents some details about the program offered by NCSL. The program takes between 6 and 18 months for applicants to complete the training, and it requires applicants to:

- Spend a minimum of nine days in a school in a different context from their own;
- Finish three basic study modules and two elective modules;
- Go through a final evaluation (Ingham & Dias, 2015, p.62).

In England, there exists proportionally diverse training including pre-service qualification programs, induction programs that support the initial phase as school principal, and in-service training programs for established school principals (Schleicher, 2012). After the abolishment of its mandatory status, the NPQH was revised and redesigned. The new program has been linked to Master's and other postgraduate qualifications, which was one of the criticism directed before. Besides, prospective school principals are expected to meet all three requirements: professional teaching experience, administrative experience and training for headship (Eurydice, 2013). In England, the teachers and the school principals are not civil servants and they are appointed by local authorities. However, selection of school employees and school principals are carried out by the school boards. School boards consist of stakeholders including representatives of teachers, parents, students and local authorities (Akin, 2012). Therefore, the school governing body informs the local authority, advertises the vacancy, appoints a selection panel and makes an interview with the selected applicants respectively (Eurydice, 2013). The selected applicants are expected to make a presentation (Bush, 2008) or take in charge of particular exercises and "to teach trial lesson" (Taylor & Rowan, 2003, p.69, as cited in Bush, 2008). After being appointed, new school principals are provided with allocation of funds to spend their training according to their own needs such as short or degree courses, mentoring and consultancy (Thody, Papanou, Johansson & Pashiardis, 2007).

The principal preparatory program of Malaysia, the National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL), is mandatory to those who expect to be a school principal (Ng, 2016). National Educational Management and Leadership Institution or Institut Aminuddin Baki (IAB), which is the country's main training and development center, is responsible for designing and implementing the NPQEL program that is based on the National Professional Qualification for Headship (NPQH) framework in England. Jones et. al. (2015, p.355) states that candidates in Malaysia are expected to be able to “display effective management and leadership practices and apply them to their

school” through this program which aims to ensure candidates develop leadership strategies by means of a professional development plan. Ng (2016) explains the program structure applied by the center as below:

The NPQEL programme takes five months to complete but is divided into three phases with six weeks of face-to-face sessions at IAB and 14 weeks of e-learning in the schools where they work... During the e-learning phase, participants carry out two consultation activities: a benchmarking programme of two weeks in another school and four weeks in their own school in Phase 1; and the attachment programme of eight weeks in Phase 2, which is carried out in their own school. (p.1006)

As regards to the selection of school principals in Malaysia, Ng (2016) states that principals are selected through time-based promotion in a hierarchical and highly centralized system in which school principals are promoted according to the candidates’ seniority.

Although NPQEL is compulsory to become a school principal, there exist some criticisms. Anthony and Hamdon (2010) claim that the majority of school principals are not posted as school leaders because they are either reappointed to a position parallel to their former position in a different school or back to their own school as an ordinary teacher. This claim was supported by a participant in the study conducted by Ng (2016) who stated “...Then the NPQEL also does not guarantee that I will be the principal” (p.1009). In conclusion, although NPQEL targets excellence in school leadership and make school principals high-performing leaders, it can be said that there are critical issues that should be handled by the authorities.

In Japan, school principal posts are based on seniority whereas school systems appoint principals based on merit in England (Gamage & Ueyama, 2005; Balyer & Gündüz, 2011). Therefore, in Japan traditional apprenticeship model has been used, which requires prospective school principals to “move through the ranks from classroom teachers to master teachers to heads of departments to assistant and deputy or vice principals and, finally, to school principals” (Gamage & Ueyama, 2005, p. 73). The study results conducted by Gamage and Ueyama (2005) revealed that Japanese school principals worked an average of 24.9 years as classroom teachers before being appointed as a principal. Therefore, it is clear that long teaching experience is required in order to become a school principal in Japan, which means that school principals must work as a teacher for a long time before being rewarded with principalship (Bjork, 2000). As a result, there is no way other than being a teacher to be appointed as a school principal, that is, there is no specific institution for pre-service training prior to being appointed as a school principal (Akin, 2012). The selected applicants are trained through in-service training at regional or local training centers. Besides, it is a requirement for the candidates to have a postgraduate degree (Balyer, 2013; Akin, 2012).

In other countries such as Greece, Cyprus, and Lithuania it is a must for school principal candidates to have both professional teaching experience and administrative experience. In Sweden, teaching experience is not a requirement; however, candidates have to take a specific training course which is offered by the Swedish National Agency for Education (NAE). Overall, in many countries such as Germany, Italy, Spain, Poland and Finland school principal training takes place before appointment. In the Czech Republic, France, Austria, and Slovakia new school principals can take this training after their appointment (Eurydice, 2013).

School Principal Training Programs in Turkish Context

In Turkey, initiations of training school managers dates back to 1920s and the first step was taken by Gazi Education Institution which trained prospective primary school teachers in order to supply manager, inspector and teacher needs of newly-established schools after written and oral exams (Türkmenoğlu & Bülbül, 2015). That training program included basic knowledge of teaching as a profession, management and inspectorship (Can & Çelikten, 2000). From 1923 to 2017, three main models have been implemented for training and appointing of school principals: apprenticeship model, educational sciences model and examination model (Turhan & Karabatak, 2015a). The period after the year 2007 could be regarded as a fourth model which is called “arbitrariness model” by Balcı (2008).

Apprenticeship Model: In apprenticeship model, the main principle was to teach experience and the idea of “teaching is the primary concern in profession” was emphasized (Balcı, 2008, p.198). That is, being a teacher was necessary and adequate to be a school principal. In this model, candidates were selected as school principals depending on their seniority and learnt how to manage either by trial and error learning or by following the previous examples (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012). This model was implemented from 1923 to 1970s (Şimşek, 2004).

Educational Sciences Model: This concept emerged in the late 1970s and was seriously adopted in academia. Bachelor’s Degree programs in Educational Management and Planning opened at many universities (Okçu, 2011). The main assumption is that management is a scientific study field; therefore, school managers should acquire academic knowledge in key areas such as organization, management and leadership (Şimşek, 2004). This model was implemented between 1970s and 1998 (Balcı, 2008).

Examination Model: In 1998, a two-phased examination system which required candidates to pass the first exam and then to complete a 120-hour-in-service training program in order to obtain a certificate after they could manage to get 70 points out of 100 (Sezer, 2016). Thus, Taş and Önder (2012) believe that 1998 regulation was the beginning of professionalism in educational administration in Turkey. However, this 120-hour-in-service training was annulled in 2004 and the examination system ended in 2007 (Turhan & Karabatak, 2015a). This model was implemented from 1998 to 2007 (Balcı, 2008; Turhan & Karabatak, 2015b).

Arbitrariness model: In this model, firstly, 120-hour-in-service training program was abrogated after the regulation of 2004 was legislated and the regulation of 2007 annulled school administration entrance exam. As a result, the appointment process of school principals comes to a point where there is no norm and standardization (Balcı, 2008).

According to an appointment and relocation regulation published in the Official Gazette dated 22 April 2017 and numbered 30046, requirements of being appointed as a school principal was listed as below:

1. Having a Bachelor’s Degree,
2. Continuing to serve as a teacher at the Ministry of Education on the final day of the application,
3. Being qualified to be appointed as a teacher from the same type of educational institution as the educational institution to be assigned and having lessons to be taught for one month from the same kind of educational institutions as the educational institution to be assigned,
4. As of the last day of the application, the applicant must not be taken over in the last four years as a judicial or administrative investigator,
5. In order to be assigned to the administrations of educational establishments outside the places where compulsory work is required, they must have completed compulsory work obligations according to the relevant legislation, deferred or exempted from this obligation.

Currently, no specific training is required for Turkish school principals before being appointed and there is no liable institution aiming to train school principals such as in England and Malaysia. In-service training programs are centrally offered by In-service Training Department of the Ministry of Education in Turkey. Some researchers have pointed out the shortcomings in these programs. Çinkır (2002, as cited in Gümüş & Ada, 2017) argues that the trainers are chosen among school principals or inspectors at local level, which causes to question the quality of the programs offered by nonspecialists. Korkmaz (2005) criticizes the content of training programs that are not sufficient

enough to satisfy school principals' needs in the 21st century. In their study, Özcan and Bakioğlu (2010) point out that although in-service training shows a certain increase in the development of the school administrator, this increase remains at a moderate level. Gümüş and Ada (2017) state that although there are some courses and seminars organized at central level, they are available for limited number of school principals, which makes it impossible for school principals who work in distant and different parts of Turkey to take advantage of these activities.

A typology for Leadership

In this paper, a typology adapted from Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999) and Bush and Glover (2003) was reviewed. It is the best known among the alternative ones (Bush, 2008) and includes nine leadership models:

Managerial Leadership: Leaders who adopt this type of leadership model simply focus on management responsibilities (Dressler, 2001). Therefore, it does not include the concept of vision because the most important thing for this type of leader is to manage existing activities successfully rather than thinking about a better future of the school. It is stated that this type of approach is appropriate for centralized or bureaucratic systems, which actually affects the efficiency of the system (Newland, 1995). It is also stated that this type of leadership may lead teachers to implement imposed changes without enthusiasm (Bush, 2003).

Transformational Leadership: The focus of this form of leadership is commitments and capacities of school members. According to Leithwood et al. (1999), transformational leadership consists of eight dimensions; building school vision, establishing school goals, providing intellectual stimulation, offering individualized support, modelling best practices, demonstrating high performance expectations, creating a productive school culture, developing ways of fostering participation in school decisions. When compared to the previous leadership, it can be said that transformational leadership is appropriate for autonomous schools. These types of leaders mainly give their attention to develop school outcomes. However, transformational leaders may become despotic due to its strong, heroic and charismatic nature (Allix, 2000). Nevertheless, the author supports the idea that if it works well, it will engage all stakeholders in the achievement of educational goals.

Participative Leadership: The key term for this form of leadership is "participation." It aims to bond the staff together and to diminish the pressure on the school principal. Moreover, teachers will accept and implement decisions if they contribute to these decisions which are directly related to their own job (Savery, Soutar & Dyson, 1992).

Interpersonal Leadership: West-Burnham (2001, as cited in Bush & Glover, 2003) claims that interpersonal intelligence which facilitates effective engagement with other people is a crucial component without which we cannot imagine conceptualizing a leadership model. Therefore, this form of leadership emphasizes the importance of collaboration and interpersonal relationships (Tuohy & Coghlan, 1997, as cited in Bush, 2008). That is, it mainly focuses on the relationships between leaders and teachers, students and other external stakeholders (Bush & Glover, 2003).

Transactional Leadership: The focus of transactional leadership is exchange of valued resources. According to Sergiovanni (1991, as cited in Bush & Glover, 2003), administrators and teachers could exchange needs and services in this process, and moreover, their wants and needs are discussed in order to strike a bargain. Principals are the formal leaders holding power in the form of key rewards such as promotion and references but they need to cooperate with teachers in order to manage the school effectively (Bush, 2008). However, as Miller and Miller (2001) assert, "interaction between administrators and teachers is usually episodic, short-lived and limited to the exchange transaction" (p.182).

Moral Leadership: This model of leadership assumes that values, beliefs and ethics of leaders are crucial (Bush, 2008). Management is considered a moral craft and moral dimension of leadership derived from normative rationality which is actually based upon the leader's beliefs and what he considers to be good (Sergiovanni, 1991, as cited in Bush & Glover, 2003). According to Greenfield

(1999), moral leadership in schools aims to bring stakeholders together around common purposes in a moral manner and to meet their needs.

Postmodern Leadership: This recent model of leadership focuses on subjective truths and experience of leaders and teachers; therefore, “there is no objective reality, only the multiple experiences of organizational members” (Bush & Glover, 2003, p.21). Bush (2008) suggests that leaders or school principals should be respectful of other stakeholders’ individual perspectives and they should avoid from hierarchy which has little meaning in this form of leadership. However, because the emphasis is on individuals rather than formal authority, it could be dangerous due to its pluralistic nature (Bush, 2008).

Instructional Leadership: This model of leadership mainly deals with teaching and learning, including the professional learning of teachers and student growth. Bush (2008) states that the emphasis is on the direction and impact of influence instead of its nature or source. Bush and Glover (2003) states that “leaders’ influence is targeted at student learning via teachers” (p.10). Hallinger and Murphy (1985) assert that the role of the instructional principal could be divided into three categories: defining the school mission, managing the instructional programme and promoting school climate.

Contingent Leadership: According to Bush and Glover (2003), aforementioned models of leadership are all partial and none of these models provides a complete picture of school leadership. Therefore, this model emphasizes that it is important to recognize the diverse nature of contexts and to adapt different leadership approach to a particular situation instead of adopting “one size fits all” view (Bush, 2008). Yukl (2002) supports the idea by saying: ‘the managerial job is too complex and unpredictable to rely on a set of standardized responses to events. Effective leaders are continuously reading the situation and evaluating how to adapt their behavior to it’ (p.234).

Aim of the Study

It is a fact that school principals need to be effective leaders who can manage the complexities of rapidly changing school environment and develop good relationships with teachers and students for better school outcomes. This current study aims to compare and analyze the key components of suggested training models for Turkish school principals in terms of which leadership behaviors these models aim to develop.

METHOD

Research Design

The research design used for this study is document analysis which is a qualitative method. Document analysis is “a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material” (Bowen, 2009, p.27). In this study, 12 research studies were reviewed and key concepts were determined. The identification of leadership models was based on the typology which was presented by Bush (2008).

Criteria for Selection of Studies

A set of criteria was used to analyze studies for the review. The studies were recent and had been published from the year 2003, included the word “model” and referred to the training school principals in the title. Any research study consisting of a list of suggestions rather than a model proposal was beyond the scope this study. All of the reviewed studies were conducted by Turkish authors.

Search Strategies

In this research study, data collection process was completed in three phases. The first phase was document search using the Harran University library database system, Google Scholar and Council of Higher Education Thesis Center to access potential academic journals, MA thesis and dissertations. To begin this search, the keywords such as model proposal, training, school principals, Turkey were typed and searching with these key words was conducted by using compounded terms. Each research paper was examined by reading the title and abstract and scanning the document. In this study, research studies carried out by Işık (2003), Cemaloğlu (2005), Yirci (2009), Kesim (2009), Ereş

(2009), Aslan (2009), Baş (2011), Balyer and Gündüz (2011), Altın and Vatanartıran (2014), Yavaş, Aküzüm, Tan and Uçar (2014), Turhan and Karabatak (2015a), and Sezer (2016) were addressed and analyzed.

Data Analysis

The first phase of the analysis was to understand the data more deeply. Each research study was read in detail by highlighting key findings and phrases. The focus of this phase was to code the data for common terms and to place reviewed documents into refined themes (Patton, 2002).

The second phase of the research study involved generating overarching categories included in model proposals and recurring themes for each category. Therefore, the data were categorized under the titles of content, training process, selection process, appointment criteria and focus and presented in Table 1. In this study, content referred to the course content of suggested model or program; training process included the duration, stages, and evaluation of the program and liable institution; selection process referred to procedure of selecting school principals before appointment and liable institution; appointment criteria involved candidate qualities, certificates and requirements of being appointed as a school principal and focus referred to aim of the suggested program.

The third phase of the analysis was to determine the leadership models that were implied by the reviewed model proposals. The possibility that some studies might adopt more than one leadership model was taken into account. The data were presented in Table 2.

RESULTS

Findings from 12 studies on new model suggestions for training and appointing school principals in Turkish context were examined in terms of components of models: content, training process, selection process, appointment criteria and focus.

According to the data presented in Table 1, two model proposals suggested by Cemaloğlu (2005) and Ereş (2009) were lack of content information while the rest of all models offered various courses mostly including theoretical knowledge such as general management, laws, managerial skills, administrative requirements and procedure. Other remarkable course contents in these studies were psychology (Aslan, 2009; Sezer, 2016; Altın & Vatanartıran, 2014); interpersonal relations (Aslan, 2009; Sezer, 2016); innovation (Aslan, 2009); research (Balyer & Gündüz, 2011); professional development (Yirci, 2009); student learning, effective teaching, instructional leadership, and coaching (Sezer, 2016); professional development (Yirci, 2009); oratory, elocution, art, ethics (Altın & Vatanartıran, 2014).

The findings of the present study also indicated that there should be cooperation between the Ministry of National Education (MONE) and the Council of Higher Education (COHE) in order to train school principals, as suggested by some of the reviewed studies (Isık, 2003; Yirci, 2009; Kesim 2009; Balyer & Gündüz, 2011; Sezer, 2016). The analysis revealed that three studies pointed out a liable institution, which is responsible for training school principals, named differently such as Educational Administration Academy (Baş, 2001), National Education Academy (Aslan, 2009) and School Principal Training Board (Yirci, 2009). The duration of the suggested models varied between 1-3 years and theoretical training and practice are combined in training process of some models (Sezer, 2016; Turhan & Karabatak, 2015a; Baş, 2011; Balyer & Gündüz, 2011; Aslan, 2009; Kesim, 2009). Although most of the models consisted of face-to-face education, the models offered by Turhan and Karabatak (2015a) and Kesim (2009) partially or completely benefited from e-learning. Some researchers such as Ereş (2009), Yirci (2009), and Balyer and Gündüz (2011) supported the idea of using mentor training while two of them referred to apprenticeship model, which requires moving through ranks from vice principal to school principal (Altın & Vatanartıran, 2014; Yirci, 2009).

The reviewed studies indicated that 3 out of 12 models did not include any data related to selection of school principals while Ereş (2009) only stated that there was a need for MONE-COHE cooperation during the selection process. Some researchers suggested that both written exam and oral exam/interview should be used to select school principals (Balyer & Gündüz, 2011; Altın and

Vatanartıran, 2014; Baş, 2011; Sezer, 2016). While Cemaloğlu (2005)'s model included Compulsory Proficiency Exam for school principals, mentor school principal's advice (Yirci, 2009) and progress reports (Aslan, 2009) besides a written exam were suggested in two different models.

According to the data presented in Table 1, only 9 out of 12 models consisted of criteria to be appointed as a school principal. In some models suggested by Aslan (2009), Balyer and Gündüz (2011), Altın and Vatanartıran (2014) and Sezer (2016) teaching experience was a requirement to be a school principal. Another requirement suggested by most of the researchers was having a certificate. Altın and Vatanartıran (2014) and Aslan (2009)'s model proposals required Master's Degree in Educational Sciences while Bachelor's Degree was enough to be appointed as a school principal in Ereş (2009) and Sezer (2016)'s models. Two models offered by Cemaloğlu (2005) and Aslan (2009) implemented gradual assignment in which school principals were initially appointed to C level schools, then they could move forward to B and A level schools.

In many of the reviewed studies, researchers clearly stated the focus or aim of their models. The data indicated that some of them mainly focused on theory and practice issues. Sezer (2016) put emphasis on effective and sustainable election system while Kesim (2009)'s model aimed to develop school principals' information technology competence (IT) competence and life-long learning besides aiming to train school principals who have a vision and support teachers for their professional development.

Table 1.
Comparisons of Model Proposals Offered for Training and Appointment of School Principals

Study	Model/Program	Content	Training Process	Selection Process	Appointment Criteria	Focus
Isık (2003)	Formation Program	theoretical dimension, technical dimension, problem solving, practice and competence dimensions	MONE-COHE cooperation		Certificate & Qualities stated by (ISSCL)	Effective school management & standardization
Cemaloğlu (2005)	A Training Model		Training Management and Supervisorship for BA or MA (for teachers). Simulations, case study, problem-based learning, clinical practice, common group activities, leadership practices, participation in decision-making process, communication skills. National and local in-service training programs (after appointment)	Compulsory Proficiency Exam.	Being teacher or government executive. Mean of ALES, 360 degree performance evaluation score, scientific works, award scores & achievement score. Gradual Assignment (C level, B level, A level schools)	
Ereş (2009)	Mentoring Model	School management	Comparing theory & practice. Being trained by mentors.	MONE-COHE cooperation	BA Degree in School Management	Turning theoretical knowledge into practice
Yirci (2009)	A Formal Mentoring Model	Current topics & Future plans for professional development	1-year training. MONE-COHE cooperation. School Principal Training Board is responsible for training new principals & in-service training. Board of Mentor Principals. Meeting with mentors every month. Apprenticeship process.	Written exam. Mentor school principal's advice. 843	Managing leadership skills. Ability to build relationships among people. Tendency to teamwork. Conflict resolution. Coping with people.	Qualified school principals. Needs analysis.

Table 1. (continued)

Study	Model/Program	Content	Training Process	Selection Process	Appointment Criteria	Focus
Kesim (2009)	Distance Education Model	Educational administration module (school management, school development, effective school etc.) Social sciences module (communication, human affairs, sociology) Administrative sciences module (time management, leadership) Educational Sciences module. (life-long learning, learning how to learn, research methods etc.)	1-year training program Five-year teaching experience. Face-to-face & e-learning MONE-COHE cooperation. Case study & e-portfolio for practice. Midterm (online) & Final (written & face to face)			IT competence. Life-long learning. To train participants who have a vision and guide teachers in their professional development process.
Aslan (2009)	A Training and Appointment Model for School Principals in Turkey.	Public administration, organizational innovation and change, efficient use of resources, motivation skills, meeting-time-crisis-stress management, conflict management, communication and personnel management-development, educational rules, administration and organization of schools, school development, managing differences, interpersonal relations, education system up-to-date problems, psychology, education programs.	National Education Academy is responsible for training. 2-year pre-service training (1-year theoretical training & 1-year intern period)	Written Exam. Progress reports. Being appointed by the Ministry.	Being a teacher or MA/PhD Degree in Educational Sciences. 2- year pre-service training MA or PhD Degree. KPDS & ALES scores. 5-year teaching experience. Achievement certificates Gradual Assignment (C level, B level, A level schools)	Turning theory into practice.

Table 1. (continued)

Study	Model/Program	Content	Training Process	Selection Process	Appointment Criteria	Focus
Balyer and Gündüz (2011)	Pre-service and in-service training model	managing school, managing education and training process, resolving conflict, organizing teamwork, developing communication skills and developing staff, theoretical knowledge, research, interpreting and evaluating research results, preparing portfolios, managing school programs and developing schools.	MONE-COHE cooperation. 2-year initial school principal training. 1-year mentor training (Except candidates having MA degree)	Written & Oral Exam.	Teaching Experience.	Overcoming theoretical and practice deficiencies
Baş (2011)	A Training Model	Theoretical management Educational science courses.	Educational Administration Academy is responsible for training. 1 year-theoretical training. Proficiency exam & portfolio. 1-year practical internship.	Written Exam & Interview.	Certificate of Educational Management.	Modern & global management mentality.
Altın and Vatanartıran (2014)	Sustainable Development Model	Efficient school management, leadership, psychology, sociology, effective communication, conflict management, a set of protocols, body language, legislation, technology use, oratory, elocution, art, ethics, general knowledge	One or two-year apprenticeship. In-service training.	Written & oral exam (objective, reliable and fair) 845	Three-year-teaching experience. MA Degree.	

Table 1. (continued)

Study	Model/Program	Content	Training Process	Selection Process	Appoinment Criteria	Focus
Yavaş et. al. (2014)	An Administrator Training Model	Diversity management & ideology-education	MONE is responsible for training. Practical training based on leadership. Long-Term Training Program based on project design.	An accountable-transparent selection model based on scientific and ethical standards. An independent committee is responsible for selection.		Being able to know and understand people.
Turhan and Karabatak (2015a)	Web-based problem basis school leader training (WB-PBSLT) model.	Real situations and problems. Based on individual needs, experince & personal interests. Cooperative learning.	Virtual environment Defining the problem; presenting the problem and finding solutions; and acquiring theoretical knowledge.			Practice precedes theory.
Sezer (2016)	Certificate Program	Student learning, effective teaching, instructional leadership, coaching, effective communication, human relations, school development, strategic planning, team management, crisis management, conflict management, problem solving, organisational change, curriculum development, professional development, budgeting.	MONE-COHE cooperation. At least 240-hour training based on theory and practice.	Written exam & interview. Election by school community (teachers, parents, students, school officals)	BA Degree. School management certificate. Five-year teaching experience. Completed projects. Human Relations & communication skills. Leadership characteristics. MA or PhD in educational administration	Certification. Effective and sustainable election system

Table 2. Leadership Models Referred by Suggested Training Models for Turkish School Principals

Author	Managerial	Transformational	Transactional	Moral	Participative	Interpersonal	Postmodern	Instructional
Isık (2003)	X							
Cemaloğlu (2005)					X	X		
Ereş (2009)	X							
Yirci (2009)	X					X		
Kesim (2009)	X	X				X		X
Aslan (2009)	X					X	X	
Balyer and Gündüz (2011)	X					X		
Baş (2011)	X							
Altın and Vatanartıran (2014)	X					X		
Yavaş et. al. (2014)						X		
Turhan and Karabatak (2015a)	X					X		
Sezer (2016)	X					X		X

In this study, 12 different model proposals offered for training and appointing Turkish school principals were analyzed to find out which leadership behaviours these models aimed to develop in terms of leadership models suggested by Leithwood et. al. (1999) and Bush and Glover (2003). The data presented under the title of “content” and “focus” were used to determine the leadership models. The findings were presented in Table 2. The results indicated that Kesim (2009) adopted four different leadership models while Aslan (2009) and Sezer (2016) referred to three different leadership models in their studies. The model proposal suggested by Cemaloğlu (2005) aimed to develop participative and interpersonal leadership behaviours while the other four studies conducted by Yirci (2009), Balyer and Gündüz (2011), Altın and Vatanartıran (2014), and Turhan and Karabatak (2015a) referred to the same leadership models; managerial and interpersonal leadership. Işık (2003), Ereş (2009) and Baş (2011) adopted only managerial leadership model whereas Yavaş et. al. (2014) aimed to develop interpersonal leadership behaviors through their training model. The results revealed that many authors adopted multiple leadership models rather than choosing one model, which could be interpreted that they adopted contingent leadership model whose focus on “situational analysis and

careful adaptation of leadership approaches to the specific event or situation” (Bush, 2008, p.23). However, none of the model proposals referred to transactional and moral leadership behaviors.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In Turkey, as suggested by Sezer (2016), it is difficult to say that an effective and sustainable training program and fair appointing criteria are available to satisfy school principals because of frequently changing regulations. Although in-service training programs are offered for school principals, a recent study conducted by Gümüş and Ada (2017) indicated that formal meetings were available as leadership development program for school principals; however, they mostly focused on managerial issues such as physical needs of schools and staff requirement. Additionally, the participants of this study claimed that the Ministry of Education had planned in-service training programs without conducting a need analysis. Due to some implementation problems, some researchers have attempted to design training models for Turkish school principals. However, the findings of this current research study indicated that researchers (Işık, 2003; Ereş, 2009; Yirci, 2009; Kesim, 2009; Balyer & Gündüz, 2011; Sezer, 2016) had offered iterative suggestions such as MONE-COHE cooperation, mentoring and written or oral exams and it seems that these model proposals are not applicable in practice, either. This situation can be attributed to the fact that there are a few empirical and extensive research studies to see the whole picture and to determine the needs of the school principals. Additionally, the analysis results showed that most of the studies have still been focusing on basically managerial leadership skills which are necessary but not sufficient by themselves although recent studies imply for the distribution of the authority instead of being authority and holding power. Another key word for effective school management is “vision.” Although in developed countries schools require a school leader who is able to vision a better future for the school, the results revealed that only one of the model proposals analyzed referred to training school leaders having a vision. However, a pleasing result emerged from the data analysis is that many of the researchers aim to develop good interpersonal relationships in school environment.

Bush (2008) suggests that training models should take the advantage of adapting leadership styles to the specific situation instead of adopting a “one size fits all stance” (p. 22). Therefore, policy makers and researchers should be aware that the notion of teaching abilities, experience and managerial skills are not necessarily an indication of being a good school principal. Today’s school principals are expected to be effective leaders who are able to manage the complexities of rapidly changing school environment and develop good relationships with teachers and students for better school outcomes. Thus, it can be suggested that before developing a leadership model, researchers should think of what kind of a leader they aim to train to meet the needs of the 21st century and also consider their national context to increase the quality of schools.

SUGGESTIONS

Initially, it could be a good attempt to start with establishing a liable institution and seven training centers in Turkey for each region that are responsible for training the school principals. Training centers could operate within some distinguished universities in the region that have sufficient and experienced staff who are expert in educational sciences and management. Benefiting from universities could also be a good solution because they are well supported and the government does not need to allocate large amount of money to train school principals. Another essential thing about the current situation is that it is important to focus on two important questions: Will previously assigned school principals continue to work as a school principal? or Will they need to undergo the new training program? If so, under what conditions? Therefore, the institution should include different program modules for new candidates and previously assigned school principals. The other reality about our country is that school principals in different regions may have different problems and need different solutions. Hence, the modules could include various courses and teaching methods such as face-to-face or e-learning to be able to satisfy school principals’ needs and to increase the quality of in-service training.

As the requirements of being appointed as a school principal published in the Official Gazette dated 22 April 2017 and numbered 30046 are taken into consideration, apart from being a teacher there is not a set of specific criteria in order to be appointed as a school principal. However, as Bush (2008) suggests, being a teacher is not a sufficient criterion for being a school principal, so they need

to be trained instead of throwing them into deep water. Therefore, it should be a requirement to gain a certificate before being appointed. At this point, the authorities need to give up appointing principals based on seniority. Hence, there is a need for fair, standardized and sustainable selection model including school principal posts based on merit. Besides, gradual assignment process (initially being appointed to primary schools, then school principals can move forward to secondary schools and high schools) could be prosperous solution to make the school principals more active during the process.

As a result, Turkey needs to urgently develop a leadership development program to increase the quality of schools. It is also necessary to determine which leadership behaviors should be developed in order to transform them into innovators for better outcomes.

Acknowledgement: This study is based on the doctoral seminar “Leadership and Management in ELT” held in the autumn term 2017/2018 at the ELT department of Çukurova University Adana, Turkey, and the course is delivered by the second author of this paper. A version of this paper is presented at the 13th International Congress on Educational Administration held in Sivas, Turkey from May 10-12, 2018 organized by Cumhuriyet University Faculty of Education and Educational Administration Research and Development Association.

REFERENCES

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Allix, N.M. (2000). Transformational leadership: democratic or despotic? *Educational Management and Administration*, 28(1), 7–20.
- Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Anthony, S., & Hamdon, S. (2010). Educational leadership preparation program for aspiring principals in Malaysia. Edu Press: Universiti Teknologi Malaysia.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balyer, A. (2013). Okul yöneticilerinin kariyer gelişim kararlarını etkileyen kurumsal ve kişisel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-26.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Baş, M. (2011). *İngiltere’deki okul müdürü yetiştirme programının (NPQH) incelenmesi: Türkiye için bir model önerisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bjork, C. (2000). The role of the principal and responsibility for improving the quality of teaching in Japanese schools. AERA Annual Meeting, New Orleans.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd edn. London: Sage Publications.
- Bush, T. (2006). The National College for school leadership: a successful English innovation? *Phi Delta Kappan*, 87(7), 508–511.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- Bush, T. (2013). Preparing headteachers in England: Professional certification, not academic learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 453-465.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Can, N., & Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2007) Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dressler, B. (2001). Charter school leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), 170–85.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 157-165.
- Eurydice (2013). Key data on teachers and school leaders in Europe, 2013 Edition, Eurydice Report. Luxembourg: European Union. Retrieved October 1, 2017, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf
- Gamage, D. T., & Ueyama, T. (2005, March). Professional development perspectives of principals in Australia and Japan. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 1, pp. 65-78). Taylor & Francis Group.
- Greenfield Jr, W. D. (1999). Moral leadership in schools: fact or fancy? AERA Annual Meeting, Montreal, Canada.
- Gümüş, E., & Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 176-208.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–47.

- Ingham A., & Dias M. C. (2015). *The development of school leadership in England: Possible options for Brazil*. São Paulo, Brazil: Itaú Social Foundation & The British Council. Retrieved November 25, 2017, from https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final_schoolleadership_eng_v3.pdf
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Jones, M., Adams, D., Hwee Joo, M. T., Muniandy, V., Perera, C. J., & Harris, A. (2015). Contemporary challenges and changes: principals' leadership practices in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 353-365.
- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar- çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership project: Investigating the links to improved student learning*. Retrieved October 27, 2018, from <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Newland, C. (1995). Spanish American elementary education 1950-1992: Bureaucracy, growth and decentralization. *International Journal of Educational Development*, 15(2), 103-114.
- Ng, A. Y. M. (2016). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1002-1019.
- Official Gazette. (2017). Date: April, 2017. Issue: 30046.
- Okçu, V. (2011). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Özcan, Ş., & Bakioğlu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-212.
- Rathert, S., & Kırkgöz, Y. (2017). Examining leadership perceptions and practices to deliberate on educational policy implementation-an interdisciplinary approach. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 3(1), 1-10.
- Savery, L., Soutar, G., & Dyson, J. (1992). Ideal decision-making styles indicated by deputy principals. *Journal of Educational Administration*, 30(2), 18-25.
- Schleicher, A. (Ed.), (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. Retrieved October 30, 2017, <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

- Sezer, Ş. (2016). School administrators' opinions on frequently changing regulations related to appointments and relocation: A new model proposal. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 335-356.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. Retrieved October 20, 2018, from <https://www.hasansimsek.net/indir>
- Taş, A., & Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 171-185.
- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International journal of educational management*, 21(1), 37-53.
- Turhan, M. & Karabatak, S. (2015a). Okul liderlerinin web tabanlı yetiştirilmesinde problem temelli öğrenme: Teorik bir model önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 395-424.
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015b). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Yavaş, T., Aküzüm, C., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2014). Günümüz okul müdürlerinin yeterliklerine yönelik veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 123-137.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ylimaki, R., & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6-23.
- Yukl, G.A. (2002) *Leadership in Organizations*. 5th edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

ORTALAMA YARGILAMA SÜRESİ KESTİRİMİNDE YENİ YÖNTEM ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Adil KORKMAZ¹
Ayşenur AVAR²

Özet

Bu çalışmada ortalama yargılama süresi kestirimi için yeni yöntemler önerilmekte, bunlar aracılığıyla çeşitli mahkeme türlerine ilişkin ortalama yargılama süresi kestirimleri yapılmakta ve bir iyileştirme elde edilip edilmediğini anlayabilmek için bu kestirimler geçmişte önerilmiş yöntemler aracılığıyla elde edilen kestirimlerle karşılaştırılmaktadır. Görülmektedir ki eski ve yeni yöntemlere ilişkin kestirimler arasında küçük farklar vardır. İyileştirmelerden doğan bu farklar, yeni yöntemlerin en önemli avantajı olarak değerlendirilmemelidir; çünkü onların en önemli avantajı kestirim hataları konusunda bilgi sağlayabilmeleridir.

Anahtar Kelimeler: Ortalama Yargılama Süresi, Kestirim, Kestirim Hatası.

853

SUGGESTIONS FOR NEW METHODS IN ESTIMATING OF AVERAGE TIME OF TRIAL

Abstract

In this study, new methods are suggested for estimation of average time of trial, by way of these methods the average times of trial for various types of courts have been estimated and in order to understand whether any improvement gained, these estimations have been compared with the estimations obtained by the methods suggested in the past. It has been seen that there are small differences between the estimations by the old and new methods. These differences, which arise from the improvements, should not be evaluated as the most important advantage of the new methods because the most important advantage of them is that they supply information about the errors of estimation

Keywords: Average Time of Trial, Estimation, Error of Estimation.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, adilkorkmaz@akdeniz.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-2432-518X, Researcher ID: C-4616-2016.

² Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, aysenuravar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6657-3552, Researcher ID: T-4275-2018.

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

Ceza ya da hukuk davalarına ilişkin yargılamalarda aranan özelliklerinden biri hızlılıktır. Bozulan kamu düzenini düzeltme amaçlı ceza davalarında yargılamanın çabukluğu ya da uyuşmazlıkları giderme amaçlı hukuk davalarında yargılamada tutumluluk diye adlandırılan ilkeler bu sava ilişkin kanıtlar olarak değerlendirilebilir. Herhangi bir davaya ilişkin yargılama süresi kısa ise o davaya ilişkin yargılamanın (mikro yargılamanın) hızlı olduğu söylenebilir. Tıpkı bunun gibi, davaların bütünlüğüne ilişkin bir gösterge olan ortalama yargılama süresi kısa ise o zaman da genel olarak yargılamanın (makro yargılamanın) hızlı olduğu söylenebilir. Ortalama yargılama süresi toplama işlemine dayalı olduğundan tek tek davalara ilişkin yargılamaların hızlı ya da yavaş olduğunu söyleyemez; çünkü toplama işlemi bu bilgilerin yitmesine yol açar. Kaldı ki, ortalama yargılama süresinden beklenen de tek tek davalara değil, bir bütün olarak davalara ilişkin yargılamanın hızlı ya da yavaş olduğu bilgisini yansıtmasıdır. O nedenle bu çalışma ortalama yargılama süresini ölçmeyi, bu konuda bir bilgi sağlayabilmek için önemsemekte ve bunu yaparken de önceki çalışmalarda önerilen kestirim yöntemlerine iyileştirici seçenekler sunmayı amaçlamaktadır.

1. Önerilen Yeni Yöntemler

Geçmişte ortalama yargılama süresini ölçmeyi amaçlayan sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olduğu gözlemlenmektedir. Korkmaz (1988) ve Korkmaz (2002) çalışmaları bunlara verilebilecek iki örnektir. Anılan çalışmalar ortalama yargılama süresi kestiriminde şu değişkenleri kullanmaktadır:

- X : Geçen yıldan artakalan dava sayısı,
- Y : Yıl içinde yeni açılan ya da bozularak gelen dava sayısı,
- Z : Yıl içinde karara bağlanan dava sayısı.

X , Y ve Z yardımıyla gün cinsinden olmak üzere ortalama yargılama süresi kestirimi için 1988 yılında önerilen yöntem:

$$\hat{T}_a = \frac{X + \frac{Y - Z}{2}}{a(Y, Z)} \times 365, \quad (1)$$

2002 yılında önerilen yöntem ise:

$$\hat{T}_b = \frac{X + \frac{Y - Z}{2}}{h(Y, Z)} \times 365 \quad (2)$$

bağıntısı ile verilebilir.³ Bu iki yöntem arasındaki fark paydadaki terimlerden kaynaklanmaktadır. (1)'in paydasında Y ile Z 'nin:

$$a(Y, Z) = \frac{Y + Z}{2}$$

olarak tanımlanan aritmetik ortalaması; (2)'nin paydasında ise Y ile Z 'nin:

$$h(Y, Z) = \frac{2}{\frac{1}{Y} + \frac{1}{Z}}$$

olarak tanımlanan harmonik ortalaması vardır. Sıfırdan büyük sayıların aritmetik ortalaması harmonik ortalamasından büyük ya da ona eşit olduğu için $a(Y, Z) \geq h(Y, Z)$ olarak yazılabilir ve buradan da iki kestirim arasındaki hiyerarşiyi gösteren $\hat{T}_a \leq \hat{T}_b$ bağıntısı elde edilebilir. Yukarıdaki hiyerarşik ilişkide eşitlik yalnızca $Y = Z$ için geçerlidir.

Bu çalışmada ortalama yargılama süresini ölçmek için iki yeni yöntem önerilmektedir. Amaç ortalama yargılama süresi (T) ile ona ilişkin kestirim (\hat{T}) arasındaki $\varepsilon = T - \hat{T}$ olarak tanımlanan kestirim hatasının mutlak değerini azaltarak kestirimlerde küçük ölçülerde de olsa iyileşmeler sağlamaktır. Eski çalışmalarda

³Adalet Bakanlığı, (1) bağıntısında 365 sayısı yerine 360 sayısını koyarak ortalama yargılama süresini ölçmek için Korkmaz (1988) çalışmasında önerilen yöntemi uygulamaktadır.

kestirim hatalarıyla ilgili herhangi bir çözülemeye rastlanmadığından kestirim hatalarına ilişkin çözümlenmeleri içeren yeni çalışma bu yönüyle de önceki çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Yukarıda değinilen kestirim hataları temel ve türev nitelikte olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Temel nitelikte olan hata, davaların ortalama görülme süresi kestirimindeki hata; türev nitelikte olan hata ise ortalama yargılama süresi kestirimindeki hatadır. Birinci türden hatanın temel nitelikte diye nitelendirilmesinin nedeni, onun bir başka hatadan elde edilmemiş olmasıdır. İkinci türden hatanın türev nitelikte diye nitelendirilmesinin nedeni ise onun birinci türden hatadan hesaplama yoluyla elde edilmiş olmasıdır. İki tür hata arasındaki ilişki şöyledir: Birinci türden hataya ilişkin mutlak değer önsel olarak belirlenen bir değeri aşmadığı sürece ikinci türden hataya ilişkin mutlak değer de sonsal olarak hesaplanan değeri aşmaz.

Yeni önerilen yöntemler, (1) ve (2) bağıntıları ile önerilen yöntemlerden, görülmekte olan davaların ansal artış hızı için yaklaşık değer yerine tam değeri kullanmaları bakımından da farklıdır. (1) ve (2) bağıntıları ile önerilen yöntemler, görülmekte olan dava sayısının ansal artış hızı için tam değeri değil,

$$\frac{Y - Z}{X + \frac{Y - Z}{2}}$$

bağıntısına göre hesaplanan kaba artış hızını kullanmaktadırlar. Benzer bir söz görülmekte olan davaların ansal karara bağlanma hızı için de söylenebilir. Söz konusu ansal hız için de tam değer değil,

$$\frac{Z}{X + \frac{Y - Z}{2}}$$

bağıntısına göre hesaplanan kaba hız kullanılmaktadır. Kaba değerler ansal değerler açısından yaklaşık değerlerdir. Yaklaşık değerlerin yerine tam değerlerin kullanılmasıyla ortalama yargılama süresi kestirimlerinde küçük ölçülerde de olsa iyileştirmeler sağlanabilir.

1. 1. Önerilen Yeni Yöntemlerin Türetimi

Bu çalışmada önerilen yeni yöntemlerin temelinde Yaş Denklemi olarak adlandırılan:

$$\frac{\partial S}{\partial t} + p \times S + d \times T = 1 \quad (3)$$

eşitliği bulunur. Gerek (1), gerekse (2) bağıntıları aracılığıyla önerilen yöntemlerin temelinde de, türetimi EK 1'de verilen (3) eşitliği vardır. (3)'te S ile gösterilen büyüklük davaların ortalama görülme süresi; T ile gösterilen büyüklük ortalama yargılama süresi; p ile gösterilen büyüklük görülmekte olan davaların ansal artış hızı; d ile gösterilen büyüklük ise görülmekte olan davaların ansal karara bağlanma hızıdır. Yaş denkleminin türetiminde iki nokta göz önünde tutulmaktadır:

- Görülmekte olan davalar nüfusa, yeni açılan bir dava doğuma, karara bağlanan bir dava ölüme, davaların ortalama görülme süresi nüfusun ortalama yaşına, ortalama yargılama süresi de ortalama ölüm yaşına benzetilmektedir. Bu durumda p büyüklüğü nüfusun ansal artış hızı (*instantaneous growth rate of population*), d büyüklüğü ise nüfusun ansal ölüm hızı (*instantaneous death rate of population*) olarak değerlendirilebilir. Gene bu durumda S büyüklüğü nüfusun ortalama yaşı, T büyüklüğü de ortalama ölüm yaşı olmuş olur.
- Kimi yazarlar demografik çözülemeyi kesikli veriler çözümlenmesi, kimileri de sürekli veriler çözümlenmesi olarak değerlendirirler. Kim (1986) birincilere, Arthur-Vaupel (1984), Bennett-Horiuchi (1984), Preston-Coale (1982), Lotka (1926) ikincilere örnek olarak gösterilebilir. Türevlenebilirlik olanağı sağlaması nedeniyle demografik çözülemeyi sürekli veriler çözümlenmesi olarak değerlendirmenin matematiksel bir çekiciliği vardır. Bu çekicilik bu çalışmada da etkilidir.

(3) ile verilen eşitlik ikinci görüş doğrultusunda türetilen bir denklem olup bu denklemdeki p ile d büyüklükleri şöyle tanımlanmaktadır (Preston vd. , 2001, s. 9):

$$p = \frac{1}{P} \times \frac{dP}{dt}, \quad (4)$$

$$d = \frac{1}{P} \times \frac{dD}{dt} \quad (5)$$

Burada dt büyüklüğü zamanın sonsuz küçük bir aralığı; P büyüklüğü t zamanındaki nüfus; dP büyüklüğü nüfusun dt aralığındaki değişme miktarı; dD büyüklüğü de aynı aralıktaki ölümlerin sayısıdır.

Yaş denkleminde ortalama yargılama süresini türetirken, p , d , S ve T büyüklükleri yapısal özellik olarak kabul edilmektedir. Yapısal özellikler kısa dönemde değişmez kabul edilen özelliklerdir. Bu nedenle söz konusu büyüklükler bu çalışmada da kısa dönemde değişmez kabul edilmektedir. S 'nin böyle bir özellik gösterdiği kabul edilir ise o zaman:

$$\frac{dS}{dt} = 0$$

elde edilir ve bu durumda (3) denklemi şöyle olur:

$$p \times S + d \times T = 1. \quad (6)$$

Öte yandan p ve d değerleri zamana göre değişmez sayıldıklarından görülmekte olan davaların $t - 1$ ile t zamanlarına ilişkin sayıları arasındaki ilişki (4) aracılığıyla:

$$P(t) = P(t - 1) \times \exp\{p\} \quad (7)$$

ve $t - 1$ ile t zamanları arasındaki karara bağlanan dava sayısı da (5) aracılığıyla:

$$D(t - 1, t) = \frac{d}{p} \times \{P(t) - P(t - 1)\} \quad (8)$$

olarak bulunur. $t - 1$ zamanı geçen yılın son anı olarak değerlendirilirse t zamanı da yürürlükteki yılın son anı olarak değerlendirilir. Bu durumda geçen yıldan artakalan dava sayısının X ve gelecek yıla artakalan dava sayısının $X + Y - Z$ olduğu göz önünde bulundurulunca $P(t - 1) = X$ ve $P(t) = X + Y - Z$ yazılarak (7)'den:

$$p = \ln \left(1 + \frac{Y - Z}{X} \right) \quad (9)$$

elde edilir. Ayrıca yıl içinde karara bağlanan dava sayısı Z olduğu için $D(t - 1, t) = Z$ yazılarak (8)'den:

$$d = \frac{Z}{Y - Z} \times \ln \left(1 + \frac{Y - Z}{X} \right) \quad (10)$$

elde edilir. (6) bağıntısındaki p ve d değerleri (9) ve (10) bağıntıları aracılığıyla verilmektedir. Ayrıca (6) bağıntısında S için de bir değer verilebilir ise o zaman T kolayca elde edilebilir. Burada iki yaklaşımdan yararlanılmaktadır.

1. 1. 1. Birinci Yaklaşım

S için bir bağıntı önerebilmek için izlenecek yollardan biri Korkmaz (1988) çalışmasındaki yolu izlemektir. Oradaki "Ortalama olarak yapılmış olan iş ortalama olarak yapılacak olan işe eşittir" ya da aynı anlama gelmek üzere "Davaların ortalama görülme süresi, davaların ortalama yargılama süresinin yarısıdır" önermesinden yola çıkılarak bir kestirim yapılmaktadır. Bu önermeye göre davaların ortalama görülme süresi için:

$$\hat{S}_c = \frac{1}{2} \times T$$

kestirimi yapılabilir. Böyle bir kestirim nedeniyle yapılan hata $\varepsilon_c = S - \hat{S}_c$ biçiminde tanımlanırsa buradan:

$$S = \frac{1}{2} \times T + \varepsilon_c \quad (11)$$

elde edilir. (9), (10) ve (11) bağıntıları (6)'da yerlerine konulduğunda:

$$T = \frac{Y - Z}{a(Y, Z) \times \ln\left(1 + \frac{Y - Z}{X}\right)} - \frac{Y - Z}{a(Y, Z)} \times \varepsilon_c \quad (12)$$

bulunur. Burada T 'nin yıl cinsinden olan değerini güne çevirebilmek için 365 sayısını çarpan olarak kullanmak gerekir (istenilirse artık yıllar için 366). Bu amaçla:

$$\hat{T}_c = \frac{Y - Z}{a(Y, Z) \times \ln\left(1 + \frac{Y - Z}{X}\right)} \times 365 \quad (13)$$

$$\Delta T_c = -\frac{Y - Z}{a(Y, Z)} \times \varepsilon_c \times 365 \quad (14)$$

olarak tanımlandığında ve (13) ile (14) bağıntıları (12) bağıntısında yerlerine konulduğunda:

$$T = \hat{T}_c + \Delta T_c$$

olmak üzere gün cinsinden elde edilir. Burada \hat{T}_c büyüklüğü ortalama yargılama süresi kestirimi için kullanılacak olan büyüklük; ΔT_c ise bu kestirime ilişkin türev nitelikteki hatadır.

1. 1. 2. İkinci Yaklaşım

İzlenecek yollardan bir başkası ise Korkmaz (2002) çalışmasındaki yolu izlemektir. Bu çalışmada izlenen yolun başlangıcında yargılama sürelerine ilişkin dağılımın bakışımı olduğu önermesi vardır. Bakışımı bir dağılımda anakütle ortalaması uç değerler ortalaması yardımıyla hesaplanabileceğinden davaların ortalama görülmüşlük süresine ilişkin bir kestirici olarak:

$$\hat{S}_d = \frac{0 \times Y + T \times Z}{Y + Z}$$

yazılabilir. Burada uç değerler denildiğinde yıl içinde açılan ya da bozularak gelen davalara ilişkin görülmüşlük süreleri⁴ ile karara bağlanan davaların görülmüşlük süreleri anlatılmak istenmektedir. İlki toplam olarak $0 \times Y$, sonraki ise toplam olarak $T \times Z$ değerindedir. Buna göre uç değerler ortalaması \hat{S}_d olarak adlandırılmış büyüklük olur.⁵ $\varepsilon_d = S - \hat{S}_d$ biçiminde tanımlanırsa buradan:

$$S = \frac{Z}{Y + Z} \times T + \varepsilon_d \quad (15)$$

elde edilir. (9), (10) ve (15) bağıntıları (6)'da yerlerine konulduğunda:

$$T = \frac{Y - Z}{h(Y, Z) \times \ln\left(1 + \frac{Y - Z}{X}\right)} - \frac{Y - Z}{h(Y, Z)} \times \varepsilon_d \quad (16)$$

bulunur. Burada T 'nin birimi yıl olduğu için onu güne çevirebilmek için 365 çarpanını kullanmak gerekir (gene istenilirse artık yıllar için 366). Bu amaçla (16)'nın ilk teriminin 365 sayısı ile çarpımı:

$$\hat{T}_d = \frac{Y - Z}{h(Y, Z) \times \ln\left(1 + \frac{Y - Z}{X}\right)} \times 365 \quad (17)$$

ve ikinci teriminin 365 sayısı ile çarpımı:

$$\Delta T_d = -\frac{Y - Z}{h(Y, Z)} \times \varepsilon_d \times 365 \quad (18)$$

olarak tanımlandığında ve (17) ile (18) bağıntıları (16)'da yerlerine konulduğunda ortalama yargılama süresi:

⁴Bozularak gelen davalar yeni bir dosya numarası aldıklarından yıl içinde yeni açılan davalar ile aynı statüde değerlendirilmektedir.

⁵Bu kestirici $Y = Z$ durumunda birinci yaklaşımdaki kestiriciye eşit olur.

$$T = \hat{T}_d + \Delta T_d$$

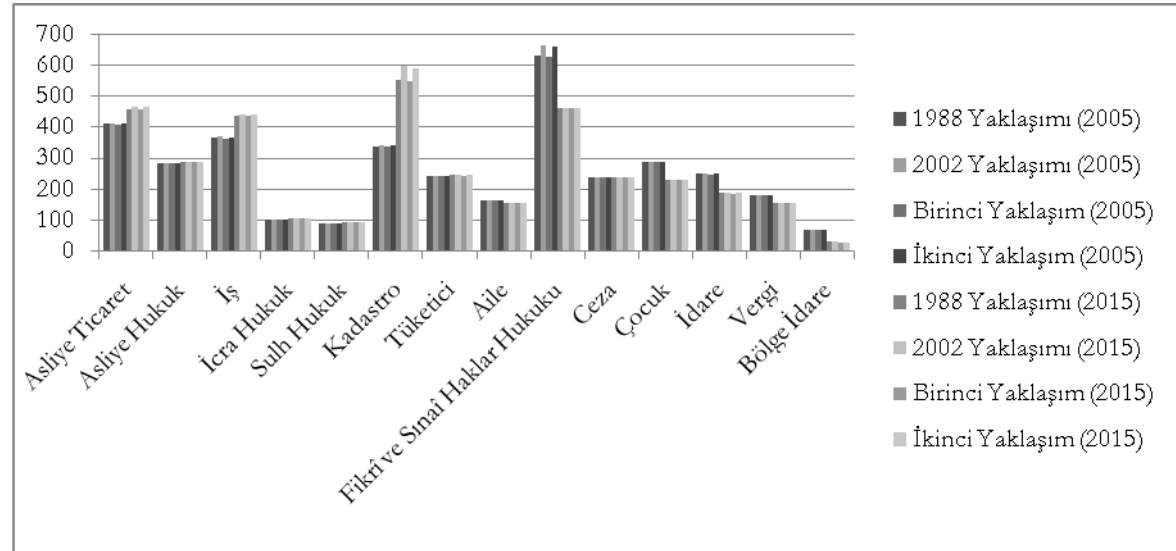
biçiminde olmak üzere gün cinsinden elde edilir. Burada \hat{T}_d büyüklüğü ortalama yargılama süresi kestirimi için kullanılacak olan büyüklük; ΔT_d ise bu kestirime ilişkin türev nitelikteki hatadır.

2. Eski ve Yeni Yöntemlerin Karşılaştırılması

Ek 2'de kimi mahkemeler için geçen yıldan artakalan, yıl içinde açılan ya da bozularak gelen ve karara bağlanan dava sayıları 2005 ve 2015 yılları için verilmektedir. Söz konusu veriler kullanılarak geçmişte önerilmiş olan ve bu çalışmada önerilmekte olan toplamda dört yöntemle göre olmak üzere çeşitli mahkemelere ilişkin ortalama yargılama sürelerinin kestirimleri yapılmaktadır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmekte ve Şekil 1'de görselleştirilmektedir.

Tablo 1: Ortalama Yargılama Süresi Kestirimlerinin Karşılaştırılması (Gün)

	2005						2015					
	\hat{T}_a	\hat{T}_b	\hat{T}_c	ΔT_c \pm	\hat{T}_d	ΔT_d \pm	\hat{T}_a	\hat{T}_b	\hat{T}_c	ΔT_c \pm	\hat{T}_d	ΔT_d \pm
Asliye Ticaret	409	411	408	5	410	5	457	466	456	8	464	8
Asliye Hukuk	283	283	283	2	283	2	286	286	286	1	286	1
İş	363	367	361	7	366	7	437	438	437	3	437	3
İcra Hukuk	100	100	100	1	100	1	103	103	103	1	103	1
Sulh Hukuk	88	88	88	2	88	2	91	91	91	0	91	0
Kadastro	337	340	336	6	339	6	552	595	546	16	589	18
Tüketici	241	241	240	3	241	3	242	242	242	1	242	1
Aile	161	161	161	0	161	0	154	154	154	1	154	1
Fikri ve Sınai Haklar Hukuk	629	664	626	14	660	15	459	461	459	3	460	3
Ceza	237	237	237	0	237	0	235	235	235	0	235	0
Çocuk	286	288	285	5	287	5	229	230	229	1	229	1
İdare	247	247	246	4	247	4	184	185	184	2	184	2
Vergi	179	180	179	3	179	3	153	153	153	1	153	1
Bölge İdare	66	66	65	1	65	1	27	27	27	1	27	1



Şekil 1: Ortalama Yargılama Süresi Kestirimlerinin Karşılaştırılması (Gün)

Görüldüğü gibi, Tablo 1’de önceki çalışmalarda önerilmiş olan \hat{T}_a ve \hat{T}_b kestirimlerinin yanı sıra bu çalışmada önerilen \hat{T}_c ve \hat{T}_d kestirimleri de vardır. Ayrıca aynı tabloda yeni yöntemlere ilişkin ΔT_c ve ΔT_d olarak gösterilen türev nitelikteki hataların mutlak değerleri de bulunmaktadır. Bunlar temel nitelikteki hatanın uç değerleri $\varepsilon_c = \varepsilon_d = \frac{1}{12}$ yıl (1 ay) kabul edilerek hesaplanmaktadır.

Tablo 1’deki ortalama yargılama süresine ilişkin kestirimlere bakıldığında sonuçlar arasındaki farkların küçük düzeylerde olduğu kolayca görülebilmektedir. Bu farklar yapılan iyileştirmelerden kaynaklandıklarından yeni yöntemlerin lehinde bir kanıt olarak değerlendirilmelidir. Onların lehinde değerlendirilebilecek bir başka kanıt da temel nitelikteki hataya bağlı olarak elde edilen türev nitelikteki hataların hangi sınırlar içinde kalacağı bilgisi ile birlikte verilmişlikleridir.

Sonuç

Şimdiye dek ortalama yargılama süresinin kestiriminde kullanılabilir sınırlı sayıda yöntemin önerilmiş olduğu gözlemlenmektedir. Bunlar küçük ölçülerde de olsa iyileştirilebilir niteliktedirler. Burada buna dikkat çekilerek iyileştirme amaçlı yeni yöntemler önerilmektedir. Görülmekte olan davaların ansal artış hızı için yaklaşık değer yerine tam değer kullanmış olmalarından kaynaklanan bu iyileştirme yeni yöntemlerin bir artısıdır. Onların bir başka artısı da hatalar konusunda çözümlenmeler ile donatılmış olmalarıdır.

Yukarıda değinilen artıları görebilmek için gerek geçmişte önerilmiş, gerekse şimdi önerilmekte olan yöntemlere ilişkin kestirimler 2005 ve 2015 yılları için yapılarak karşılaştırılmaktadır. Türev nitelikteki hatalar eski yöntemler için verilmemiş, ancak yeni yöntemler için verilmiş olduklarından bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Buna karşılık dört yönetime ilişkin olmak üzere Tablo 1 ile verilen kestirimler için bir karşılaştırma yapılabilmektedir. Bu karşılaştırma yapıldığında kestirimler arasındaki farkların çok küçük ölçülerde olmaktan öteye gitmedikleri gözlemlenmektedir. O nedenle yeni yöntemlere ilişkin küçük ölçülerdeki iyileştirmelerden kaynaklanan bu farklar kestirimlere bakılarak yapılacak yorumları değiştirmemektedir. İster eski olsun, ister yeni olsun bütün yöntemlere ilişkin kestirimler şu ortak yorumu desteklemektedir:

(i) Ortalama yargılama süresi 2005 ile 2015 arasında geçen on yılda kimi mahkemelerde kısalmış, kimi mahkemelerde uzamış, kimi mahkemelerde de hemen hemen aynı kalmıştır. İdare mahkemeleri, bölge idare mahkemeleri ile fıkri ve sınaî haklar mahkemeleri ortalama yargılama süresinin belirgin ölçülerde kıaldığı mahkemelerdir. Asliye ticaret mahkemeleri, iş mahkemeleri ve kadastro mahkemeleri ise ortalama yargılama süresinin belirgin ölçülerde uzadığı mahkemelerdir. Geri kalan mahkemelerde ortalama yargılama sürelerinin hemen hemen aynı kaldıkları ileri sürülebilir. (ii) 2015 yılı sonuçlarına bakıldığında bütün mahkemelerin eş durumda olmayıp bunların kimilerinde ortalama yargılama süresinin göreceli olarak daha kısa olduğu gözlemlenmektedir. Bölge idare mahkemelerinde ortalama yargılama süresi kabaca 2 ay dolayında iken sulh hukuk mahkemelerinde ve icra hukuk mahkemelerinde, sırasıyla, 3 ay ve 3.5 ay dolayındadır. Bu süre aile mahkemelerinde 5 aya çıkarken geri kalan mahkemelerde daha da yüksek düzeylere çıkmaktadır. Bu konudaki en yüksek düzey kadastro mahkemelerine ilişkindir. Bu mahkemelerde ortalama yargılama süresi 1.5 ile 2 yıl arasında olmaktadır. Temel haklar bakımından çok önemli olan ceza mahkemelerinde ise ortalama yargılama süresi 8 ay dolayındadır. Ceza mahkemeleri, bozulan kamu düzenini düzeltme mahkemeleri olarak değerlendirildiği için buradaki süre bozulan kamu düzenini ortalama düzeltme süresi olarak dile getirilebilir. Benzer sözler elbette uyumsuzlukları ortadan kaldırmakla görevli hukuk mahkemeleri için de söylenebilir.

Sonuç olarak geçmişteki çalışmalarda önerilmiş ya da bir iyileştirmeyi içerdikleri için şimdiki çalışmada önerilmekte olan yöntemlere göre yargılamayı hızlandırma gereksiniminin doyumluğa ulaştırılmış olmaktan uzak bir biçimde sürdüğü söylenebilir.

KAYNAKÇA

Adalet Bakanlığı (2015). Adalet İstatistikleri. Ankara: Adalet Bakanlığı.

Arthur, W. B. ve Vaupel, J. W. (1984). Some General Relationships in Population Dynamics. Population Index, 50, 214-226.

Bennett, N. G. ve Horiuchi, S. (1984). Mortality Estimation from Registered Deaths in Less Developed Countries. Demography, 21(2), 217-233.

- Kim, J. Y (1986). Examination of the Generalized Age Distribution. *Demography*, 23(3), 451-461.
- Korkmaz A. (2002). Yargılama Süresinin Ölçümünde Kullanılabilir Bir Yöntemin Olasılıksal Temeli. *İstatistik Araştırma Dergisi*, 1, 75-83.
- Korkmaz, A. (1988). Yargının Hızlılığı. *Verimlilik Bülteni*, 10, 8-11.
- Lotka, A. J. (1926). The Progressive Adjustment of Age Distribution to Fecundity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(19), 505-513.
- Preston, S. H. ve Coale, A. J. (1982). Age Structure, Growth, Attrition, and Accession: A New Synthesis. *Population Index*, 48(2), 217-259.
- Preston, S. H.; Heuveline, P. ve Guillot, M. (2001). *Demography*. Blackwell: Malden.

EKLER

EK 1: Yaş Denkleminin Türetimi

Bu bağıntının türetiminde şu gösterimler kullanılmaktadır:

$P(t)$ ya da kısaca P	: t zamanındaki nüfus;
$P + \Delta P$: $t + \Delta t$ zamanındaki nüfus;
ΔB	: Δt süresinde doğanlar (Bunların hepsinin söz konusu sürenin tam ortasında doğduğu kabul edilmektedir);
ΔD	: Δt süresinde ölenler (Bunların da hepsinin söz konusu sürenin tam ortasında öldüğü kabul edilmektedir);
$S(t)$ ya da kısaca S	: t zamanında ortalama yaş;
$S + \Delta S$: $t + \Delta t$ zamanında ortalama yaş;
T	: Δt süresinde ölenlerin ortalama ölüm yaşı.

t zamanında nüfusu oluşturan bireylerin toplam yaşı:

$$P \times S$$

olur. Anlamayı kolaylaştırmak bakımından buna bir havuzdaki su birikimi olarak bakılabilir. t zamanından $t + \frac{\Delta t}{2}$ zamanına dek her birey $\frac{\Delta t}{2}$ düzeyinde yaşlanacağından havuzdaki su birikimi:

$$P \times \frac{\Delta t}{2}$$

ölçüsünde yükselir. Şimdi bu anda havuzdaki su:

$$P \times S + P \times \frac{\Delta t}{2}$$

olur. O anda nüfusa ΔB ölçüsünde yeni katılan birey olur ancak bunların havuzdaki su birikimine bir etkisi yoktur; çünkü her bireyin yaşı sıfır olduğundan $0 \times \Delta B = 0$ 'dır. Ancak ölenlerin havuzdaki su birikimine azaltıcı yönde bir etkisi vardır. Bu etki:

$$T \times \Delta D$$

ölçüsündedir; çünkü ölenlerin sayısı ile ortalama ölüm yaşı çarpıldığında ölenlerin toplam yaşı bulunur. Bu etki havuzdan su birikimini alçaltıcı biçimde olacağına göre havuzda kalan su birikimi:

$$P \times S + P \times \frac{\Delta t}{2} - T \times \Delta D$$

olur. $t + \frac{\Delta t}{2}$ zamanındaki nüfus ise doğanlar ve ölenler dikkate alındığında:

$$P + \Delta B - \Delta D$$

biçiminde dile getirilebilir. Bu nüfusu oluşturan her birey $t + \frac{\Delta t}{2}$ zamanından t zamanına dek $\frac{\Delta t}{2}$ ölçüsünde yaşlanacağı için havuzdaki su birikimi:

$$(P + \Delta B - \Delta D) \times \frac{\Delta t}{2}$$

ölçüsünde daha yükselir ve t zamanında:

$$P \times S + P \times \frac{\Delta t}{2} - T \times \Delta D + (P + \Delta B - \Delta D) \times \frac{\Delta t}{2}$$

düzeyine ulaşır. Bu düzey nüfustaki bütün bireylerin yaşları toplamıdır. Bu toplam:

$$(P + \Delta P) \times (S + \Delta S)$$

biçiminde de dile getirilebilir. Aynı büyüklüğün farklı anlatımları eşitlendiğinde:

$$P \times S + P \times \frac{\Delta t}{2} - T \times \Delta D + (P + \Delta B - \Delta D) \times \frac{\Delta t}{2} = (P + \Delta P) \times (S + \Delta S)$$

elde edilir. Bu eşitlikte yapılabilecek ilk yalınlaştırma her iki yanda da var olan $P \times S$ teriminin yok edilmesidir. Bu terim yok edildikten sonra eşitlikteki her terim $P \times \Delta t$ ile bölünür ve $\Delta t \rightarrow 0$ iken:

$$\Delta P \rightarrow 0,$$

$$\Delta B \rightarrow 0,$$

$$\Delta D \rightarrow 0,$$

$$\Delta S \rightarrow 0,$$

$$\frac{\Delta S}{\Delta t} \rightarrow \frac{dS}{dt},$$

$$\frac{1}{P} \times \frac{\Delta P}{\Delta t} \rightarrow \frac{1}{P} \times \frac{dP}{dt} \equiv p,$$

$$\frac{1}{P} \times \frac{\Delta D}{\Delta t} \rightarrow \frac{1}{P} \times \frac{dD}{dt} \equiv d$$

bağıntıları göz önünde bulundurulursa:

$$\frac{dS}{dt} + p \times S + d \times T = 1$$

elde edilir.

EK 2: 2005 ve 2015 Yıllarında Geçen Yıldan Artakalan, Yıl İçinde Açılan ya da Bozularak Gelen ve Yıl İçinde Karara Bağlanan Dava Sayıları (D. S.)

	2005			2015		
	Geçen Yıldan Artakalan D. S.	Yıl İçinde Açılan ya da Bozularak Gelen D. S.	Yıl İçinde Karara Bağlanan D. S.	Geçen Yıldan Artakalan D. S.	Yıl İçinde Açılan ya da Bozularak Gelen D. S.	Yıl İçinde Karara Bağlanan D. S.
Asliye Ticaret	42774	33109	38498	95449	96484	73872
Asliye Hukuk	304484	363420	388815	469149	628852	602676
İş	102079	128536	102794	238792	217192	197990
İcra Hukuk	40369	158511	153964	52479	201001	194394
Sulh Hukuk	116672	565894	533784	139314	569765	565281
Kadastro	24582	32761	26885	25554	10482	18196
Tüketici	19423	32839	30153	106912	169391	162697
Aile	64848	145036	146444	103450	258201	250519
Fikrî ve Sınâî Haklar Hukuku	2729	2239	1408	4683	4099	3678
Ceza	1056754	1616620	1622748	1005129	1551056	1560520
Çocuk	35283	53538	46047	42251	63512	66367
İdare	81639	140071	124602	92271	206755	190525
Vergi	26965	65524	58511	46531	104143	108242
Bölge İdare	10086	66027	62933	9243	181045	172959

Kaynak: Adalet Bakanlığı, Adalet İstatistikleri, 2015.

ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ¹
Muhammet Fatih KIZILKAYA²

Özet

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin; etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımı, etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisi ve akıllı tahtanın öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, çalışılan kurum türü, hizmet içi eğitim alma, mezun olunan okul, etkileşimli tahta kullanmayı öğrenme, mesleki hizmet süreleri, etkileşimli tahtayı kullanma süreleri, derslerde kullanma sıklıkları) göre incelenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sınıflarında etkileşimli tahta bulunan devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görevli, derslerinde akıllı tahta kullanan 100 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Altınçelik'in (2009) yüksek lisans tezinde bulunan "İlköğretim Düzeyinde Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. "İlköğretim Düzeyinde Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı Alpha (α)=82,4 olarak bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aritmetik ortalama gibi istatistik teknikler kullanılmıştır. Analizlerde $p>0,05$ anlamlılık değeri dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda, ölçek ve alt boyutlarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri; cinsiyet, çalışılan kurum, hizmet içi eğitim alma durumları, yaş, mesleki hizmet süresi ve etkileşimli tahta kullanma süreleri değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Ancak; öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri alt boyutunda; mezun olunan okul ve etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre, sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutunda; etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre ve etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutunda; etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli tahta, motivasyon, kalıcılık, etkinlik.

ANALYSIS OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS' VIEWS OF THE USE OF INTERACTIVE BOARD

Abstract

This research explores social sciences teachers' use of interactive board features in in-class activities, the impact of interactive board use on memorability in education and students' views of the impact of interactive board use on their learning motivation according to different variables (gender, age, type of institution, taking in-service training, school graduated, learning how to use interactive board, professional life period, period of using interactive board and frequency of using it in classes). The research was conducted in 2017-2018 school year with 100 social sciences teachers using interactive boards in their classrooms at state and private secondary schools. The research employed "Survey to Determine Teachers' Views of Interactive Board Use at Primary School Level" available in Altınçelik's master's thesis (2009). "Survey to Determine Teachers' Views of Interactive Board Use at Primary School Level" was established to be Cronbach's Alpha reliability coefficient Alpha (α)=82,4. In data analysis, statistical techniques such as t-test, one-way variance analysis, arithmetic mean were used. $p>0,05$ significance value was taken in analyses. At the end of the research, when the social sciences teachers' views were evaluated at dimension and sub-dimension levels according to the variables such as gender, institution where one works, the state of taking in-service training, age, professional service period, and period of using interactive board, no significant difference was found statistically. However, statistically significant differences were found at sub-dimensions of "the impact of teachers' views of their use of interactive board on students' motivation"; at the sub-dimension of teachers' views of the use of interactive board in in-class activities according to the variables like the school graduated and the frequency of the use of interactive board in classes; at the sub-dimension of teachers' views of the impact of the use of interactive board on memorability in education according to the variable frequency of the use of interactive board in classes.

Keywords: Interactive Board, Motivation, Memorability, Effectiveness.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, Ihsan-27@hotmail.com,

ORCID ID: 000-0003-2769-8966

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, mfatihkizilkaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7143-279X

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

Bilgi çağında toplumlar sahip oldukları bilgileri kullanarak yeni teknolojiler üretmekte ve bu teknolojileri de kullanmaktadırlar. Teknolojinin kullanımıyla birlikte bireyler ve toplumlar olaylar ve olgular karşısında daha güçlü olmakta ve hayatlarını daha da kolay hale getirmektedirler. Teknolojinin meydana getirdiği değişimler, bireye ve topluma yeni sorumluluklar da yüklemiştir (Şemsettin ve Odabaşı, 2004). Teknolojik gelişmelerin etkilediği önemli alanlardan biri de şüphesiz eğitimidir. Eğitim teknolojilerinin gelişmesi ve okullardaki dönüşüm, öğretmenlerimize çeşitli görevler yüklemektedir. Özellikle 2010 yılında uygulamaya konan dünyanın en büyük bütçeli eğitim projelerinden biri olan F.A.T.İ.H Projesi ile ülkemizde eğitim teknolojileri alanında devrim niteliğinde yenilikler yapılmıştır. Etkileşimli tahta donanımı ile öğrencinin en iyi eğitim ortamına ve en kaliteli eğitim araç-gereçlerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır (meb.gov.tr). F.A.T.İ.H Projesi ile okullara yerleştirilen etkileşimli tahtalar; “bilgisayar-projeksiyon veya bilgisayarlı bağlantılı dokunmatik ekranlı bir sunum cihazı olarak tanımlanabilir” (MEB, 2011). Bu tahtaların temel özellikleri öğrenci ve öğretmeni klasik öğrenme ortamından çıkararak işitsel, görsel, sayısal ve sözel zekâ türlerine hitap ederek bireysel öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlamasıdır (Seferoğlu, S. S.,2007).

Eğitim odaklı tartışmalar; öğrencilere bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bir problemi çözmeye yönelik becerilerini nasıl geliştirebilecekleri üzerine yoğunlaşmıştır (Yıldırım 2006: 301-315). Şüphesiz Türkiye’de son 20 yılın eğitim anlayışı öğrenci aktivitesi ve hareketliliğine dayalı olan yapılandırmacılık olarak belirlenmiştir. Yapılandırmacılığı öğretim ortamındaki ahenk ve uyum olarak tanımlamak gerekir. Ahenk ve uyum için gerekli her şeyin yeterli ve zamanında bir araya gelmesi gerekir. Bir sınıf için bilginin, motivasyonun, eğlencenin ve materyalin temin edilmesi ahenk ve uyumun temel şartıdır. FATİH projesiyle birlikte eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanan araç-gereçlerle bilginin ve hareketliliğin birden fazla duyuya hitap etmesi sağlanarak öğrenci motivasyonunun artırılmasının yanında eğitimde verimlilik ve kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır.

Motivasyon kavramı başarılı öğrenme ve öğretme için temel faktör olarak açıklanabilir (Dereli 2010: 173-187). Motivasyon, bireyin davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli unsurlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba 2006: 343-361). Motivasyon, öğrenci davranışlarının eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmasındaki en önemli güç kaynaklarından birisidir. Öğrenciler, motive oldukları ölçüde başarılı olabilirler. (Akbaba 2006: 343-361). Öğrencilerin derse katılmalarını sağlayan pek çok motivasyon kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynakların en başında öğretmenler gelmektedir. Öğrenci motivasyonunu sağlamada öğretmene yardımcı araç olan etkileşimli tahtaların öğrencilerin derse katılımlarını arttırabileceği düşünülmektedir (Yıldızhan 2013: 110-121).

Etkileşimli tahtalarla geliştirilmeye çalışılan bir diğer unsur ise sınıf içi etkinliklerdir. Öğretmen, etkili bir öğrenme ortamı için tüm imkânları kullanarak sınıfı en iyi şekilde örgütlenme konusunda çok yönlü olarak düşünür. Bu nedenle öğrenme-öğretme aşamasında konuların özellikleri ve öğrencilerin beklentileri dikkate alınarak en uygun olan etkinlikler belirlenerek sınıf içi öğretim süreçleri gerçekleştirilmelidir (Gökçe 2002:111-112). Sınıf içi etkinliklere katılım; öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendisine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde çabayı, davranışı kazanıncaya kadar devam ettirmesidir (Demircan, 2014). Öğrencinin eğitim ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlayacak en önemli unsur farklı nitelikte etkinliklerin planlanmasıdır. Etkileşimli tahtaların sınıf içi etkinlikler konusunda öğretmene avantaj sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin aktif katılımı, öğretim hizmetinin nitelik ve kalitesinin artmasına bağlıdır. Eğitimde nitelik ve kalite artarsa katılım da artar. Öğrencilerin derse olan aktif katılımı kalıcı izli öğrenmenin de sağlanması anlamına gelmektedir (Demirel, 2003). Çünkü eğitimde kalıcılık birçok duyunun aynı anda harekete geçmesiyle gerçekleşebilmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalara göre; derslerde araç-gereç kullanımının öğretimde kalıcılığı sağladığı, soyut konuları somutlaştırdığı ve öğrencilerin dersle olan ilgisini arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Altınçelik, 2009).

Eğitim teknolojileri konusunda yapılan tüm bu yenilik ve gelişmeler, eğitimin nitelik ve nicelik yönünden kalitesini artırmakla birlikte gelişmiş teknolojik araçların derslerde kullanımının tüm hedeflere ulaşma konusunda faydalar sağladığını ortaya çıkarmıştır (Kazu, Yeşilyurt 2008: 175-188). Eğitim ortamlarındaki bu teknolojik araçların başında bulunan etkileşimli tahtalar; ses ve görüntü klipleri, animasyonlar ve öğrenme nesnelere gibi çok çeşitli materyallerin kullanılmasına imkân tanınmasıyla öğrenme sürecini önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Erduran, Tataroğlu 2009: 14-21).

Etkileşimli tahtaların yoğun olarak kullanıldığı derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersi. Sosyal Bilgiler dersi içeriği itibari ile teknoloji kullanımına son derece müsaittir. Sosyal Bilim disiplinlerinden faydalanılarak oluşturulan Sosyal Bilgiler müfredatı öğretim sürecinde görsel ve işitsel öğelere ihtiyaç duymaktadır (Özel 2014: 101-128). Bu bağlamda etkileşimli tahtaların Sosyal Bilgiler dersi için sağlayacağı katkılar merak edilmektedir. Etkileşimli tahtalar Sosyal Bilgiler dersi için birçok imkân aynı anda sağlayan bir materyal niteliğindedir. Ancak verim alabilmek için sınıfta bulunması yeterli değildir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve eğitimleri de önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna, sınıf içi etkinliklerde kullanımına ve öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu ana problem altında; etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımı, öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisi ve akıllı tahtanın öğrencilerin motivasyonuna etkisi çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, çalışılan kurum türü, hizmet içi eğitim alma, mezun olunan okul, etkileşimli tahta kullanmayı öğrenme, mesleki hizmet süreleri, etkileşimli tahtayı kullanma süreleri, derslerde kullanma sıklıkları) farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli (Deseni)

Türkiye’de 2012 yılında liselerde 2016 yılından itibaren de ortaokullarda kullanılmaya başlanmış olan etkileşimli tahtalarla ilgili mevcut durumu ortaya koymak adına, tarama modeli bu çalışmanın araştırma modeli olarak tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda olan bir durumu müdahale etmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve müdahale edilmeksizin tanımlanmaya çalışılır. Gözlenen veya çalışılan gruba yönelik herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2014, s.77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Erzurum ili Yakutiye, Aziziye ve Palandöken merkez ilçelerinde 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında sınıflarında etkileşimli tahta bulunan devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görevli, derslerinde akıllı tahta kullanan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, Erzurum ili Yakutiye, Aziziye ve Palandöken merkez ilçelerinde bulunan 47 devlet ortaokulu ile 3 özel ortaokulda görev yapmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklere göre dağılımı

		f	%
Cinsiyet	ERKEK	55	55
	KADIN	45	45
Yaş	20-30	16	16
	31_40	56	56
	41-50	19	19

	51 ve üstü	9	9
Eğitim Düzeyi	Eğitim Fakültesi/Dört Yıllık Lisans	78	78
	Fen-Edebiyat Fakültesi	12	12
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	4	4
	Diğer (Yüksek Lisans/Doktora)	6	6
Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi	1-5 yıl	11	11
	6-10 yıl	26	26
	11-15 yıl	23	23
	16-20 yıl	25	25
	21 yıl ve üstü	15	15
Akıllı Tahtayı Kullanmayı Öğrenme	Kendi kendime öğrendim	37	37
	MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım.	52	52
	Özel bir kurumdan eğitim aldım.	3	3
	Kendi kendime öğrendim ve MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım	8	8
Çalışılan Kurum Türü	Devlet Okulu	87	87
	Özel Okul	13	13
Akıllı Tahta Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	Evet	79	79
	Hayır	21	21
Akıllı Tahta Kullanma Süresi	Bir yıl	6	6
	İki yıl	31	31
	Üç yıl	34	34
	Dört yıl	18	18
	Beş yıl ve ya daha fazla	11	11
Akıllı Tahta Kullanma Sıklığı	Her ders	56	56
	En az günde bir kere	23	23
	Sadece belirli konularda	21	21

Tablo 1'de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özellikleri incelendiğinde: araştırmaya katılanların 55'i (%55) erkek, 45'i (%45) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 16'sı (%16) 20-30 yaş aralığında, 56'sı (%56) 31-40 yaş aralığında, 19'u (%19) 41-50 yaş aralığında ve 9'u (%9) da 51 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin 78'i (%78) Eğitim Fakültesi/Dört yıllık lisans mezunu, 12'si (%12) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, 4'ü (%4) Üç yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu ve 6'sı (%6) Diğer (Yüksek Lisans/Doktora) mezunudur. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri hizmet süreleri incelendiğinde: 11 (%11) öğretmen 1-5 yıl, 26 (%26) öğretmen 6-10 yıl, 23 (%23) öğretmen 11-15 yıl, 25 (%25) öğretmen 16-20 yıl ve 15 (%15) öğretmen de 21 yıl ve üstü hizmet sürelerine sahiptir. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanmayı nereden öğrendiklerine bakıldığında: 37 (%37) öğretmen kendi kendine, 52 (%52) öğretmen MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katılarak, 3 (%3) öğretmen özel bir kurumdan eğitim alarak ve 8 (%8) öğretmen de hem kendi kendine hem de MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak öğrenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne bakıldığında: 87 (%87) öğretmen devlet okullarında, 13 (%13) öğretmen de özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimli tahta hakkında hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğinde; 79 (%79) öğretmen evet, 21 (%21) öğretmen hayır cevabı vermiştir. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanma sürelerine bakıldığında; 6 (%6) öğretmenin bir yıl, 31 (%31) öğretmenin iki yıl, 34 (%34) öğretmenin üç yıl, 18 (%18) öğretmenin dört yıl ve 11 (%11) öğretmenin de beş yıl ve üzeri etkileşimli tahta kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanma sıklıklarına bakıldığında; 56 (%56) öğretmen her ders, 23 (%23) öğretmen en az günde bir kere ve 21 (%21) öğretmen de sadece belirli konularda etkileşimli tahta kullanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket Altınçelik'in (2009) Yüksek Lisans Tezinde bulunan "İlköğretim Düzeyinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" dir. Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonunun yanı sıra öğrenmelerindeki kalıcılığa etkisi ve genel olarak akıllı tahtanın öğretimde kullanılmasıyla ilgili görüşlerini almaya yönelik toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Toplamda bu 40 soru: öğretmenlerin akıllı tahtaların özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin 7 (1-7) soru, öğretmenlerin öğretimde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri hakkında 15 (8-22) soru, öğretmenlerin akıllı tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin görüşleriyle ilgili 10 (23-32) soru ve öğretmenlerin akıllı tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri hakkında 8 (33-40) sorudan oluşmaktadır.

Uygulanan ankette beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anketi cevaplayanlar görüş ve değerlendirmelerini "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" ölçütlerinden birini seçerek belirtmişlerdir. Anket sorularının analizinde "likert" tipi ölçek kullanılmıştır. Likert tipi ölçme yönteminde seçenekler önem derecesine göre 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde derecelendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. "Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği" nin güvenilirlik katsayı değeri $\alpha=82,4$ çıkmıştır. Bu değerler (Özdamar, 1999; akt Tavşancıl, 2006)'a göre oldukça güvenilir demektir.

Verilerin Analizi

"İlköğretim Düzeyinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve veriler SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden, frekans (f) ve yüzde (%) dağılım tabloları yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, akıllı tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin görüşlerini, akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşlerini, akıllı tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin görüşlerini ve akıllı tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerini belirtmek için ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Farklılıkların ortaya çıkarılmasında, parametrik (ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi-anova) testler üzerinden analizler yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi uygulamasında varsayımın geçerliliği Levene Testi ile sağlanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlamalarda $p>0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	CİNSİYET	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Erkek	55	3.93	.555	98	-.406	.686
	Kadın	45	3.98	.571			
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Erkek	55	3.38	.295	98	.357	.722
	Kadın	45	3.36	.318			

Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Erkek	55	4.18	.544	98	.534	.595
	Kadın	45	4.12	.513			
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	Erkek	55	3.67	.622	98	.032	.974
	Kadın	45	3.66	.541			
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	Erkek	55	3.73	.344	98	.238	.812
	Kadın	45	3.72	.309			

Tablo 2'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = .238$, $p > 0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = -.406$, $p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = .357$, $p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = .534$, $p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = .032$, $p > 0.05$).

Tablo 3. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	ÇALIŞILAN KURUM TÜRÜ	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Devlet Okulu	87	3.94	.566	98	-.455	.650
	Özel Okul	13	4.02	.530			
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Devlet Okulu	87	3.38	.306	98	.176	.861
	Özel Okul	13	3.36	.300			
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Devlet Okulu	87	4.13	.541	98	-.981	.329
	Özel Okul	13	4.29	.429			
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	Devlet Okulu	87	3.68	.560	98	.924	.358
	Özel Okul	13	3.52	.736			
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	Devlet Okulu	87	3.73	.324	98	-.146	.884
	Özel Okul	13	3.74	.340			

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = -1.146, p > 0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = -1.455, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = 0.176, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = -0.981, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = 0.924, p > 0.05$).

Tablo 4. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMA	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Evet	79	4.00	.569	98	1.803	.074
	Hayır	21	3.76	.491			
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Evet	79	3.41	.296	98	2.252	.027
	Hayır	21	3.24	.304			
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Evet	79	4.15	.546	98	-.084	.933
	Hayır	21	4.16	.467			
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	Evet	79	3.69	.582	98	.963	.338
	Hayır	21	3.55	.596			
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	Evet	79	3.75	.320	98	1.688	.095
	Hayır	21	3.62	.284			

Tablo 4'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = 1.688, p > 0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahtaların özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = 1.803, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir ($t_{(98)} = 2.252, p < 0.05$). Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde; evet ($\bar{X}=3.41$) cevabını veren öğretmenler ile hayır ($\bar{X}=3.24$) cevabını veren öğretmenler arasında farkın oluştuğu görülmektedir. Evet ($\bar{X}=3.41$) cevabını veren öğretmenlerin hayır ($\bar{X}=3.24$) cevabını veren öğretmenlere göre etkileşimli

tahtayı daha etkin kullandıkları söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($d=-0.5$) “orta” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = -.084, p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde; ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(98)} = .963, p>0.05$).

Tablo 5. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	YAŞ	N	\bar{X}	ss	F	p
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	20-30	16	3.89	.600	.711	.548
	31-40	56	4.02	.553		
	41-50	19	3.90	.602		
	51 ve üstü	9	3.76	.451		
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	20-30	16	3.39	.407	.793	.500
	31-40	56	3.36	.299		
	41-50	19	3.34	.241		
	51 ve üstü	9	3.51	.246		
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	20-30	16	4.19	.452	1.900	.135
	31-40	56	4.12	.543		
	41-50	19	4.35	.497		
	51 ve üstü	9	3.86	.543		
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	20-30	16	3.74	.554	1.646	.184
	31-40	56	3.62	.563		
	41-50	19	3.86	.675		
	51 ve üstü	9	3.38	.489		
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	20-30	16	3.75	.278	.677	.568
	31-40	56	3.72	.315		
	41-50	19	3.79	.407		
	51 ve üstü	9	3.62	.294		

Tablo 5’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) yaş değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-96)} = .677, p>0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-96)} = .711, p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-96)} = .793, p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-96)} = 1.900, p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-96)} = 1.646, p>0.05$).

Tablo 62. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	MEZUN OLUNAN OKUL	N	\bar{X}	ss	F	p	ANLAMLI FARKLILIK
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Eğitim Fakültesi	78	3.97	.556	.778	.509	
	Fen-Edbiyat Fak.	12	4.05	.595			
	Üç yıllık Eğitim Enstitüsü	4	3.75	.653			
	(Yüksek Lisans-Doktora)	6	3.69	.514			
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Eğitim Fakültesi	78	3.37	.314	.062	.980	
	Fen-Edbiyat Fak.	12	3.39	.254			
	Üç yıllık Eğitim Enstitüsü	4	3.43	.167			
	(Yüksek Lisans-Doktora)	6	3.36	.392			
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Eğitim Fakültesi	78	4.16	.530	1.565	.203	
	Fen-Edbiyat Fak.	12	4.35	.501			
	Üç yıllık Eğitim Enstitüsü	4	3.77	.684			
	(Yüksek Lisans-Doktora)	6	3.95	.339			
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	Eğitim Fakültesi	78	3.65	.569	2.992	.035	Eğtm. Fak.-Üç yıllık Eğt. Ens.-(Yük Lis-Dokt.)-Fen-Edb Fak
	Fen-Edbiyat Fak.	12	4.03	.655			
	Üç yıllık Eğitim Enstitüsü	4	3.18	.554			
	(Yüksek Lisans-Doktora)	6	3.41	.258			
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	Eğitim Fakültesi	78	3.73	.303	1.938	.129	
	Fen-Edbiyat Fak.	12	3.87	.392			
	Üç yıllık Eğitim Enstitüsü	4	3.52	.257			
	(Yüksek Lisans-Doktora)	6	3.57	.250			

Tablo 6'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) mezun olunan okul değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(3,96)} = 1.938, p > 0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri mezun olunan okul değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(3,96)} = .778, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri mezun olunan okul değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(3,96)} = .062, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri mezun olunan okul değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(3,96)} = 1.565, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri mezun olunan okul değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir ($F_{(3,96)} = 2.992, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre etkileşimli tahta

kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri mezun olunan okul değişkenine göre incelendiğinde; Fen-Edebiyat fakültesi mezunları ($\bar{X}=4.03$) ile Eğitim Fakültesi/Dört yıllık lisans mezunları ($\bar{X}=3.65$), üç yıllık eğitim enstitüsü mezunları ($\bar{X}=3.18$) ve diğer (Yüksek Lisans-Doktora) mezunları ($\bar{X}=3.41$) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden Fen-Edebiyat fakültesinden mezun ($\bar{X}=4.03$) olan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi/Dört yıllık lisans mezunu ($\bar{X}=3.65$) öğretmenler, Üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu ($\bar{X}=3.18$) öğretmenler ve Yüksek Lisans-Doktora (diğer) mezunu ($\bar{X}=3.41$) olan öğretmenlere göre etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonunu etkilediğini daha fazla düşündükleri söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2=0.08$) “orta” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir.

Tablo 73. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Etkileşimli Tahta Kullanmayı Öğrenme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	ETKİLEŞİMLİ TAHTAYI KULLANMAYI ÖĞRENME			F	p	ANLAMLILIK FARKLILIK
	N	\bar{X}	ss			
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Kendi kendime öğrendim	37	3.94	.540	2.553	.083
	MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım.	52	4.03	.560		
	Kendi kendime öğrendim ve MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım	11	3.62	.546		
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Kendi kendime öğrendim	37	3.34	.294	2.020	.138
	MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım.	52	3.42	.312		
	Kendi kendime öğrendim ve MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım	11	3.24	.265		
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Kendi kendime öğrendim	37	3.99	.563	4.167	.018
	MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım.	52	4.30	.477		
	Kendi kendime öğrendim ve MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım	11	4.02	.494		
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	Kendi kendime öğrendim	37	3.56	.610	1.888	.157
	MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım.	52	3.77	.558		
	Kendi kendime öğrendim ve MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım	11	3.52	.569		
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	Kendi kendime öğrendim	37	3.65	.307	5.172	.007
	MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım.	52	3.82	.306		
	Kendi kendime öğrendim ve MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım	11	3.56	.271		

Tablo 7'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) etkileşimli tahta kullanmayı öğrenme değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,97)} = 5.172, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre ölçeğin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde (ölçeğin tamamı) kendi kendine öğrenen ($\bar{X}=3.65$) öğretmenler ile MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katılarak öğrenen ($\bar{X}=3.82$) öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin (ölçeğin tamamı) MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katılarak öğrenen ($\bar{X}=3.82$) öğretmenlerin kendi kendine öğrenen ($\bar{X}=3.65$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2 = 0.09$) "orta" düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahta kullanmayı öğrenme değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(2,97)} = 2.553, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahta kullanmayı öğrenme değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(2,97)} = 2.020, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahta kullanmayı öğrenme değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,97)} = 4.167, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutunda kendi kendine öğrenen ($\bar{X}=3.99$) öğretmenler ile MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katılarak öğrenen ($\bar{X}=4.30$) öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin görüşlerinin MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetine katılarak öğrenen ($\bar{X}=4.30$) öğretmenlerin kendi kendine öğrenen ($\bar{X}=3.99$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2 = 0.08$) "orta" düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri etkileşimli tahtayı kullanmayı öğrenme değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(2,97)} = 1.888, p > 0.05$).

Tablo 8. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Hizmet Süreleri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYURLARI	MESLEKİ HİZMET SÜRELERİ	N	\bar{X}	ss	F	p
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	1-5 yıl	11	4.02	.494	1.366	.251
	6-10 yıl	26	3.92	.568		
	11-15 yıl	23	3.92	.532		
	16- 20 yıl	25	4.12	.613		
	21 yıl ve üstü	15	3.71	.506		
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	1-5 yıl	11	3.35	.332	.270	.896
	6-10 yıl	26	3.38	.323		
	11-15 yıl	23	3.33	.247		
	16- 20 yıl	25	3.42	.326		
	21 yıl ve üstü	15	3.36	.321		
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	1-5 yıl	11	4.06	.632	.588	.672
	6-10 yıl	26	4.26	.398		
	11-15 yıl	23	4.06	.511		
	16- 20 yıl	25	4.20	.570		
	21 yıl ve üstü	15	4.11	.626		

Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	1-5 yıl	11	3.60	.704	.826	.512
	6-10 yıl	26	3.70	.419		
	11-15 yıl	23	3.61	.534		
	16- 20 yıl	25	3.81	.673		
	21 yıl ve üstü	15	3.49	.663		
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri(ölçeğin tamamı)	1-5 yıl	11	3.69	.350	1.058	.382
	6-10 yıl	26	3.76	.247		
	11-15 yıl	23	3.67	.327		
	16- 20 yıl	25	3.82	.356		
	21 yıl ve üstü	15	3.64	.303		

Tablo 8'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) mesleki hizmet süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}= 1.058$, $p>0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri mesleki hizmet süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}= 1.366$, $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri mesleki hizmet süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=.270$, $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki hizmet süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=.588$, $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri mesleki hizmet süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=.826$, $p>0.05$).

Tablo 9. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Etkileşimli Tahta Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANMA SÜRELERİ	N	\bar{X}	ss	F	p
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Bir yıl	6	3.80	.321	2.052	.093
	İki yıl	31	3.76	.514		
	Üç yıl	34	3.99	.555		
	Dört yıl	18	4.08	.627		
	Beş yıl ve ya daha fazla	11	4.23	.572		
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Bir yıl	6	3.33	.168	.464	.762
	İki yıl	31	3.40	.349		
	Üç yıl	34	3.33	.294		
	Dört yıl	18	3.44	.310		
	Beş yıl ve ya daha fazla	11	3.35	.267		
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Bir yıl	6	3.81	.567	1.276	.285
	İki yıl	31	4.06	.450		
	Üç yıl	34	4.22	.457		
	Dört yıl	18	4.28	.583		
	Beş yıl ve ya daha fazla	11	4.18	.766		
Öğretmenlerin etkileşimli tahta	Bir yıl	6	3.33	.472	.554	.696

kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	İki yıl	31	3.70	.424		
	Üç yıl	34	3.69	.606		
	Dört yıl	18	3.70	.567		
	Beş yıl ve ya daha fazla	11	3.62	.947		
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri(ölçeğin tamamı)	Bir yıl	6	3.53	.276	1.097	.363
	İki yıl	31	3.69	.294		
	Üç yıl	34	3.74	.286		
	Dört yıl	18	3.81	.333		
	Beş yıl ve ya daha fazla	11	3.77	.430		

Tablo 9'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) etkileşimli tahta kullanma süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=1.097$, $p>0.05$). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahtaların özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahta kullanma süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=2.052$, $p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahta kullanma süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=.464$, $p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahta kullanma süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=1.276$, $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri etkileşimli tahta kullanma süreleri değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(4,95)}=.554$, $p>0.05$).

Tablo 10. Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Etkileşimli Tahtayı Derslerde Kullanma Sıklıkları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları:

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLARI	ETKİLEŞİMLİ TAHTAYI DERSLERDE KULLANMA SIKLIKLARI					ANLAMLI FARKLILIK	
	N	\bar{X}	ss	F	P		
Etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Her ders	56	3.89	.547	4.825	.010	Her ders-En az günde bir kere-Sadece belirli konularda
	En az günde bir kere	23	4.25	.613			
	Sadece belirli konularda	21	3.79	.420			
Öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Her ders	56	3.37	.316	.040	.961	
	En az günde bir kere	23	3.39	.275			
	Sadece belirli konularda	21	3.36	.315			
Etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa	Her ders	56	4.26	.470	3.942	.023	Her ders-Sadece belirli konularda
	En az günde bir kere	23	4.11	.656			

etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Sadece belirli konularda	21	3.90	.444			
Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri	Her ders	56	3.81	.503			
	En az günde bir kere	23	3.56	.685	4.782	.010	Her ders-Sadece belirli konularda
	Sadece belirli konularda	21	3.39	.570			
Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı)	Her ders	56	3.77	.303			
	En az günde bir kere	23	3.75	.345	3.217	.044	Her ders-Sadece belirli konularda
	Sadece belirli konularda	21	3.58	.280			

Tablo 10'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (ölçeğin tamamı) etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,97)} = 3.217, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde (ölçeğin tamamı) etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=3.77$) kullanan öğretmenler ile etkileşimli tahtayı sadece belli konularda ($\bar{X}=3.58$) kullanan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin (ölçeğin tamamı) etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=3.77$) kullanan öğretmenlerin tahtayı sadece belli konularda ($\bar{X}=3.58$) kullanan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2 = 0.06$) “orta” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,97)} = 4.825, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre ölçeğin etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutunda; etkileşimli tahtayı en az günde bir kere ($\bar{X}=4.25$), her ders ($\bar{X}=3.89$) ve sadece belli konularda ($\bar{X}=3.79$) kullanan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimde, sınıf içi etkinliklerde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin en az günde bir kere ($\bar{X}=4.25$) kullanan öğretmenlerin görüşlerinin etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=3.89$) kullanan ve sadece belli konularda ($\bar{X}=3.79$) kullanan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Aynı şekilde etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=3.89$) kullanan öğretmenlerin görüşlerinin etkileşimli tahtayı sadece belli konularda ($\bar{X}=3.79$) kullanan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2 = 0.09$) “orta” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutlarından öğretimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F_{(2,97)} = .040, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarından etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,97)} = 3.942, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre ölçeğin etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutunda etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=4.26$) kullanan öğretmenler ile etkileşimli tahtayı sadece belirli konularda ($\bar{X}=3.39$) kullanan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden, öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=4.26$) kullananlara göre etkileşimli tahtayı sadece belirli konularda ($\bar{X}=3.39$) kullanan öğretmenlerin görüşlerinin göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2 = 0.07$) “orta” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin

motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde; tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,97)} = 4.782, p < 0.05$). Yapılan araştırmaya göre ölçeğin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutunda etkileşimli tahtayı her ders ($\bar{X}=3.81$) kullanan öğretmenler ile etkileşimli tahtayı sadece belirli konularda ($\bar{X}=3.39$) kullanan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin etkileşimli tahta kullanımında her ders ($\bar{X}=3.81$) kullanan öğretmenlerin görüşlerinin etkileşimli tahtayı sadece belirli konularda ($\bar{X}=3.39$) kullanan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi sonucunda ise bu farklılığın ($\eta^2 = 0.09$) “orta” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim sistemimizde ve eğitim ortamlarında yapılan çeşitli değişimler ve gelişimler sonucunda öğrenmenin etkili ve verimli olarak gerçekleşmesi planlanmaktadır. Bu amaçla eğitim ortamlarımız 2010 yılı itibarıyla F.A.T.İ.H. Projesi kapsamında etkileşimli tahtalarla donatılmıştır. Buradaki temel amaç yapılandırmacı eğitimin temelini oluşturan çoklu öğrenme kuramına göre eğitimi ve eğitim ortamlarını dizayn etmektir. Etkileşimli tahtalar birden çok duyuya hitap ettiği için etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Bunun yanısıra eğitim ortamlarımızın en önemli ögesi olan öğretmenlerimizin de kullandığı yardımcı araçlarından birisi olmuştur. Bu araçlar vasıtasıyla öğretmenlerimiz sınıf içi öğrenci motivasyonlarını kolaylıkla sağlayabilmekte ve sınıf içi etkinliklerde tüm sınıfı öğretim aşamasına dâhil edebilmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin öğrencilerin motivasyonuna, sınıf içi etkinliklerde kullanımına ve öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmada amaç; sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta özelliklerinin öğrencilerin motivasyonuna, sınıf içi etkinliklerde kullanımına ve öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada 100 sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 55'i (%55) erkek, 45'i (%45) ise kadındır. Araştırmada yapılan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) testi sonuçları $p > 0,05$ anlamlılık değeri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; cinsiyet, çalışılan kurum, hizmet içi eğitim alma, yaş, mesleki hizmet süresi ve etkileşimli tahta kullanma sürelerinde anlamlı farklılığın oluşmadığı yönündedir. Ancak mezun olunan okul ve etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir

Anlamlı farklılığın oluşmamasının nedeni hizmet içi eğitimlerin sayısal olarak artması olabilir. Bununla birlikte farklılığın çıkmamasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik ve pedagojik alan bilgilerinin de yüksek olması etkili olabilir. Mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılığın çıkmasının nedeni öğretmenlerin kıdem ve yaşlarından kaynaklı tecrübeleri olabilir. Etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre farklılığın nedeni de tahtanın her ders kullanılmasından dolayı öğrencilerde oluşan heyecan olabilir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda benzer çalışmalara rastlanmıştır (Altınçelik, 2009; Richardson, 2002 ve McEntyre, 2006). Daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; akıllı tahtaların öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, etkin ve kalıcı öğrenmeler sağladığı yönündeki bulgular bu çalışma ile paralellik göstermektedir (Averis, 2005:1050-1061, Smith, A., Fellows, M. 2000). Araştırmada elde edilen bulgulara göre akıllı tahta ile ders işlemek öğrenci-öğretmen ile öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi ve etkileşimi arttırmaktadır. Çiçekli (2014) “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin F.A.T.İ.H. Projesi Kapsamında Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Görüşleri.” adlı çalışmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre akıllı tahtanın öğrencilerin motivasyonuna etkisinde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ancak Çiçekli (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin akıllı tahtanın öğrenci motivasyonuna etkisi hakkındaki görüşlerinde hizmet yılı ve çalıştıkları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Richardson (2002) ve McEntyre (2006) yapmış oldukları araştırmalarında akıllı tahtaların öğretim ortamında etkin bir şekilde

kullanıldığında zengin öğrenme ortamı oluşturulduğu öğrencilerin birçok duyu organına hitap etmesiyle kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımı incelendiğinde; cinsiyet, çalışılan kurum türü, hizmet içi eğitim alma durumları, yaş, mesleki hizmet süreleri ve etkileşimli tahtayı kullanma süreleri incelendiğinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Ancak etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir

Solak (2012) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara varmıştır. Çiçekli (2014) “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin F.A.T.İ.H. Projesi kapsamında akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri” başlıklı çalışmasında etkileşimli tahta özelliklerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet ve hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu, çalışılan kurum türüne göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Etkileşimli tahtaların sınıf içi etkinliklerde amaç olarak değil araç olarak kullanımının eğitimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü etkileşimli tahtanın araç olarak kullanımıyla birlikte dersler monotonluktan kurtularak daha eğlenceli hale gelmiş, tek kaynaktan yararlanmak zorunda olan öğretmen ve öğrencilere geniş kaynaklara ulaşma imkânı sağlamış, birden fazla duyu organına hitap ederek derslerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Jamerson’un (2002) “Helping All Children Learn: Action Research Project” isimli çalışması, Lee ve Boyle’un (2003) “The Educational Effects and Implications of the Interactive Whiteboard Strategy of Richardson Primary School: A Brief Review” isimli çalışması ve McNeese ve Hartsell’in (2003) “Acquisition and İntegration of Smartboard Interactive Whiteboard Skills: Gender Differences Among Collage Faculty, Staff, and Graduate Assistants” isimli çalışması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ancak amaç olarak kullanıldığında; öğretmen ve öğrenciyi tembelleğe ittiği, öğrenci merkezli olan eğitim sistemini tahta merkezli eğitim sistemine çevirdiği, öğrencilerin dersi takip etmek yerine televizyon izler gibi tahtayı izlemeleri gibi nedenlerden dolayı eğitimi olumsuz yönde etkilediğini de söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının öğretimde kalıcılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; cinsiyet, çalışılan kurum, hizmet içi eğitim alma, yaş, mesleki hizmet süresi ve etkileşimli tahta kullanma sürelerinde anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Ancak etkileşimli tahtayı derslerde kullanma sıklıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir

Yaşar (2004) ve Akkoyunlu & Yılmaz’ın (2005) yaptığı çalışmalarda birden çok duyu organlarına hitap eden ve somutlaştırılan konuların kalıcı olacağı ve unutulmayacağı yapılan çalışmanın sonuçlarına paralellik göstermektedir. Kılıç (2004) yaptığı “Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi” adlı çalışmasında gerçek hayatın sınıf ortamına aktarılması, akıllı tahtalar yoluyla video, animasyon ve sanal ortam gösterileriyle öğrencileri gerçeğe çok yakın sınıf ortamlarına kolayca aktarılabilirliğini belirtmiştir. Ayrıca Önkaş (2008) “Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme” isimli çalışmasında akıllı tahta kullanılarak gerçekleştirilen öğrenmenin geleneksel sınıf ortamı eğitimlerinde gerçekleşen öğrenmeden daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştireceğini ortaya koymaktadır.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma Muhammet Fatih KIZILKAYA’nın, Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006), “Eğitimde Motivasyon”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M. (2005), “Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.

- Altınçelik, B. (2009), “İlköğretim Düzeyinde Öğrenmede Kalıcılığı Ve Motivasyonu Sağlaması Yönünden Akıllı Tahtaya İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Averis, D., Glover, D., Miller, D. (2005), “Motivation: the contribution of interactive whiteboards to teaching and learning in mathematics”, *WORKING GROUP 9 Tools and technology in mathematical didactics*, 105-1060.
- Çiçekli, E. (2014), “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin F.A.T.İ.H. Projesi Kapsamında Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Görüşleri”, *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Demircan, Y. (2014) “5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik Ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-Düzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançlarının İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Demirel, O. (2003), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı (5. Baskı)*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dereli, E., Acat M. B. (2010), “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Erduran, A., Tataroğlu, B. (2009), “Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Fen Ve Matematik Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması”, *9th International Educational Technology Conference*, S. 14-21.
- Gökçe, E. (2002), “İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı:1-2, S.111-112.
- Jamerson, J (2002), “Helping All Children Learn: Action Research Project”, http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research_library/k-12/helping_all_children_learn.pdf - 08 Eylül 2018.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (26.Baskı)* Nobel, Ankara.
- Kazu, H., Yeşilyurt, E. (2008), “Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 175-188.
- Kılıç, E. (2004), “Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri Ve Önemi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, S. 307-320.
- Lee, M., Maureen B. (2003) “The Educational Effects and Implications of the Interactive Whiteboard Strategy of Richardson Primary School: A Brief Review”, <http://www.virtualclassrooms.info/iwb/articles/The%20Educational%20Effects%20and%20Implications%20of%20Interactive%20Whiteboard%20Strategy%20of%20Richardson%20Primary.PDF> 08 Eylül 2018.
- McENTYRE, M. (2006), “The Effects Interactive Whiteboards Have on Student Motivation”, <http://mandymc.myweb.uga.edu/iwb%20synthesis.pdf>, 04 Mayıs 2018
- McNEESE, Marry N., Taralynn H. (2003), “Acquisition and Integration of Smart Board Interactive Whiteboard Skills: Gender Differences Among Collage Faculty, Staff and Graduate Assistans”http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research_library/higher_education/acquisition_and_integration_of_smart_board.pdf. s.s 1-17 08 Eylül 2018.
- MEB (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı*, Ankara.
- Önkaş, N. A. (2008), “Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme”. *8th. International Educational Technology Conference*, ss.811-816, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özel, E. (2014), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ve Davranışları”, *Doğu Coğrafya Dergisi*, Cilt:19 Sayı:31 101-128

- Richardson, A. (2002), “Effective Questioning in Teaching Mathematics using an Interactive Whiteboard”, *Micromaths* 18(2), 8-12.
- Seferoğlu, S. S. (2007), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Smith, A., Fellows, M. (2000), “Interactive whiteboard evaluation”, <http://www.mirandanet.org.uk/membership/uploads/194/Anna%20Smith.doc> 08 Eylül 2018.
- Solak, M. (2012), “Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Karşı Tutumlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Şemseddin, G., Odabaşı, F. (2004), “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitimde Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi”, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(1).
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi. (1. Baskı)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yaşar, O. (2004), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı İle Coğrafya Konularının Eğitim Ve Öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz 2004, Sayı163.
- Yıldırım, K. (2015), “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Erişilerine Etkisi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 301-315.
- Yıldızhan, Y. H. (2013), “Temel Eğitimde Akıllı Tahtanın Matematik Başarısına Etkisi”, *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research* 5 (2013): 110-121.

DÜNYADA ADINDAN SÖZ ETTİREN İKTİSADİ SİSTEMLER VE KISA DEĞERLENDİRMESİ

Dr. Fethi YILDIRIM¹

Özet

İnsanoğlu yaratılıp dünyaya gönderildiği zamandan beri, hemcinsleriyle ekonomik ilişkiler içerisinde bulunmuştur. Bu, ilk dönemlerde günlük hayatın devamı için gerekli olan geçim kaynaklarından istifade etme hususunda yardımlaşma olarak görülürken günümüzde çok daha karmaşık hal almış, bununla birlikte çıkar çatışmaları daha fazla artmış ve bu çıkarları korumak ve buna mani olabilecek atraksiyonlara karşı önlemler alabilmek için çeşitli fikirler geliştirilmiştir. Bu düşünceler zamanla gelişerek sistemleştirilmiştir. Bu ekonomik akımlardan dünyada varlığını en çok hissettiren bu gün dünya ekonomisini büyük ölçüde elinde bulunduran ve orta çağ kilisesinin baskısına baş kaldıran Protestan ahlakın da teşvik ettiği kapitalizmdir. Diğer biri ise dünyada sınırlı ülkelerde uygulanmaya çalışılan ve özellikle kapitalizmin işçi ihtiyacını karşılamak için insanları köleleştirmesine karşı çıkarak bütün ekonominin devletin kontrolüne alınmasının gerekliliğini savunan sosyalizmdir. Üçüncüsü de insanlara dünyada da mutluluk vadeden İslam'ın ekonomik öğretilerini esas alarak kurulmak istenen sistemdir. Fakat günümüzde böyle bir sistemle ekonomisi yönetilen devlet henüz bulunmamakta ve dünya kapitalist sistemi içerisinde kısa vadede hayat bulması da zor gözükmektedir. Bu üç sistemi birbirinden her şeyiyle bağımsız olarak addetmek imkânsızdır. Ortak yönleri ve ayrıştıkları noktalar mevcuttur. Makalenin hazırlanış aşamasında her üç sistemle ilgili kaynakların belli başlıları taranmıştır. İslam iktisat sistemini ana prensiplerinin ne olduğu konusunda özellikle Kur'an ve Hz. Peygamberin hadislerinden sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İktisat, Ekonomi, Kapitalizm, Sosyalizm, İslam

ECONOMIC SYSTEMS AND BRIEF EVALUATION IN THE WORLD

Abstract

Since the time the human being was created and sent to the world, he has been in economic relations with his fellow which raises the pressure of the medieval church. The other one is socialism, which argues that the whole economy must be taken under the control of the state by opposing capitalism to enslave people to meet the labor needs of the world. Thirdly, it is the system to be established based on the economic teachings of Islam which promises happiness in the world. But nowadays, the state with economically managed state has not yet existed, and it seems difficult to find life within the world capitalist system in the short term. It is impossible to regard these three systems as independent from each other. Common points and distinctions are available. During the preparation of the article, the main sources of all three systems were scanned. The main principles of Islamic economics system, especially the Qur'an and Hz. The results of the hadith of the Prophet have been tried to be obtained.

Keywords: Economics, Capitalism, Socialism, Islam

Özgün Araştırma/ Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fethi25@hotmail.de.

ORCID ID: 0000-0001-7238-4283

Copyright © 2016-2018 IBAD

ISSN: 2536-4642

GİRİŞ

Modern dünyamızda iktisat, oldukça geniş bir ilim dalıdır ve çok karmaşık kavramlar dünyasına sahiptir. Bu kavramlar, bir toplumda hâkim ekonomik düzenle yakından alakalıdır. Hatta o sistemin içinden doğmuş ve ona katkı sunmuştur. İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren iktisadi ilişkiler, insanlar arasında belirleyici rol oynamıştır. Kazanmaya ve dünyaya karşı tamahkâr olan insan, kendi menfaatini öncelediği için buna uygun sistemler geliştirmiştir. Diğer yandan çeşitli dönemlerde devlet yöneticileri ekonomik değeri olan bütün varlıkların devlete ait olduğunu iddia ederek buna uygun yönetim sistemi geliştirme çabasına girmişlerdir. Şimdi bu sistemleri kısaca görelim.

1. KAPİTALİZM

İçinde yaşadığımız dünyanın, yönetim sistemlerinin kökenleri 16. yüzyılda atılmıştır. O zamanlar sadece Avrupa ve Amerika kıtasının belli bölgelerinde uygulanan bu düzen zamanla tüm dünyaya yayılmıştır. Günümüzde hâkim ekonomik sistem kapitalizm² (Lucien, 1995: 22) olduğundan, onun sosyalizme göre biraz daha geniş ele alınması gerektiğine inanıyoruz.

Kapitalizm, XIV. ve XV. yüzyılda ortaya çıkan ve şehirlerde oluşmaya başlayan, başını tüccarların, tefecilerin ve sanatkârların çektiği feodalizmin ve burjuvazinin ardından ortaya çıkmıştır. Batı Roma İmparatorluğunun yıkılmasıyla V. asırda ortaya çıkmış olan derebeylik düzenine karşı, Tanrının rızasına uygun görüldüğü için de kilise tarafından desteklenmiştir. (İbrahim, 1975: 16-17; David, 1998: 26, 33; Henri, 2000: 19-26; Stanford, 49; Haluk, 2011: 46-49) Feodalizm, toprağa dayalı üretim sistemi olduğundan köylü, toprağa bağlı, hatta bağımlıdır. Feodalizm, pazarın fazla yaygın olmadığı üretim ve tüketimden oluşan kapalı bir sistemdir. Kişiler üretir ve aynı daire içerisinde tüketirler. Feodaller, ekonomilerinde kapalı oldukları gibi dünya görüşlerinde ve dinlerinde de kapalıdır. Haçlıların Müslümanlara yönelik yaptığı savaşlarda feodaller öncü vazifesi gördüklerinden zamanla zayıflayıp yok olmaya doğru gidince daha önce birkaç küçük şehirde oluşmaya başlayan burjuvazi sınıfı gelişme gösterdi ve yayılıp feodalizmin yerini aldı. Bu sınıf, daha önce küçük çapta, hayvan sırtında ticaret yapan kesimdi. Bunlar zamanla tüccar sınıfını oluşturdular ve daha çok kazanmak istediler. Feodallerin tutuculuğuna karşı burjuva daha hızlı değişmektedir. Bu değişim hızlanarak Rönesans ve buna bağlı olarak reformları ortaya çıkararak Batı'nın rengini gittikçe değiştirmiş, öyle ki, buna bağlı olarak dinde bile yeni mezhep ortaya çıkmıştır.³ (Rodney, 1984: 148-156; Ali, 1994: 36-68; Landes, 31-43; Mustafa, 1993: 13-15, 21-25, 123-134) Zamanla bugünkü kapitalist sistem oluşturulmuştur. Kapitalizmi eleştirenler genel olarak, kapitalizmin Protestanlığın özellikle de Kalvenizm⁴ (Orhan, 1981: 185; İshak, 2002: 3 (2), 90-95) mezhebinin "ekonomik ahlak" düşüncesinden kaynaklandığını belirtmektedirler. (Ünver, 1986: 7, 111-113) Kapitalizmin doğuşunu ve tekâmülünü sağlayan Protestan ahlak, (Max, 1993: 95; Raymond, 1986: 371-374) çalışmayı, kazanmayı teşvik eder, ancak harcamaya kısıtlama getirir. Elde edilen kâr ise tekrar yatırıma dönüştürülür. Protestanlık ile kapitalizmin arasındaki ilişkide zamanla kapitalizm üstün çıkar ve Protestan ahlak göz ardı edilerek sekülerleşir. Aslında bu kopuş normal karşılanmıştır. Zira Protestanlık, Katolikliğin (dinin) baskısına karşı olarak ortaya çıkmış, neticede zamanla Avrupa'da dine karşı çıkış ve dinden kopuş hızlanmıştır. (Atalay, 1993: 7)

² Fransızca *capital* "1. başa ilişkin, başkent, başlık, 2. baş para, sermaye" sözcüğünden alınmıştır. Fransızca sözcük Latince aynı anlama gelen *capitalis* sözcüğünden alınmıştır. Bu sözcük Latince *caput, capit-* "baş" sözcüğünden *+alis* sonekle türetilmiştir. Latince sözcük Hint Avrupa Anadilinde aynı anlama gelen yazılı örneği bulunmayan *kaput-* biçiminden evrilmiştir.

³ "Protestan" kelimesi "başkaldıran, itiraz eden" anlamlarına gelmekte olup 16. Yüzyılda Alman Martin Luther'in Katolik kilisenin günah çıkarması ve bunun karşılığında halktan para alması, Kutsal Kitap yorumu ve hüküm çıkarmayı kendi tekelinde bulundurması, ibadet dilinin Latince olması gibi meselelere karşı çıkmasıyla başlayan ve kısa zamanda taraftar bularak dine yeni yorumlar getiren mezhebin adıdır.

⁴ Protestan ahlak öğretisi, temelde Protestanlığın önde gelen Calvin'ci ilahi takdir öğretisine dayanır. Calvinizm'in ilkeleri üç terimle özetlenebilir: 1) Her ferde cennet önceden müjdelenmiştir. 2) Çalışma (iş) bir fazilettir ve 3) insan kendi mesleğini kendi seçmelidir. Bu tür bir dinsel görüş her türlü mistizmi dışlar. Bu anlayışta, Kilise ve ayınların yardımıyla kurtuluşa ermek mümkün değildir; kurtuluşu bahsetmek Tanrının elindedir. Bu yetki Kilise ve Papazlar tarafından tasarruf edilemez.

Kapitalizm, kâr elde etmek amacıyla üretici bireylerin ya da firmaların pazarda mal satması değildir. Bu türden faaliyetler tıpkı ücret için çalışan insanların var olduğu gibi dünyada yıllardan beri zaten bulunmaktaydı. Kapitalist bir sistemde olduğumuzu ancak sınırsız bir sermaye birikimine öncelik verildiğinde söyleyebiliriz. (Ayn, 2004: 5-8) John Locke kapitalizmin genel sistemini, cemiyetin oluşumu ve devletin kaynağı hakkındaki görüşlerinde şöyle ortaya koymuştur: “*Ne kilisenin, ne devletin ne de toplumun, ferdin yükselmek ve kâr sağlamak gayesiyle giriştiği teşebbüsleri engellemeye hakları yoktur. Gücünü, maharetini ve kabiliyetini istediği şekilde rahatça kullanabilmesi ve elinden geldiği kadar ileriye götürebilmesi için her fert tam bir hürriyete sahip olabilmelidir...*” (Manisalı, 2004: 17-32) Buradan da anlaşıldığına göre kapitalist sistemde kazanmak için hiçbir sınır tanınmamaktadır. Onlara göre insan dünyaya tüm bu haklara sahip olarak gelmiştir. Devlet ise bu hakkı sağlamak için insanların oluşturduğu teşekküldür. Oluşturulan bu düzenin yürümesi için yapısal sistemler vardır ve bu sisteme aykırı davrananlar bir şekilde, bu mekanizmalar tarafından cezalandırılırlar ve nihayetinde toplumsal sahneden silinirler. Bu sistemde bir dünya ekonomisi kurulmuştur. Kapitalist sistemde sermayeyi elinde bulunduranlarla politik iktidarı elinde bulunduranlar arasında son derece özel bir ilişki vardır. Kapitalistler için büyük bir pazar olmazsa olmazdır, buna paralel olarak bir devletler çokluğu da vazgeçilmezdir; böylece farklı ve çok parçaya bölünmüş küçük devletlerle birlikte çalışmanın avantajlarından faydalanmaktadırlar. Diğer yandan çıkarlarına aykırı davranan devletleri devre dışı bırakmaya çalışırlar ve kendileriyle uyumlu çalışan devletlere yaklaşabilirler. (Manisalı, 2004: 79-107, 137-148, 157-163; Landes, 1995: 123-141; See, 2013: 62-68, 157-160; 167-170; Yurtsever, 2011: 203-210, 309-321; Ellen, 2007: 165-174) İmmanuel Wallerstein, bu sisteme *kapitalist dünya-ekonomi* sistemi diyor ve bunun birçok kurumun bileşeni olduğunu söylüyor. (İmmanuel, 2014: 51-54) Bu kurumlar pazarlar, bu pazarlarda rekabet eden firmalar, devletler sistemindeki birçok devletler, hane halkları, (Kaynak, - Mete, 2013: 57-70) sınıflar ve bazı statü gruplarıdır.

Kapitalist sistemde üreticiler yüksek kâr elde etmek için her zaman tekelliliğin olmasını isterler. Tüm dünyayı kapsam alanına alabilecek bir tek firma ya da kuruluş yaratmak oldukça zor olduğundan en azından kısmi ve kendilerine bağlı yerel tekellilik oluşturmaya çalışırlar. Bunu ancak güçlü devlet eliyle başarabilirler. Bu tekelliliği oluşturmanın yollarından biri patent sistemidir. Yeni ürünleri tüketiciler için çok pahalı, üreticiler için de çok kârlı yapan şey budur. Diğer yollar ise ithalat ve ihracat üzerinde kısıtlamalar, sübvansiyon,⁵ vergi indirimleri, güçlü devletlerin, diğer devletlerin karşı tedbir geliştirmelerini engellemek üzere güçlerini kullanmalarıdır. Üreticiler üzerine devletin getirdiği büyük yükümlülüklerle güçlü firmalar başa çıkarken küçük üreticiler daha da zayıf düşmektedir. (Şahin, 2000: 207-211; Rand, 1986: 237-248)

Buna karşılık tekelliliğin mücadele etmek zorunda kaldığı iki önemli zorluk vardır. Kapitalizmin tabiatında var olan tekellilik, bir üreticinin avantajı olurken başka birinin zarar görmesine yol açmaktadır. Kaybedenler tekellilerin gücünü kırmak için politik mücadeleye başvurmak zorundadır. Bunu ancak tekelliler eğilimi sona erdirmek isteyen politikacıları destekleyerek yapabilmektedirler. Ya da bu mücadeleyi, başka devletleri bu dünya pazarı tekellisini kırmaya ikna edip onların rekabetçi güçlerini kullanarak başarabilmektedirler. (Wallerstein, 2014: 51-63; İsmail, 1975: 24-42)

Netice olarak kapitalist sistem, üreticiye aşırı kâr sağlamak için her yolu mubah görmüş, sermaye belli ellerde, belli devletlerde toplanırken dünyanın geri kalan hakları yoksulluğa itilmiştir. Buna karşın temellerini burjuva toplumunun attığı kapitalizmin iktisadi görüşlerini eleştiren (Ludvig, 2007: 4-5) sosyalizm doğmuştur.

⁵ Sübvansiyon, devletin kişi ya da kurumlara mal, para veya hizmet biçiminde yaptığı karşılıksız yardımları ifade eder.

2. SOSYALİZM

Sosyalizm,⁶ (Mises, 2002: 4-11) bir toplumun ekonomik faaliyetlerinin kamuya ait olması ve hem sosyal hem de ekonomik alanda toplumsal refahın devlet tarafından sağlandığı siyasi teorinin adıdır. Birçok düşünür tarafından farklı şekilde yorumlanan sosyalizm, örneğin Saint Simon, Robert Owen, Charles Fourier gibi İngiliz ve Fransız düşünürlerle göre bir ütopyadır. Sosyalizmin temelleri ilkel halde de olsa çok eskilere dayanmaktadır. M.Ö. 400'lü yıllarda Eflatun, kadının ve paranın ortak mal olacağı bir dünya görüşü ileri sürmüştür. Ayrıca bundan yaklaşık yüz sene sonra İran'da Mazdeizm ortaya çıkarak yine kadının ve paranın ortak mal olduğunu iddia etmiştir. Bu düşüncede olanların en aşırı düzeyde olanları Karmatilerdir (Avcu, 2009: 164) ki kendi mezheplerine katılmak isteyenlerin eşlerini başkaları ile paylaşma şartı koşmuşlardır. (Smith - Evans, 2011: 160; Wheen, 2006: 19-23; Hizmetli, 2001: c. 24, s. 512; Gündüz, 2003: c. 38, s. 279-281) Mazdeizm kuzeye yayılarak biraz farklı versiyonla Rusya'da Nihilizm adı verilen bir akım olarak devam etti. Bunlar da eski dedikleri ve kırılması ve ebediyen yok edilmesi gereken engeller olarak din, aile, özel mülkiyet ve merkezi idareyi gördüler. (Smith – Evans, 2011: 105-107; Wood, 2007: 17-22; 51-59; İsmail, 1975: 45-46; Kutluer, 1992: c. 5, s. 96)

Sosyalizm, devleti, özel mülkiyeti ve gelir dağılımını toplumun denetimine tabi tutan bir organ olarak gören bir örgütlenme sistemidir. Sosyalizm, sermaye sahipleri ile işçiler arasındaki gelir eşitsizliğini, servet ve refah dağılımındaki farklılığı ortadan kaldırma iddiasındadır. Zira bu sistem özel mülkiyet ve kapitalizme karşı olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sosyalizm, özel mülkiyet yerine toplum mülkiyetini esas alır ve toplumda sınıf farklılıklarını ortadan kaldırmayı amaçlar. Böylece mülkün sahibi birey değil toplum olmuş olur. (Görgün, 1994: c. 37, s. 382-385; Şeriati, 1994: 166)

Ünlü Alman sosyalist Karl Marx, Hegel'in klasik Alman felsefesini, Fransız sosyalizmini ve İngiliz siyasal düşüncesini almış ve kendi sosyalizmini oluşturmuştur. Marx, Friedrich Engels ile birlikte Hegel'in düşüncesini düzelterek oluşturdukları düşünce sistemine bilimsel sosyalizm adını vermiştir. Hegel'in felsefesine göre tarih, mutlak ve aşkın devlet kurulmasına doğru hareket halindedir. Marx'ta ise bu, devlet adındaki kurumun ortadan kalkmasına doğru giden bir süreçtir. Çünkü tarihin sonunda sınıflı toplum olmayınca devlet de kendiliğinden ortadan kalkacaktır. (Rosdolski, 2012: 47-49; Şeriati, 1994: 97)

Karl Marx ve Engels'in oluşturduğu bu teoride, üretim araçlarının kamu mülkü olduğu ve kapitalizmden sonra kaçınılmaz olarak sosyalizmin geleceği, buna bağlı olarak sınıfsız bir toplumun oluşacağı ve insanlığın kendisinde en iyi şekilde mutlu olacağı komünist sistemin oluşacağı iddia edilmektedir. (Rosdolski, 2012: 123; Görgün, 2009: c. 37, s. 282-285); Şeriati, 1994: 98-121, 163, 166) Komünizmin (*özgür üreticiler birliği*) ana ilkeleri ise kısaca şunlardır:

1- Tanrı yoktur. Marx, bir makalesinde dini, ezilen ve insafsız bir dünyada yaşadığını fark eden insanoğlunu yatıştırılmaya yarayan bir afyon olarak tarif ederek fikri köleleşmeye sebep olduğunu söyler. Bu, aslında orta çağ Katolik kilisesinin insanlar üzerindeki baskısına başkaldırıdır.

2- Ferdî mülkiyetin kaldırılarak bütün malların proletarya veya onların yönettiği hükümetin eline verilmesidir.

3- Dâhili ticaretin kaldırılıp ihtiyaçlar için kart (karne) sistemine geçilmesidir; dış ticaret ise fertlere tamamen yasaklanmalıdır.

⁶ Fransızca ve İngilizce *social* "1. dostluk ve yoldaşlık eden, cana yakın, 2. topluma uygun, toplumu gözeten, toplumsal" sözcüğünden alınmıştır. Fransızca sözcük Latince aynı anlama gelen *socialis* sözcüğünden alınmıştır. Bu sözcük Latince *socius* "yoldaş, ortak, müttefik" sözcüğünden *-alis* son ekiyle türetilmiştir.

4- Ücret meselesi ise “herkesin kapasitesine ve ihtiyacına göre” olmalıdır şeklinde formüle edilmiştir. Dolayısıyla ücret dağıtımını işe göre değil ihtiyaca göre yapılmalıdır. (Ludwig, 2007: 39-46; Rosdolski, 2012: 73-76; Wood, 2007: 18-22; Smith, 2011: 166-169; İsmail, 1974: 51-62)

Sosyalist düşünce sistemi 19. ve 20. yüzyılda İslam âleminde de yoğun bir şekilde tartışılmıştır. Bu tartışmaların öncülüğünü yapanlar, sosyalizm ile komünizm arasında ayrıma gitmişlerdir. Cemalettin Efgânî ve bundan etkilenen Mustafa Sibâî, Şeriatî ve Nurettin Topçu gibi bazı şahsiyetler sosyalist düşüncelerden yararlanarak sosyal adalet ve ferdi mülkiyet konularını tartışmışlardır. Sibâî, İslam sosyalizmini İslam akidesinin parçası olarak görür. (Sibâî, 2010: 87-91; Özafşar, 2002: 147-154; Görgün, 2009: c. 37, s. 285) Şeriatî’ye göre ise sosyalizm, kapitalizm, faşizm ve Protestanlık hepsi aynı kökten çıkmaktadır. (Şeriatî, 1994: 98-121, 166-174, 119-122; Görgün, 2009: c. 37, s. 285) Bunun yanında bazı İslam âlimleri sosyalizmin, Allah inancını reddettiği ve İslam aile sistemini tehdit ettiği için İslam’la bağdaşmadığı yönünde fetvalar vermişlerdir. (Topçu, 2002: 131-138; Perşembe, 2002: 93-100, 95-96; Cesur, 2002: 69-92, 70-72; Görgün, 2009: c. 37, s. 285)

İslam âleminin önde gelen fikir ve dava adamı Seyyid Kutub ve Mevdûdî gibi bazı âlimler, İslâm’ın sosyal adaletin tesisinde Batı ideolojilerinden alacağı herhangi bir şeyin olmadığı kanaatinde idirler. (Aktay, 2002: 43-68, 44-45; Görgün, 2009: c.37, s. 287) Çağdaş fikir adamlarından Sezai Karakoç da İslâm ve sosyalizmi bağdaştırmaya çalışanları eleştirerek tarih içinde oluşan İslam ekonomisinin sosyalizm, liberalizm, komünizm ve kapitalizmle açıklanamayacağını söylemektedir. (Topçu, 2003: 181-201; Karakoç, 2003: 18-25)

Bu iki iktisadi sistemin prensiplerini değerlendirecek olursak şunları ifade edebiliriz: Her şeyden evvel kapitalizmde özel mülkiyet olmazsa olmazdır. Tüm bireyler, sınırsız mülk edinme hakkına sahip olduğu gibi mülkiyetinde olan mallarını istediğine miras yoluyla devredebilmektedir. Buna karşılık sosyalizmde mülkün sahibi kamu adına devlettir. Kapitalizmde çalışma özgürlüğü ve özel girişimcilik serbest, sermaye ve doğal kaynaklar dilendiği şekilde üretim sektöründe kullanılabilirken sosyalizmde üretimin temel gücü olarak emek öne çıkmaktadır. Halk üretimde sadece emekçi olabilir. Kapitalist sistemde müteşebbis hangi malı, ne oranda, nasıl ve kimler için üreteceğine fiyat ve piyasayı göz önünde bulundurarak kendisi karar verirken, sosyalizmde merkezi planlama esastır. Devlet bu konuda karar merciidir. Kapitalist sistemde sermaye daha sınırlı sayıdaki kişilerde yoğunlaşır ve bu konuda piyasa mekanizmasını ve rekabeti kullanırlar. Gerekliğinde haksız rekabete başvurularak karteller oluşturulur ve tüketici zarar ettirilir. Buna karşılık sosyalist sistemde bireyler arası eşitlik esastır. Son olarak kapitalist sistemde çok partili siyasi sistem mevcutken sosyalist sistemde tek partili sistem tercih edilmektedir.

3. İSLAM’IN ÖNGÖRDÜĞÜ İKTİSADİ SİSTEM

Son ilâhî din olan İslam’ın emirleri yalnız akîdeler ve ibadetlere, Yaratan ile kullar arasındaki kulluk vecibelerine münhasır kılınmamıştır. Bilakis insanlar arasındaki cereyan eden ictimâî ve iktisadî meselelere de şamildir. Tanrı’nın hakkı Tanrı’ya, Kayser’in hakkı da Kayser’e şeklindeki bir düsturu da kabul etmez. Kitap ve sünnet dünya ve ahiret mutluluğunu vadederek fert ve toplumun dünyalık işlerini de çözüme kavuşturacak niteliktedir. Allah’ın kitabı ve Hz. Peygamber’in sünneti siyasal, sosyal ve iktisadi hayatla ilgili düzenlemelerde temel ve umûmî prensipleri çizmiş, zaman ve mekâna göre gelişebilecek değişkenleri göz önünde bulundurarak teferruatı ümmetin alimlerinin ve yöneticilerinin değerlendirmelerine bırakmıştır.

İlâhî dinler insanlığın ve tarihin başlangıcından beri vardır. Tarih de esasen hak ve batıl arasında Adem’den beri süregelen savaştan ibarettir. Bu savaş, hak karşısında batıl, tevhit

karşısında şirk, halk karşısında “mele”⁷ (İbn Manzur, 1300: c. 1, s. 158) ve “mütref”⁸ (İbn Manzur, 1300: c. 9, s. 124; Atalay, 2007: 130; Abdalbâkî, 1364: 153, 672) bilinç, şuur ve bunlara bağlı olarak gelişme ve hareket karşısında cehalet, kulluk ve zillet yer almaktadır.

Aynı zamanda tarih, insan türünün zaman çizgisindeki hareketidir. (Collingwood, 1996: 39-40; Şeriati, 1994: 39) Tarih bu zaman süreci içerisinde bir yerden başlar ve belli bir hedefe doğru ilerler. Tarih insanların birbiriyle çatışmasıyla birlikte başlar, dolayısıyla biz tarihi Habil ve Kabil çatışmasından itibaren bilmekteyiz. Çünkü bunların savaşı yaşamın içindedir ve nesneldir. İki kardeş arasında çıkan bir anlaşmazlık olarak gözükse de gerçekte kıyamete kadar, hak veya batıl tarafta yer alan insanların rekabetlerinin başlangıç noktasıdır. Oysa Adem’in savaşı özdedir ve zihinsel bir savaştır. Adem’in iki oğlu sonuçta birer insandır ve tıpkı babaları gibi insana özgü fitrata sahiptirler. Mücadele ederler, çatışırlar ve neticede biri diğerini öldürür. İşte tarih de buradan başlamaktadır. Habil ve Kabil savaşı tarihin diyalektiği temelinde iki karşıt cepheyi, hâkim ve mahkum sınıfları oluştururlar. Bu nedenle tarih de insan gibi diyalektik harekete sahiptir. Kabil’in Habil’i öldürmesiyle tarihin sürekli çatışma dönemi başlamıştır. Ali Şeriati, hayvancılıkla uğraşan Habil’in, üretim kaynaklarının genel ortaklık çağı, kardeşlik ruhu ve gerçek iman devresi, çatışmasız ve ayrıcalıksız bir toplumda herkesin yaşamın bütün nimetlerinden, toplumun maddi ve manevi bütün imkânlarından eşit ve ortak⁹ bir şekilde faydalandığı dönemi temsil ettiğini söyler. Tarımla uğraşan Kabil’in, ise özel mülkiyet düzeninin ortaya çıkışını, dini sapmayı ve başkalarının hakkına saldırı evresini temsil ettiğini belirtir, (Şeriati, 1994: 40-41) böylece Kabil’in bu durumunu insanlık karşıtı bir düzende, sınıflı bir toplum içinde bulunmasına bağlar. Habil’in temsil ettiği toplumda eşit, sağlıklı, şefkatli, samimi, dost ruhlu insanlar yetişirken, Kabil’in temsil ettiği toplumda düşmanlık, rekabet, katılık, maddeye tapınma ve bunu elde etmek için her türlü zulüm, zorbalık ve gasp yapan insanlar yetişmektedir. Bu toplumdaki insanın felsefesi olabildiğince fazla mala sahip olma, olabildiğince şehvet ve güce sahip olma söz konusudur. Ancak Habil ile Kabil farklı toplumlarda mı yetiştiler, insanlığın üzerinden ne kadar zaman geçmişti, üretim malzeme ve şekli değişmiş miydi, önceden özel mülkiyet var mıydı yok muydu bu konularda elimizde bir veri bulunmamaktadır.

İki kardeş arasında başlayan ve temelini malın oluşturduğu bu kavga tarih boyunca sürmüştür ve sürmeye devam edecektir. Hz. Muhammed’in Peygamber olarak gönderildiği toplum ve coğrafya da benzer mücadeleye sahne olmuştur. Dünya ve içinde yaşayan insanoğlu maddecidir ve varlığını maddeyle sürdürebilmektedir. O halde din, toplumun ekonomik yönden kalkınmasını, ilerlemesini sağladığı ve sosyal adaleti temin edici tedbirleri aldığı oranda varlığını devam ettirebilecektir. İslam, dünya hayatını tevhid akidesi üzere düzenlemeyi öngören evrensel bir inanç sistemidir. Tevhid inancıyla ekonomi arasında ne tür bir ilişki mevcuttur? Bunun karşımıza çıkan ilk somut ifadesi üniter devlet anlayışıdır. İslam nasıl ki inançta tevhid ilkesini zorunlu kılmışsa sosyal hayatta da tevhidi öngörmüştür. Uzak coğrafyalarda da olsalar müslümanların ortak bir hedefe sahip olmaları ve birbiriyle ilişkilerinin sıkı tutulmasına ve vahdete önem verilmiştir. İslam eğer dünya hakimiyeti hedeflemişse bu ancak dünya Müslümanlarının birlik olmasıyla mümkündür. Farklı coğrafyalar farklı idari ve iktisadi çözümleri gerektirebilir. Ancak bu ortak bir amaç ve gayeyi gerçekleştirmeye engel teşkil etmemektedir. Aksine bunların gerçekleşmesi ancak siyasi anlamda tevhidin sağlanmasıyla mümkündür. Bu ekonomik gaye ve hedeflerin birliğini de önemli kılmaktadır. Neticede müslümanların sahip olduğu maddi güç birleştirilerek ortak hedefi gerçekleştirmeye

⁷ *Mele*, özellikle devlet yöneticilerinin fikir, görüş, kanaat ve bilgisine ihtiyaç duydukları, kendileri ile işiştare ettikleri seçkin kişilerdir. Bu nedenle de “görüşlerine baş vurulan eşraf, gözde kişiler, reisler ve önderler” diye de tarif edilmiştir. Kelime Kur’an’da otuz yerde geçmektedir. Bunlar Musa ile mücadelesinde Firavun’un işiştare heyeti, Nuh, Yusuf ve Şuayb peygamberle mücadelede düşmanlarının kanaat önderleri ve Belkas’ın işiştare heyeti gibi. Ancak Kur’an’da *Mele* kelimesiyle geçen bu tipler hep olumsuz anlamda kullanılmaktadır.

⁸ *Mütref*, nimetin ve rahat yaşamın kendilerini şımarttığı kişiler veya her türlü ahlaksızlığı ve haksızlığı rahatlıkla yapan zorbalara veya her türlü cürmü işleyen krallar ya da yanlarında bulunan ileri gelenler şeklinde tefsir edilmiştir.

⁹ Buradaki eşitlik ve ortaklık mutlak olmayıp adalet temeli üzerine kurulu eşitlik ve ortaklıktır.

katkı sunmalıdır. Bu hedef özelde Müslümanlar genelde ise tüm insanlar için barış ve huzuru tesis etmektir. İslamiyet'in iktisada verdiği önemi, Peygamber efendimizin Medine'ye vardığında ilk olarak pazar yerini oluşturmasından, hatta daha Kuba'da iken insanlara yaptığı bir konuşmasında yardımlaşmayı emretmesinden, beş parasız olarak hicret eden Mekkeli Müslümanların Kureyş kervanlarına saldırarak hem malları ele geçirmek istemeleri ve hem de Mekke ekonomisini baltalayarak zayıflatmak istemelerinden, Hz. Peygamber'in Hendek savaşı öncesinde hendek kazarken kazmaların taşlardan çıkardığı kıvılcımları kastederek *“onlarda Bizans ve İran'ın saraylarının sizin olacağını görüyorum”* (Vâkıdî, 2014: c. 2, s. 95-96) demesinden ve Kur'an'da yer alan bir çok ayetten çıkarabiliriz. Lui Garde: *“Esasen Medine İslam toplumu bir ticari ve iktisadi medeniyettir”* der. (Şeriati, 1994: 70) Dünya malından fazlasıyla uzak duran Ebu Zer ise, *“bir eve fakirlik girerse din öbür kapıdan çıkar”* (Beyhaki, 1410: c. 5, s. 267; Şeriati, 1994: 69) diyerek ekonominin insan hayatındaki önemine dikkat çekmiştir. Allah Teâlâ Kur'an'da maddi ve tabii olgulardan örnekler vererek varlığının ve birliğinin delillerini ortaya koymuştur. Maddi varlıklara göndermede bulunarak kendisinin zihinlerdeki tasavvuru yerleştirmiştir.

İslam'da ekonomi bir araçtır, asıl olan ise insanın eğitimi ve tekâmülüdür. Kur'an ve Sünnet, iktisadi içerikli öğretiler de dahil insan davranışı için genel bir bilinç düzeyi oluşturmaya çalışır. İktisadi alanla ilgili kurallar, iktisat ahlâkı adını alan zihni bağlantıları ve kişilik yönünü geliştirmeyi amaçlar. Yukarıda da değindiğimiz gibi insan maddi yönü güçlü olan tamahkâr bir varlıktır. Ancak sadece maddi varlık değildir. Allah-u Teâlâ, insanı belli donatılarla yaratmış ve onu, bu özelliklerle dünyaya iyiliği ve güzelliği hâkim kılmak ve Allah'a kulluk etmek için göndermiştir (ez-Zâriyât 51/56). İlahi iradeye uygun düştüğü sürece onun yaptığı her davranış ibadet sayılmıştır. Bu sebeple kulun yaptığı her eylemin hesabını Allah'a vereceği bilincinde olması, kendiliğinden ahlâkî bir anlayış meydana getirecektir. (Bardakoğlu, 2001: c. 23, s. 20)

İslam, insanı çalışma, kazanma ve dünya malından istifade etmeye teşvik ederken kör kaderciliği, dünyadan el etek çekmeyi, tembelliği, dilenciliği kınamıştır. Mülkün gerçek sahibinin Allah olduğu bilincinde olan Müslümanın bencillik etmesi, cimri davranması ve tamahkâr olması günah sayılırken; fedakâr davranması, başkalarına iyilik yapması, sahip olduğu mal varlığını başkalarıyla paylaşması ibadet kabul edilmiştir. Bunun için sadaka, zekât ve infak temel ibadetlerden kabul edilmiştir. Bunlarla insanın hem kâmil insan olması hem de içinde yaşadığı toplumun huzurlu bir yapıya sahip olması amaçlanmıştır.

Naslarda amel-i sâlih ve sa'y kavramları, geniş anlamıyla emeği de kapsamakta (el-Enbiya: 21/94; en-Necm: 53/39-40) ve emeğe bağlı kazançtan övgüyle söz edilmektedir (Buhari, Büyü', 15; Zekat, 50; Nafaka, 1). Allah yararlı iş görenleri dünyaya varis kılacağını vadetmekte (Nur 24/55) ve insanlar arasındaki maddi farklılığı, üstünlük vesilesi kabul etmeyip farklı iş bölümünün ve iktisadi çeşitliliğin temeli olarak kabul etmektedir (ez-Zuhuruf 43/31-32; el-Leyl: 92/5-7). Yine mülkiyet hakkının korunması dinin beş temel esasından biri kabul edilmiş ve meşru müdafaa sebebi sayılmıştır (Buhari, Mezâlim, 33). Kuran'da özel mülkiyetin korunmasının önemi kadar toplumda mal dağılımının dengesine de dikkat edilmiştir. Ganimet dağılımıyla ilgili ayette *“böylece mallar aranızda yalnız zenginler arasında dolaşan bir servet olmasın”* (el-Haşr: 59/7) denilerek buna işaret edilmiştir.

İslam diğer ekonomik doktrinler gibi iktisattan özel olarak ve özel kavramlarla bahsetmez. Ancak bu, İslam'ın iktisada önem vermediği anlamına gelmez. Yukarıda da söylediğimiz gibi Kur'an'ın birçok ayetinde iktisadi kavram ve bilgilere rastlarız. İslam paraya tapıcılığı yasaklarken malın başka insanların sömürüsüne zemin hazırlayan bir araç ve baskı unsuru olarak kullanılmasına da müsaade etmez. Bunun yanı sıra dünyadan el etek çekme, dünya ve dünyalığa önem vermeme anlamına gelen züht hayatı yaşamak da aslında İslam'ın hedeflediği bir yaşam tarzı değildir. Dünya ve dünyalıktan uzak durma düşüncesi Müslüman

toplumların zayıf kalmasına sebebiyet verip onları farklı inanç ve kültürlerin baskı ve müdahalesine açık hale getirerek siyaseten başka medeniyetlere bağımlı hale getirebilmektedir. Günümüzde dünya siyasetine bakıldığında bunu daha iyi idrak edebilmekteyiz. Öyleyse İslam'ın iktisadi görüşü, diğer bütün alanlarda olduğu gibi denge sistemidir. Bu denge mala kul olmadan dünyaya hükmederek bu imkânları insanlığın hizmetine sunmaktır.

Yaratılışı gereği insanın içinde barındırdığı, dünyaya sahip olma ve hükmetme hırsı ile, elde ettiği zenginliği muhtaç insanlara harcama ve dünya barışını sağlamaya yönelik sarf etme bilinci olan bu iki uç için Kur'an'dan ve hadisten deliller getirilebilir. Aslında İslam, dünya malını insanın hizmetine sunarken, insanın da bu alanda olabildiğince ilerlemesini teşvik eder. Lakin burada problem ferdi iktisadi yapı ile sosyal iktisadi yapı arasındaki dengeyi iyi kurabilmektir. İslam bize bunun nasıl gerçekleştirileceğini öğretmektedir. İslam, insan hayatının her alanında bulunan, adeta onu kuşatan maddeyi kötü göstermez. Kuran'da dünyalık için "Hayr" kavramı kullanılır. (Kur'an, 2:172, 180, 198, 215, 267, 272; 4:32; 100:8) Dünyalık özünde hayırdır. Nitekim "Namaz bitince yeryüzüne dağılın ve Allah'ın lütfundan (fadl) isteyin. Allah'ı çok zikredin, umulur ki kurtuluşa erersiniz." (Kur'an, 62:10) buyurulmuştur. Ayette geçen 'fadl' (lütuf) ifadesi, ticaret ve dünyevi rızık isteme manasında kullanılmıştır. (Taberî, 1994: c. 7, s. 296; Demir, 2002: 147) Ama ona sahip olanın onu nasıl ve ne amaçla kullandığı önemlidir. İslam, insana sahip olduğu malı, maddi olmayan diğer insani ilişkiler doğrultusunda kullanmayı ve insanlığın hizmetine sunmayı öğretir. (Çapral, 1988: 148-174; Demir, 2002: 147) Çünkü ekonomi sosyal bir konudur. Burada şöyle bir problem ortaya çıkmaktadır: Toplumda egemen düzen İslami olmadığı halde bu toplumda bir birey, İslami temeller üzerine kurulmuş iktisadi bir hayat sürdürebilir mi? Belki toplumsal hayattan kopuk ve hiçbir iktisadi muamelede bulunmayan birisi için böyle bir yaşam tarzının imkân dahilinde olabileceği söylenebilir. Ancak iktisadi muamelede bulunuyorsa bu sistem içerisinde tam olarak İslam iktisadına göre yaşaması neredeyse imkânsızdır. Kaldı ki ekonomisi faiz sistemi üzerine inşa edilmiş devlet içinde bir Müslüman ferdin faize bulaşmaması çok zor gözükmektedir. Bu sebeple İslam'ın sunduğu ya da İslami öğretilerden çıkarılabilecek iktisadi sistem insanların içerisinde yaşadığı problemlere çözüm üretecek nitelikte olmalıdır.

İnsan, bütün iyi hasletlerinin yanı sıra kötülük yapmaya meyyal (Kur'an: 4:128), mala haris (Kur'an, 3:14), tamahkâr bir varlıktır (Kur'an, 70:19). Bunun için İslam'ın öngördüğü ekonomik sistem öyle özelliklere sahip olmalı ki insanın bu zaaflarına gem vurabilsin, daha suç işlemeyen suça engel olabilsin, sınırı aşmak isteyen saldırgan kişiye yasal zemin hazırlamadan, pratik imkân sağlamadan engel olabilsin. Aslında yukarıda eleştirel bakış açısıyla verdiğimiz takva, züht ve dünyaya meyiletmeme burada devreye girer. "Kazan ama başkasının hakkına el uzatmadan, harca ama israf etmeden, üret ama tabiatın dengesini bozmadan, kullan ama hep benim demeden, diğerkâm davranarak kullan ve başkasını da nasiplendir." Bu konuyla alakalı dinî kavramların başında *îsâr* gelmektedir. Başkasının veya başkalarının çıkar ve menfaatlerini, kendi çıkar ve menfaatlerinin üstünde tutmaktır. *Îsâr*, ahlakın zirvesidir. (Buhârî, 1926: "Vesaye" 2, 3, "Cihad" 80; Müslim, t.y.: "Vasıyye" 5, 8; Tirmizî, 1937: "Vesaye" 1; Sabûnî, t.y., c. 3, s. 474; Çağrı, 2000: c. 22, s. 491) Bu öyle bir davranıştır ki kişi burada başkasını kendine tercih etmekte ve buna ne maddi ve ne de manevi hiçbir karşılık beklememektedir. Uhud savaşı sonrasında ölmek üzere olan yaralıların kendilerine gelen suyu içmeyip yanındaki diğer yaralıya verilmesini istemesi bunun en bariz örneğidir. (Vakidî, 2014: c. 1, s. 318-9)

Kuran ve hadislerden çıkarılabilecek mali esaslar şöyle sıralanabilir:

- İslam'da ferdi mülkiyet vardır ve saygıya değerdir. İslam ferdi mülkiyeti tasvip eder (Kur'an, 4:5).
- İslam mal ve servet elde etmede fırsat eşitsizliğine karşı çıkar (Kur'an, 53:39).
- İslam mal kazanmanın yollarını açıkça belirtir. Mal kazanmak ve servet edinmek başkasının hakkını ister hırsızlık yoluyla, ister kandırma yoluyla, isterse günümüzdeki usulsüz yollarla

veya banka hesaplarına girerek herhangi bir şekilde gasp etmemek şartıyla serbesttir (Kur'an, 5:100). İslam'da haksız kazanç yolları olarak ise şunlar gösterilmiştir:

- İslam, talih ve kumar oyunlarına girişerek haksız kazanç sağlanmasını yasaklar (Kur'an, 5:91-92).
- İslam, tefecilik yoluyla mal kazanmayı yasaklar. Çünkü bu, malın değerinin düşmesine ve yoksul kişilerin istismar edilmesine sebep olur, bu ise haksız kazançtır (Kur'an, 2:275-276; Köksal, 2005: 78-79).
- İslam'da bireysel mülkiyetin dokunulmazlığı olarak anlaşılan bir çok konu, özellikle gasp hırsızlık ve yağma nedeniyle gündeme getirilmiş ve önleyici tedbirler alınmıştır. Bu yolla mal kazanma yasaklanmıştır (Kur'an, 2:181; Kur'an, 4:10, 29, 58; Kur'an, 5:8). Veda hutbesinde şöyle buyurulmuştur: *“Ey insanlar, kanlarınız ve mallarınız bu gün ve bu ayda olduğu gibi Allah'a kavuşuncaya kadar dokunulmazdır.”* (Hanbel, 1993: c. 7, s. 307, 330, 376; Buhari, 1926: “Hac”, 132, “Megâzî”, 78; Müslim, t.y., “Hac”, 147; Ebû Dâvûd, 1996: “Menâsik”, 56, 61)
- İslam, işçi ile işveren arasındaki ilişkileri, her iki tarafın haklarını koruma altına alarak düzenlemiştir. İşçinin, insan onuruna yakışır standartlarda yaşamasını sağlayıcı tedbirler koyarken işverenin de ihmal edilmeden anlaşmanın gerektirdiği şartlar çerçevesinde haklarını koruyarak işinin yapılmasını güven altına alıcı tedbirler koymuştur (Kur'an, 43:31-32). Hz. peygamber de şöyle buyurur: *“Müslüman Müslümanın kardeşidir. Ona haksız muamelede bulunmaz, ihanete kalkışmaz.”* (Buhari, 1926: “Mezâlim”, 3; İsmail, 1974: 111) Aslında bu konuda ana ilke olarak Hz. Peygamberin şu sözü alınmıştır: *“Ne zarar vermek ne de zarar görmek vardır.”* (Malik, t.y., “Akdiye”, 31; İbn Mâce, 1981: “Ahkâm”, 17) Bu ilkeler dışına çıkarak elde edilen mallar haram kazanç sayılmıştır.
- Saldırıcasına tamahkâr ve aç gözlülükle mücadele. İslam'da mal sahibi olmak başlı başına hedef değildir. Mal insana dünya hayatında mutlu ve huzurlu bir yaşamı sağlamak içindir. Aslında Kur'an'da rızık tamamen Allah'a ait olduğu, çok çalışmanın çok mal sahibi yapmayacağı bildirilmektedir (Kur'an, 67:21).
- İslam'da kişinin sahip olduğu maldan ne ölçüde ve ne şekilde yararlanacağı tespit edilmiştir. Bu sınırlama ferdi kendi sahip olduğu mallar hususunda onun faaliyet alanını sınırlamadan, ama başkalarının haksızlığa uğratılmasına sebep olacak davranışların sınırlandırılmasıdır. İslam'ın umumi kaidesi helal yoldan kazanılmış mal üzerinde tasarruf yetkisinin verilmiş olmasıdır. Ancak konulan sınırlar ferdi meşru ölçüler içerisinde tutmak içindir (Kur'an, 2:168, 6:140; Gilanî, 1988: 114-125). İslam'da yoksulların sıradan insanların yaşam standartlarına uygun yaşayabilmesi ve onurlarının korunması için zenginlerin mallarından bir kısmının onlara verilmesi istenerek sosyal barışın ve yardımlaşmanın ilkeleri konulmuştur. Bu şekilde hem fakirlerin korunması hem de zenginlerin can ve mal güvenliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Kur'an, 2:188 9:103). İslam, toplum nizamına önem verdiği için bir taraftan toplumun çeşitli unsurlarının birbirine karşı olan sorumluluklarını düzenlerken, diğer taraftan topluma zarar verecek ferdi davranışları da önleyici tedbirler getirerek ferdi, toplumun emrine vermiş onun maslahatı için çaba ve gayret etmesini istemiştir (Kur'an, 2:233, 4:36-37, 9:41, 17:23). İslam'ın bu alandaki koyduğu prensipler toplumda sosyal sınıfların doğuşunu engellemiştir. Tabii ki herkesin iktisadi düzeyi eşit olmamaktadır, ancak toplum içerisinde yardımlaşmanın şart koşulması zengin fakir arasında bir sınıfsal ayrımcılığı engellemiştir.
- İslam, toplumsal ekonomik düzenin bu ilkelerle sağlanmasından sonra kişinin serveti konusunda endişelenmemesi için ferdi mülkiyetin korunması için de önlemler almıştır. Bu amaçla sert kanunlar konularak yağma ve çapulculuk yasaklanmıştır (Kur'an, 5:33, 38).
- İnsanların mallarını haksız yolla alarak dolandırıcılık yapmak isteyenleri engelleyici tedbirler getirmiştir (Kur'an, 2:188). İsrافی yasaklayarak bizzat mal sahibini kendi malı konusunda dikkatli olmasını ve saçıp savurmamasını telkin etmiştir (Kur'an, 2:268, 17:26, 25:67).

Diğer yandan İslam, insanları mal edinme konusunda da teşvik etmiş, aynı zamanda insanda var olan evlat sevgisi, onlara mal bırakma arzusunu kamçulamak ve gelecek nesillerin de dünyalığı, bir nebze de olsa, önceden bırakılan mallarla karşılanarak başkalarına el açacak durumuna düşmesine engel olunmak için mirasla ilgili hükümler koymuştur (Kur'an, 4:7-8).

İslam, kamu yararına olan malları yöneticiler aracılığı ile herkesin adil şekilde yararlanacağı ortak mülkiyet olarak kabul eder. Diğer yandan İslam, toplumun çıkarlarının korunmasını devlete bırakmıştır. Burada korumadan maksat devletin denetim mekanizmasını kullanarak haksızlıklara geçit vermemesidir. (Tabakoğlu, 2005: 256) Şu ayetler toplumun ortak malı kabul edilen nimetlerden bahseder:

“O, göklerden sizin için su indirendir. İçilecek su ondandır. Hayvanlarınızı otlattığınız bitkiler de onunla meydana gelir” (Kur'an, 16:10).

“O, yeryüzünü sizin ayaklarınızın altına serendir. Haydi, onun üzerinde yürüyün ve Allah'ın rızından yiyin. Dönüş ancak onadır” (Kur'an, 67:15).

Her konuda olduğu gibi iktisadi konularda da temel kavram tevhididir. Mülkün yegâne sahibinin Allah olduğunun idrakinde olarak insanın sadece geçici işletmeci olduğunun farkında olmak. (Tabakoğlu, 2005: 254-255) Tüm üretim kaynakları ve doğada Allah tarafından var edilen maddeler, tüm insanlar için Allah'ın hâkimiyetinde insanlar aracılığıyla kullanım ve dağıtımını amacıyla yaratılmış bereketlerdir (Kur'an, 16:10-11; Kur'an, 79:30-33; Kur'an, 2:29). Diğer yandan İslam dininin hedefinde dünya hâkimiyeti söz konusuysa bu ancak dünya Müslümanlarının birlik içerisinde olmasıyla mümkün olacaktır. Ancak farklı coğrafyaların kendi içerisinde üretim ve tüketim alanlarının olması muhakkaktır. Buradaki vahdetten maksat gelir, gider ve siyasi birlik olarak anlaşılmalıdır.

Mal dünyalıktır, ama helal mal ve ekonomik yönden iyi şartlarda bir yaşam İslam'da övülmüştür (Kur'an, 16:97, Kur'an, 7:137, 38:17-20, 27:44, 12:54-56, 9:74). Bu manada İslam'da en büyük hareket kabul edilen hicretin ana hedeflerinden birinin refah içinde maddi bir yaşama ve ileri bir ekonomik düzeye kavuşmak olduğu belirtilmiştir. (Şeriatı, 1994: İslam Ekonomisi, 132.) Bununla birlikte Kur'an ayetlerinde dünya malının yerildiği yerler de çoktur (Kur'an, 102:1-2, 103:2). Tüm bu ayetler birlikte düşünüldüğünde Kur'an insana mal hakkında nasıl davranacağını, asaleten değil vekâleten, halife olarak davranması gerektiğini öğretmektedir. Diğer yandan İslam, mal ve üretim kaynağının hapsedilmesini de reddeder. Bunun için tarım alanlarını belli zaman atıl bırakanlardan alınması öngörülmüştür.

4. DEĞERLENDİRME

Dünya üzerinde adından söz ettiren bu üç iktisadi sistemin, konunun netlik kazanabilmesi için, kısaca mukayesesini yapmanın faydalı olacağı kanaatindeyiz. Hali hazırda dünya iktisadına hakim güç kapitalizmdir. Ferdin sınırsız mülkiyetine dayanan ve kazanmak için hiçbir sınır tanımayan bir sistemdir. Bu gün ileri ekonomiye sahip devletlerin iktisadi politikalarına, o devletlerde yaşayan insanların yaşam tarzlarına ve dünyanın geri kalmış dedikleri, fakir halkların hayat standartlarına bakıldığında kapitalizmin nasıl bir adaletsiz sömürü sistemi olduğunu fazla söze hacet bırakmadan anlayabiliriz. Kapitalistlerin sürekli yatırıma yönelmesi ve kazanmanın sınırının olmaması düşüncesi, zamanla hammadde ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle Avrupalılar, Hindistan, Afrika ve Güney Amerika gibi dünyanın çeşitli bölgelerinde sömürü kolonileri oluşturdular. Ortaya çıkan emek ihtiyacını, yine bu bölgelerden esir aldıkları insanları köle olarak çalıştırarak karşıladılar. Oluşturulan bu sömürgecilik faaliyetleri başlangıçta söz konusu bölgelere asker çıkarıp işgal ederek gerçekleştirilirken 20. yüz yılda şekil değiştirerek darbelerle veya taraftar yönetimlerle sağlanmaya devam edilmiştir. (Toman, - Akman, 2014 Aralık: 297-302; Uygur, - Uygur, 2013 Aralık: 275-281) Bugün, kapitalizmin kurucuları olan bazı batılı ülkeler eliyle, yer altı

zenginlikleri olan ülkeleri sömürebilmek için, çeşitli tahrikler yapıp çeteler aracılığıyla savaşlar çıkarıldığı, binlerce insanların ölümüne zemin hazırlandığı, katliamlara göz yumulduğu görülmektedir. Konunun daha iyi anlaşılması için güncel bir kaç örnek vermenin gerekliliği kanaatindeyiz. Dünya ekonomisini yöneten belli aileler (Kaynak-Mete, 2013: 71-79) ve kuruluşlar (Parlar, 2005: 230; Kaynak-Mete, 2013: 64-70,126-133,164-172) vardır. Bunlar dünya üzerindeki ekonomik hakimiyetlerini sürdürebilmek için bazı devletlerle iş tutmaktadırlar. Afganistan Rusya'ya karşı savaş verirken uyuşturucu parasıyla finans edildiği iddia edilmektedir. Rusların çekilmesinden sonra meydana gelen karışıklıklar neticesinde iş başına gelen grubun dini nedenlerle yasakladığı uyuşturucu üretimi yüzde yirmilere gerilemişken ABD'nin gelmesiyle tekrar eski kapasitesine yükselmiştir. Halbuki isteseler bunu tamamen engelleyebilme gücünü elinde bulundurmaktadırlar. Gelişmiş devletler bunun yasaklanmasının bir takım olumsuz sonuçlara sebebiyet vereceğini öngördüklerinden kontrol altında tutarak ticaretine müsaade etmişlerdir. Uyuşturucudan gelen paranın yıllık 20 milyar dolar olduğu tahmin edilmektedir ve bu paradan ticaret akışı güzergâhında bulunan her devletin payına düşeni aldığı ve bu ticaretin en üst kademesinde de gizli servislerin yattığı söylenir. Devlet olarak ise başat rolü ABD ve İngiltere'nin oynadığı belirtilmektedir. (Kaynak-Mete, 2013: 57-62) Diğer yandan Fransızların sömürgesi olan Dahomey¹⁰ yönetimi, 1970'te yıllık bütçenin % 64'ünü kendileri almaktaydılar. Yine aynı yıllarda Fransa'da her 100.000 kişiye bir milletvekili düşerken, kendi sömürgesi iken oluşturdukları bağımlı yönetim sisteminde Gabon'da ise her 6.000 kişiye bir milletvekili düşüyordu ve bir kişinin ömür boyu çalışma sonucu elde edeceği kazanç bir parlamenterin iki aylık maaşına bile ulaşamamaktaydı. (Ferro, 2002: 568) Batılı kapitalistler sömürge ülkelerinden getirilen işçilerin masrafı fazla olunca farklı bir metot geliştirerek eski sömürgelerinde kendilerine bağımlı yönetimler aracılığıyla bu ülkelerde fabrikalar kurup ucuz iş gücüyle üretimlerini devam ettirmektedirler. Bu ise sömürünün bir başka çeşididir. Kwame Nkrumah,¹¹ daha 1965'te konuyla ilgili şöyle yazmıştır: “Yeni sömürgeciliğin temelinde, teorik olarak bağımsız olan ve kendi kendine hâkim olma öğelerinin tümüne sahip olan bir devletin, gerçekte politikasının, dışarıdan yönetilmesi bulunur.” (Ferro, 2002: 572)

Görülmektedir ki insanların yok olması pahasına yeraltı kaynakları ve dünya ticaretini ellerinde bulunduran bu bir avuç azınlık ve bunların destekledikleri devletler, dünya sermayesinin belli ellerde toplanmasına ve kalan çoğunluğun ise açlığa, yoksulluğa ve modern köleliğe mahkum edilmesine sebebiyet vermektedirler.

Marxizme gelince tek iddialı uygulamasını Sovyetlerde gerçekleştirmeye çalışmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi mal, işçilerin temsilcisi kabul edilen devletindir ve gelir, eşit şartlarda herkese dağıtılacaktır. Temel felsefesi budur. Ancak üretim düşünce 1946 yılında aldıkları kararlar miras edinme ve mirası kendinden sonraki varislerine, kimsesi olmayanların ise istediği birine bırakma hakkı getirmişlerdir. (İsmail, 1974: 71) Bir Rus köylüsünün aylık kazancı 300 rubledir. Hükümet bunun 150 rublesini sanayii geliştirme gayesiyle kesmektedir. Fakat sanatkârlar, dansöz ve dansörler, edebiyatçılar aylık 20 bin rubleye varan maaşlar almaktadırlar. Halkın % 7-8'ini oluşturan bu sınıf gelirin % 43'ünü almaktadır. Eşitliğin amaçlandığı Komünizm Sovyetler'in başkanı Stalin, kendi adına yapılan şarkının bestekârına 100 bin ruble ödemiş; yine Stalin'in nutuk verişini temsilen yapılan tablo için de aynı miktar ödenmiştir. (İsmail, 1974: 75-76) Görüldüğü kadarıyla Komünist sistem, ilkelerine bağlı kaldığı kadar değil, inkâr ettiği kadar başarıya ulaşmıştır. Her iki sistemin de uygulayıcıları her ne kadar sistem içi kontrol oluşturduklarını söyleseler de güç, kontrolü sağlanmadığında keyfi uygulamalar sistemleşiyor. O zaman öyle bir sistem olmalı ki gücü elinde bulunduranlar da en

¹⁰ Dahomey Cumhuriyeti, [Afrika](#) kıtasında bulunan, [Fransa](#) sömürgesinden 1958 yılında özerkliğini, 1 Ağustos 1960 tarihinde de bağımsızlığını kazanan devlet. Ülke 1960-1972 yılları arasında gerçekleştirilen dört farklı askeri darbe sonucu, anayasal düzenini dört defa değiştirmek durumunda kalmıştır. Afrika'nın batısında bulunan ülke, 1 Ağustos 1960 tarihinde elde ettiği bağımsızlık sonucu özgürlüğüne kavuşmuştur.

¹¹ Kwame Nkrumah (1909-1972) Ghanalı siyaset ve devlet adamı, bağımsızlık mücadelesinin lideri ve ilk cumhurbaşkanıdır.

azından kendi içinde veya ölüm sonrası bir hesap verme endişesi taşınmalıdır. Bu ise ancak ahiret inancıyla söz konusu olabilmektedir.

İslam ise fertlere özel mülkiyet hakkı tanımakla birlikte kazanma ve harcamayı adalet ve başkalarına zarar vermeme ilkesi üzerine inşa etmiştir. Hem dünyada yapılan tüm kazanma ve harcamaların hesap verilebilirliği hem de kazanma ve harcamada Allah'a karşı sorumluluk bilincini oluşturmuştur.

Allah'ın zengin kullarına mali yükümlülük olarak emrettiği zekât, kazanmanın karşılığında devlete ve topluma karşı sorumluluk bilincini kazandırmaktadır. Zekâtın dağıtım oranları ve yerleri, insanın zorunlu ihtiyaçlarının karşılanması açısından insanın insanî onurunun korunmasının aracıdır. Bunun yanında zekâtın yerine getirilmesi gereken bir emir olması sebebiyle aslında İslam israftan kaçınma ve insana hencinsini düşünme duygusu vererek cömertliğe alıştırmaktadır. Öşür ve haraç, atıl bırakılan arazilerin başkalarına devredilmesi, sahipsiz arazilerin işlenerek ürün verir hale getirilerek sahip olunması gibi uygulamalar üretimi teşvik içindir. Karaborsacılık, stok ve tefeciliğin yasaklanması, fiyatların serbest bırakılması, alım satımlarda aldatma ve haksızlığa yönelik getirilen bir takım kısıtlamalar, ribel (Zuhaylî, 2014: c. 4, s. 676-677) faizin yasaklanması, serbest piyasa ilkelerinin konulması, üretici ve tüketici ilişkilerin hakkaniyet ölçüsüne göre ayarlanmış olması İslam'ın bir ekonomik dünya görüşünün olduğunu ortaya koymaktadır.

Kur'an ve sünnet, fert ve toplumsal hayatla ilgili genel bilinç oluşturmaya öncelik vermiştir. Buna iktisadi hayat da dahildir. İslam'da iktisadî hayatla ilgili kuralcı yönlendirmelerden çok, bu alandaki ahlâkî yönlendirmelerle dünya görüşü ve kişilik oluşturma öncelenmiştir. Kişinin kendini Allah'a yakın hissetmesi, Allah'a yakın olmak ve yaptığı eylemlerin hesabını Allah'a verme sorumluluğunun bilincinde olması, insanı kendiliğinden dünya hayatına yönelik ahlaki bir tutuma yönlendirecektir. (Bardakoğlu, 2001: c. 23, s. 20)

İslam'da, çalışmak, kazanmak, dünya nimetlerinden faydalanmak, topluma faydalı birey olmak teşvik edilmiş; (Kur'an, 2:114, 4:32, 17:18-19, 21:94, 28:77, 53:39-40, 62:9-10, 76:22) dünyadan uzak durup sefil ve başkalarına muhtaç bir hayat yaşamak, tembellik (Buhari, 1926: "Büyü" 15; Tirmizi, 1937: "Zühd", 61) ve dilencilik, kazandığı malda cimrilik, (Müslim, t.y., "Zühd", 3, 4; Nesâî, 1930: "Veaye", 1; Tirmizi, 1937: "Zühd", 20, 26, 41) bencillik ve tamahkârlık (Buhari, 1930: "Rikak", 5; Müslim, t.y., "Zekât", 115; Tirmizi, 1937: "Zühd", 28) yapması hoş görülmemiştir. (İbn Ebî Şeybe, 2011:c .7, s. 6, c. 14, s. 196; Buhari, 1930: "Zekat", 50; İbn Mâce, 1981: "Zühd", 27) Bu kötü duyguları törpülemek için de zekât, sadaka ve infak gibi yardım yollarını teşvik ederek toplumsal dayanışmayı hedeflemiştir. Diğer yandan sadece Müslümanların değil gayri müslim olanların da haklarını koruyucu prensipler koymuştur. Netice olarak İslam'ın iktisadi görüşleri, Müslümanların bu alanda da bir dünya görüşüne sahip olup dinin diğer alanlara ilişkin emir ve yasaklarıyla bir bütünü oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdulbâkî, M. F. (1364). mele' ve mütref. *Mu'cemü'l-Müfehres li Elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. 153, 672. Kahire: Matbuâtü Dâri'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Ahmed b. H. (1993). *Müsned*. Lübnan: el-Mektebetü'l-İslamiyye, 1993.
- Aktay, Y. (2002 Nisan-Haziran). Soğuk savaş dönemi arap islamcılığında sol ve sosyalist bağlam -Seyyid Kutub örneği. *İslamiyat*, 5 (2), 43-68.
- Aron, R. (1986). *Sosyolojik Düşünce Evreleri*. Çev. Korkmaz Alemdar. Ankara: İş Bankası Yayınları.

- Atalay, O. (2007). *Bilinç ve Put*. Van: Bilge Adam Yayınları.
- Atalay, O. (1993) *Kur'an'da İnsan Meta İlişkisi ve Çalışma Yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Avcu, A. (2009). *Karmatilerin Doğuşu ve Gelişim Süreci*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayn, R. (2004). *Kapitalizm Bilinmeyen İdeal*. Çev. Nejdet Kandemir. İstanbul: Plato Yayınları.
- Bardakoğlu, A. İslam. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c.2, ss. 15-23). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Beyhaki, (1410). *Şu'âbu'l-İman*, Thk. Muhammed es-Sa'id Besyûnî Zağlul, Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Buhârî, (1926). *el-Câmiu's-Sahîh*, (I-IX), Kahire: Matbuatu Mustafa.
- Cesur, E. (2002 Nisan- Haziran). Ali Şeriatî: Allahperest-sosyalist, *İslamiyat*, 5 (2), 69-92.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih Tasarımı*. Çev. Kurtuluş Dinçer. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çağrıncı, M. İsar, *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içerisinde (c.2, ss. 490-491). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çapral, M. Ö. (1988). İslami refah devleti ve devletin ekonomideki rolü. Çev. Hüner Şencan. *İslam İktisadi Araştırmaları*. Sayı I, İstanbul: Dergah Yayınları, 148-174.
- David, S. L. (1998) *Kapitalizmin Doğuşu*, Çev. Süleyman Erol Gündüz. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Demir, Ş. (2002 Kış) Kurânî bütünlük içerisinde insanın mal ve servet karşısındaki konumu. *EKEV Akademi Dergisi*. 6 (10), 145-152.
- Ebû Dâvûd, (1996). *Sünen*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Ferro, M. (2002). *Fetihlerden Bağımsızlık Hareketlerine Sömürgecilik Tarihi*. Çev. Muna Cedden, Ankara: İmge Kitabevi.
- Gilanî, İ. Ş. (1988). İslam ekonomisinin siyasi muhtevası: özgün ve maslahatçı stratejiler. Çev. Mustafa Aykaç. *İslam İktisat Araştırmaları*. 1, İstanbul: Dergâh Yayınları, 114-125.
- Görgün, H. (2009). Sosyalizm, *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içerisinde (c. 37, ss. 382-388). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Günay, Ü. (1986). İktisadi ahlak ve din. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. İstanbul: Özdem Kardeşler Matbaası, 0 (7), 108-128.
- Gündüz, Ş. (2003). Mecusilik, *TDV İslam Ansiklopedisi* içerisinde (c. 28, ss.279-284, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hilton, R. (1984). *Feodalizmden Kapitalizme Geçiş*. Çev. Müge Gürer-Semih Sökmen. İstanbul: Metis Yayınları.
- Henri S. (2000). *Modern Kapitalizmin Doğuşu*. Çev. Turgut Erim. İstanbul: Yöneliş.
- Hizmetli, S. (2001). Karmatiler, *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içerisinde (c. 24, ss. 510-514). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- İbn Ebî Şeybe, Ebû Yûsuf Ya'kûb b. Şeybe b. es-Salt es-Sedûsfeş-Şeybî, (ö.262/875), *Musannef*, I-XV (Trc. Fikret Güneş-Yaşar Güngör), Ocak Yay., İstanbul 2011.

- İbn Kesîr. (1981). *Muhtasarı Tefsîr-i İbn Kesîr*, Nşr. Muhammed Ali es-Sabûnî. Beyrut: y.y.
- İbn Mâce, (1981). *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İbn Mazur, (1300). *Lisanu'l-Arab*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İsmail, M. İ. (1975). *İslam ve Çağdaş Ekonomik Doktrinler*. Çev. Cemal Karaağaçlı. İstanbul: Yeni Neşriyat.
- Jim, S. (2013). *Herkes için İktisat, Kapitalist Sömürüyü Anlama Kılavuzu*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Karakoç, S. (2003). *İslam Toplumunun Ekonomik Strüktürü*, İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Kaynak, M.- Mete, Ö. L. (2013). *Dünyayı Kimler Yönetiyor*. İstanbul: Profil Yayınları.
- Köksal, İ. (2005). İslam İktisadının Temelleri, *Bilimname*. 7 (1) , 73-92.
- Kutluer, İ. (1994). Batılılaşma, *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içerisinde (c. 22, ss. 152-158). Diyanet Vakfı Yayınları.
- Landes, D. S. (1995). *Kapitalizmin Doğuşu*. Çev. Süleyman Erol Gündüz. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Lucien, F. (1995). *Uygarlık, Kapitalizm ve Kapitalistler*. Çev. M. Ali Kılıçbay. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Malik b. Enes. *Kitâb-u Muvatta*. Thk. Muhammed Fuat Abdalbâkî. Beyrut: Dâru İhyâu't-Terâsi'l-Arabî, t.y.
- Manisalı, E. (2004). *Kapitalizmin Temel İç Güdüsü*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Müslim, (t.y.), *Câmiu's-Sahîh*. Beyrut: el-Mektebetü't-Ticârî li'd-Dabâati ve'n-Neşrî.
- Nesâî, (1930). *Sünen*. Kahire: Matbaatu'l-Ezher, 1930.
- Özafşar, M. E. '002 Nisan-Haziran). Sıbâi ve islam sosyalizmi, *İslamiyat*, 5 (2), 147-154.
- Özel, M. (1993). *Piyasa Düşmanı Kapitalizm*. İstanbul: İz Yayınları.
- Parlar, S. *Silahlı Bürokrasinin Ekonomi Politikası*. İstanbul: Mephisto Yayınları.
- Perşembe, E. (2002 Nisan-Haziran). Nurettin Topçu'da müslüman anadolu sosyalizmi düşüncesi, *İslamiyat*, 5 (2), 93-100.
- Sıbâi, M. (2011). *İslam Sosyalizmi*, Çev. Yaşar Nuri Öztürk, İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.
- Smith, D. - Evans, P. (2011). *Karl Marx Kapital*. Çev. Kemal Ülker. İstanbul: Versus Yayınları.
- Şeriatî, A. (1994). *Kapitalizm*. Çev. Yakup Arslan-Kenan Çamurcu. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Şeriatî, A. (1994). *Marxizm*. Çev. Yakup Arslan-Kenan Çamurcu. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Tabakoğlu, A. (2005). *İslam İktisadı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Tirmizî, (1937). *Süneni Tirmizî*. Kahire: Matbaatu Mustafa.
- Toman, M. - Akman, H. (2014 Aralık). Tarihi süreç içerisinde Amerikan imparatorluğu. *Tarih Okulu Dergisi*. 7 (20), 285-331.
- Topçu, N. (Nisan- Haziran 2002). Sosyalizm devrimizin şeriatidir, *İslamiyat Dergisi*, 5 (2), 131-138.
- Topçu, N. (2016). *Ahlak Nizamı*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Torun, İ. Kapitalizmin zorunlu şartı Protestan ahlak. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (2), 89-98.

- Uygun, E - Uygun, F. (2013 Aralık). Fransız sömürgecilik tarihi üzerine bir araştırma”. *Türkiye Sosyal Araştırmaları*, 17 (3), 273-286.
- Vâkıdî, (2014). *Kitâbu'l-Megâzî*. Tah. Marsden Jones. Çev. Musa K. Yılmaz. İstanbul: İlk Harf Yayınları.
- von Mises, L. (2007). *Sosyalizm*, Çev. Yusuf Şahin. Ankara: Liberte Yayınları.
- Wallerstein, İ. (2014). *Dünya Sistemleri Analizi*. Çev. Ender Abadoğlu-Nuri Ersoy. İstanbul: bgst Yayınları.
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji Yazıları*. Çev. Taha Parla. 3. Baskı, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Wheen, F. (2006) *Karl Marx Das Kapital*. Çev. Orhan Düz. İstanbul: Güncel Yayınları.
- Wood, E. M. (2007). *Marx'a Dönüş*. Çev. Elif Dinçer. İstanbul: Kal Kedon Yayınları.
- Yurtsever, H. (2011). *Kapitalizmin Sınırları ve Toplumsal Proletarya*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Zuhaylî, V. (2014). *Fıkhu'l-İslâmî*. Beyrut: Dârul-Fikri'l-Muasır.

DEPRESSION IN PATIENTS WITH EPILEPSYAssoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIĆ¹MA Sc. Maide KAPIDZIC², Assoc. Prof. Dr. Almasa KAPIDZIC³**Abstract**

Depression is the most common psychiatric co-morbidity in people with epilepsy, but often remains unrecognized. The aims of the study were to investigate differences in level and severity of depression between patients with epilepsy and healthy control group. The study explores understanding on specific socio economic factors that might contribute to depression and compare differences among patients with epilepsy and control group. The sample consisted of 100 adult patients with epilepsy from University Clinical Centre Tuzla, Bosnia and Herzegovina and 100 adult volunteers without any diagnosis. Level of depression was measured by Beck Depression Inventory (BDI). The questionnaire about demographic and specific socio economic data (gender, employment, education, marital status) was used. Patients with epilepsy showed significantly higher Beck's depression inventory than controls. The minimal depression was less frequent, but mild, moderate and severe depression was more frequent in subjects with epilepsy. In both group females and males showed similar distribution of BDI. Females and males with epilepsy showed significantly higher BDI than in control group. Patients with epilepsy showed similar distribution among subject regarding education. Employed and unemployed subjects among patients with epilepsy showed similar distribution of BDI. In control group, unemployed subjects showed significantly higher BDI. Beck Depression Inventory had similar distribution regarding marital status in both groups. The subjects that are married, in relationship or without relationship showed significantly lower BDI. There are statistically significant differences in level and severity of depression between epileptic patients and healthy subjects in control group. Hypothesis that there are statistically significant differences in specific socioeconomic factors that are related to depression among patients with epilepsy and control group is partially confirmed.

Keywords: Epilepsy, depression, BDI, employment, gender**EPİLEPSİ HASTALARINDA DEPRESYON****Özet**

Depresyon, epilepsi hastalarında en sık görülen psikiyatrik komorbiditedir, ancak çoğu zaman tanınmayan bir durumdur. Bu çalışmanın amacı, epilepsi hastaları ile sağlıklı kontrol grubu arasında depresyonun düzey ve şiddetindeki farklılıkları araştırmaktır. Çalışma, depresyona katkıda bulunabilecek sosyoekonomik faktörler hakkında ilişkiyi ve epilepsi hastaları ile kontrol grubu arasındaki farklılıkları karşılaştırır. Katılımcılar, Bosna Hersek'teki Tuzla Üniversitesi klinik merkezindeki epilepsili 100 yetişkin hasta ile herhangi bir tanı koyulmamış 100 yetişkin gönüllüden oluşmaktadır. Depresyon düzeyi Beck Depresyonu Envanteri (BDI) ile ölçülmüştür. Demografik ve özel sosyoekonomik veriler (cinsiyet, istihdan, eğitim, medeni durum) ile ilgili anket kullanılmıştır. Beck Envanteri'ne göre epilepsi hastalarının depresyon düzeyinin kontrol grubu hastalarına göre önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Epilepsi hastalarında minimal depresyon daha az sıklıkta iken hafif, orta ve şiddetli depresyon daha sık olarak görülmüştür. Her iki gruptaki kadın ve erkeklerde BDI benzer dağılım göstermektedir. Epilepsili kadın ve erkeklerde BDI kontrol grubuna göre önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Epilepsi hastalarının eğitime ilişkin düzeyleri benzer dağılıma sahiptir. Epilepsi hastalarında işi olan ve işsiz deneklerdeki BDI düzeyi benzerlik göstermektedir. Kontrol grubunda ise BDI düzeyi işsizlerde önemli derecede yüksek olarak tespit edilmiştir. BDI her iki grupta da medeni durum bakımından benzer dağılımın bulunduğunu göstermiştir. Evli, ilişkisi olan ya da ilişkisi olmayan deneklerde BDI anlamlı olarak düşüktür. Kontrol grubunda epileptik hastalar ile sağlıklı bireyler arasında depresyonun düzeyi ve şiddedi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Epilepsi hastalarında ve kontrol grubunda depresyona bağlı spesifik sosyoekonomik faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu varsayımı kısmen doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Epilepsi, depresyon, Beck Depresyon Envanteri (BDI), istihdam, cinsiyet**Özgün Araştırma/ Original Article**¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, International University of Sarajevo, BIH, stahirovic@ius.edu.ba,**ORCID ID:** 0000-0001-9207-1364² International University of Sarajevo, BIH, kapidzicmaida@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4630-1795³ Medical University Tuzla, BIH, almasa.kapidzic@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7249-1097

Introduction

Epilepsy is one of the most common neurological disorders, affecting into fifty million people worldwide. It has significant effects on everyday life of the affected persons, their mood and behavior, but also has an impact on the family and on the community.

Many studies (e.g., Kanner, 2003b; Kanner, 2002), during last several decades, suggested a bidirectional relation between epilepsy and co morbid psychiatric disorders and behavioral changes. Epileptic seizure could be manifested as a brief change or interruption in behavior, but evidence also suggests that epilepsy can affect behaviour when seizures are not occurring. Psychiatric disorders in patients with epilepsy have been neglected for a long time, but it is clear that this relation is complex, especially relation between different type of mood disorders and also different type of epilepsy (Kanner, 2003 B; Kanner, 2002). Depression is the most common mood disorder in patients with epilepsy. It is a chronic disorder that affects their quality of life, even if they are well controlled on treatment and seizure-free.

Epilepsy

Epilepsy is a disease characterized by an enduring predisposition to generate epileptic seizures and by the neurobiological, cognitive, psychological, and social consequences of this condition. A commonly used definition of epilepsy has been two unprovoked seizures more than 24 hours apart (Berg et al., 2010). It is a heterogeneous condition characterized by multiple possible seizure types and syndromes, diverse etiology, and variable prognoses. Seizure is an event and epilepsy is the disease involving recurrent unprovoked seizures. The official definition of a seizure is:

A transient occurrence of signs and/or symptoms due to an abnormal excessive or synchronous neuronal activity in the brain. This means that during a seizure, large numbers of brain cells are activated abnormally at the same time. It is like an electrical storm in the brain. People with epilepsy have recurrent seizures that often occur spontaneously and without warning. (Berg et al., 2010, p. 676)

Epilepsy is among the most common serious neurological conditions with incidence rates, in high-income countries, ranging between 40 and 70 per 100 000 persons per year and generally higher in young children and in the elderly (Duncan, 2006; MacDonald, 2000).

In resource-poor countries, the incidence is usually much higher, often above 120/100 000/year, and in high-income countries, poor people also seem to have a higher incidence (Heaney 2008; Nogueira 2012). Prevalence studies have reported lifetime rates between 4 and 10/1000 in developed countries (Forsgren, 2005) but data from poor countries suggest prevalence rates of 23.2–32.1/1000 (Bell, 2014) up to 57/1000 in some rural areas (Sander, 1996).

Etiology of epilepsy is very complex and, according Daroff (2016) and Aminoff (2015), includes many factors such as: Genetic, structural brain abnormality, distinct metabolic abnormality, immune-mediated etiology, infectious, including: tuberculosis, HIV, cerebral malaria, etc.

From psychological point of view, the most important are side effects that are central nervous system related: behaviour changes, mood disorder, depression, hallucinations, and even psychotic reactions. (Fabris at all, 2016).

According to different authors, psychiatric disorders are relatively frequent co morbidities in epilepsy. The incidence of psychiatric disorders is higher in patient with epilepsy than in general population, especially depression, anxiety and psychoses. It is estimated that 20-30 percentages of patients with epilepsy have psychiatric disturbances and 58 percentages of these patients have a history of depressive episodes, 32 percentages have agoraphobia and 13 percentages have psychoses (Kobau, 2006).

A number of epidemiological studies have suggested that the relationship between epilepsy and psychiatric problems is bidirectional and some people may present with a psychiatric disorder before than epilepsy (Hesdorffer, 2012). Different factors could be responsible for development of psychoses, depression or behavioural disorders in patients with epilepsy (Kanner, 2009).

Depression

The last definition of depression as a chronic mental disorder is:

Depression is a mental state or chronic mental disorder characterized by feelings of sadness, loneliness, despair, low self-esteem, and self-reproach. Accompanying signs include psychomotor retardation (or, less frequently, agitation), withdrawal from social contact, and vegetative states, such as loss of appetite and insomnia.

Depression could be described as:

Mood state, as indicated by feelings of sadness, despair, anxiety, emptiness, discouragement, or hopelessness; having no feelings; or appearing tearful.

Syndrome, which is a constellation of symptoms and signs that may include depressed mood. Depressive syndromes that are typically encountered include major depression, minor depression, or dysthymia (persistent depressive disorder).

Mental disorder that identifies a distinct clinical condition. As an example, the syndrome of major depression can occur in several disorders, such as unipolar major depression (also called “major depressive disorder”), bipolar disorder, schizophrenia, substance/medication-induced depressive disorder, and depressive disorder due to another (general) medical condition.

(DSM-5, 2013, p.162)

Diagnostic criteria for Major depressive disorder include:

A. Five (or more) of the following symptoms have been present during the same 2-week period and represent a change from previous functioning:

(1) depressed mood or (2) loss of interest or pleasure.

1. Depressed mood most of the day, nearly every day, as indicated by either subjective report (e.g., feels sad, empty, hopeless) or observation made by others

2. Markedly diminished interest or pleasure in all, or almost all, activities most of the day, nearly every day

3. Significant weight loss when not dieting or weight gain (change of more than 5% of body weight in a month), or decrease or increase in appetite nearly every day.

4. Insomnia or hypersomnia nearly every day.

5. Psychomotor agitation or retardation nearly every day

6. Fatigue or loss of energy nearly every day.

7. Feelings of worthlessness or excessive or inappropriate guilt nearly every day

8. Diminished ability to think or concentrate, or indecisiveness, nearly every day

9. Recurrent thoughts of death (not just fear of dying), recurrent suicidal ideation without a specific plan, or a suicide attempt or a specific plan for committing suicide.

B. The symptoms cause clinically significant distress or impairment in social, occupational, or other important areas of functioning.

C. The episode is not attributable to the physiological effects of a substance or to another medical condition.

Criteria A-C represents a major depressive episode.

D. The occurrence of the major depressive episode is not better explained by schizoaffective disorder, schizophrenia, schizophreniform disorder, delusional disorder, or other specified and unspecified schizophrenia spectrum and other psychotic disorders

E. There has never been a manic or a hypomanic episode. (DSM-5, 2013, p.162)

Most frequent psychiatric co morbidity seen in patients with epilepsy is depression. The suicide risk in patients with epilepsy has been estimated to be 10 times higher than in general population. Although it is clear that epilepsy is a risk factor for depression, recent studies shown also that depression history is associated with greater risk of developing epilepsy. Depression in general population ranges from 6 to 17% in comparison with reported rates from 8 - 48% among patients with epilepsy (Kanner, 2003A).

Fear is the most common emotion as a part of some seizure types, but depressed mood is second common emotion. These emotions are usually one of the symptoms during partial epileptic seizures, temporal or frontal origin, and also in patients with poorly controlled seizures (Lopez-Rodriguez, 1999).

Depression could be presented as a reaction of patient to disease, or could be presented as a symptom of different type of epilepsy. In patients with refractory epilepsy, depression has serious impact on quality of life. According to many studies, quality of life of patients with epilepsy is related to depression and to degree of seizure control (Barry, 2007).

Materials and Methods

This study takes a quantitative research approach that involves the use of survey questionnaires in collecting the data.

The Research aims of this study were to investigate differences in level and severity of depression between patients with epilepsy and healthy control group. The second aim was to explore knowledge about specific socioeconomic factors that contributes to depression among patients with epilepsy and healthy subjects in control group, representing general population.

Hypothesis

H1: There are statistically significant differences in level and severity of depression between epileptic patients and healthy control group

H2: There are statistically significant differences in specific socio economic factors (employment, married status, education, gender) among patients with epilepsy and healthy control group

Participants

Convenience sample consisted of 100 adult patients with epilepsy who are regularly followed up in Neurology Clinic in University Clinical Centre Tuzla, Bosnia and Herzegovina. The group consisted of 47 female and 53 male. Participants, average ages 38 years. The chronological age of patients were: from 18 - 30 years (23M and 22 F); from 31 -40 years (14M and 9 F); from 41- 50 years (5 M and 8 F); > 50 years (11M and 8 F). Exclusion criteria for examined group included patients who have any other neurological problems, or other chronically disease, except for epilepsy. The control group of healthy subjects representing general population was aligned with the examined group on the basis of gender and

ages. Exclusion criteria for control group included any diagnosis; the participants had to be healthy volunteers representing general population.

Instruments

In order to investigate the level of depression among participants in both groups, we used Beck Depression Inventory (BDI IA).

The BDI is a relevant psychometric instrument, showing high reliability, capacity to discriminate between depressed and non-depressed subjects, and improved concurrent, content, and structural validity. Based on available psychometric evidence, the BDI can be viewed as a cost-effective questionnaire for measuring the severity of depression, with broad applicability for research and clinical practice worldwide (Wang, 2013, p.429).

Beck Depression Inventory was revised in 1996, as a part of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition (DSM-IV) published by American Psychiatric Association- APA. In this revision diagnostic criteria for Major Depressive Disorder was changed; all except three items were differently presented, included sleep and appetite increase items, becoming the BDI-II. The BDI-II also as BDI I is scored on a scale from 0 to 3 and contains 21 questions (Beck, 1961; Beck, 1993; Beck 1996).

BDI is designed to measure depth of depression; it measures intensity of depression symptoms, and provides quantitative assessment of depression intensity. It reflects patients' depression depth in last two weeks and because of that can monitor changes over short period of time. Each question had a set of at least four possible responses, ranging in intensity from score 0 to score 3; the sum of all scores represents total score. The standard cut-off scores for depression severity by BDI are: minimal depression in range from 0 to 9; mild depression in range from 10 to 18; moderate depression from 19 to 29 and severe depression from 30 to 63.

Questionnaire for demographic (personal) information for participants included simple questions about: gender, age ranged, level of education, marital status, employed, occupation, duration of disease.

Model of Data Analysis

Accuracy and normality were determined using Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. Non-parametric and parametric methods were used to calculate statistical significance. Student's t-test, Mann-Whitney test, Fisher's test and χ^2 test were used for calculating the difference between the groups. ANOVA test was used to calculate the relative difference distribution variance between variables.

The statistical hypotheses were tested at the level of $\alpha=0.05$, and the difference between the groups in the sample was considered significant when $p<0.05$ or less. Statistical significance was depicted as: $p<0.05$, $p<0.01$ and $p<0.001$. All data were analysed using GraphPad Prism version 7 (San Diego, California, USA).

Results

The sample of this study consist of 200 participants (mean age 35.6 ± 13.91 ; F/M=0.91) divided into 2 groups - patients with epilepsy (n=100) and healthy subjects (n=100), as a control group. The results of the study are presented for 2 groups for each variables.

Differences in level and severity of depression between patients with epilepsy and healthy control group

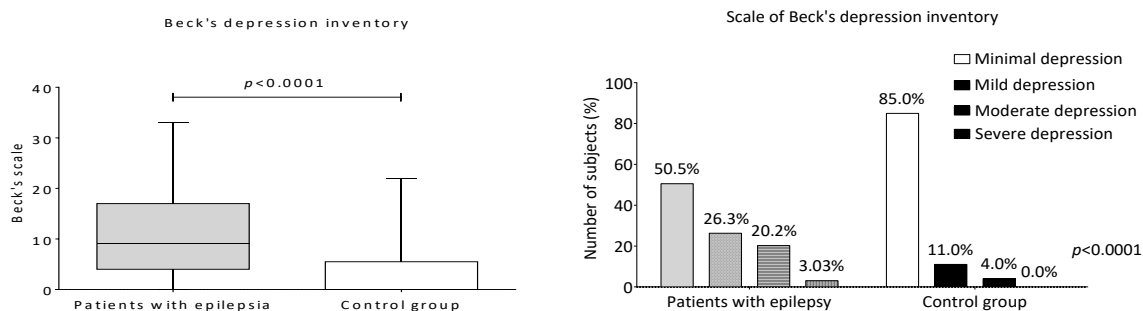


Figure 1 (A and B) BDI and Scales of Beck Depression Inventory in patients with epilepsy and healthy control group

Patients with epilepsy showed significantly higher BDI than controls (11.24 ± 0.9 vs 3.64 ± 0.53 ; $p < 0.0001$). In comparison to the controls, minimal depression was less frequent ($p < 0.0001$), but mild, moderate and severe depression were more frequent in subjects with epilepsy ($p = 0.0063$, $p = 0.0004$ and $p = 0.0397$ respectively) than in control group.

Depression in patients with epilepsy and healthy control group regarding to gender

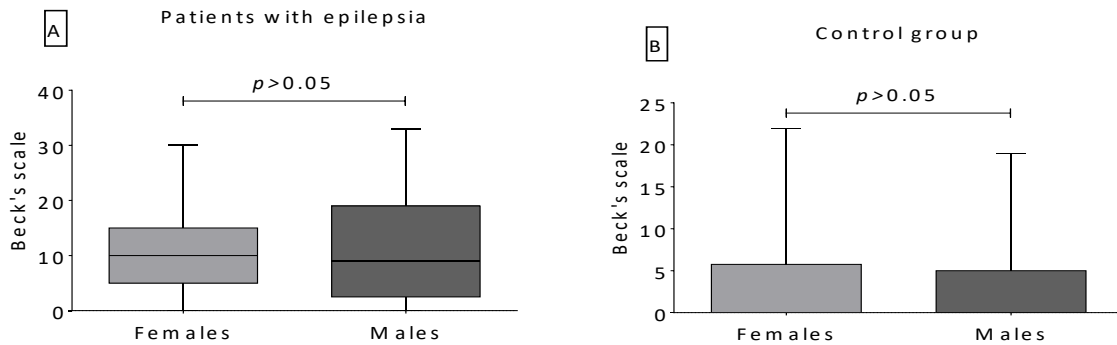


Figure 2(A and B) shows BDI in males and females in patients with epilepsy (A) and healthy subjects in control group (B).

In both groups, patients with epilepsy and controls, females and males showed similar distribution of Beck's depression inventory ($p > 0.05$ for both measurements).

On the other side, both females and males with epilepsy showed significantly higher BDI than females or males in control group ($p < 0.0001$ for all measurements).

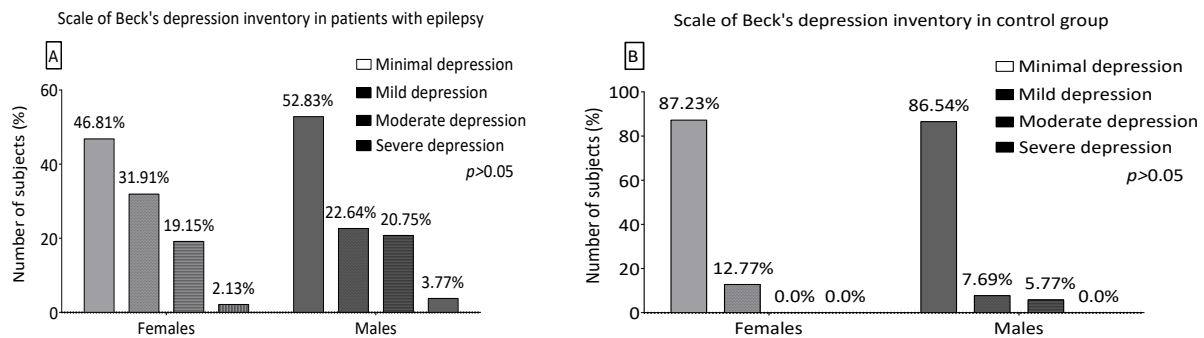


Figure 3 (A and B) shows scales of BDI in female and male patients with epilepsy (A) and in control group (B).

In both groups, patients with epilepsy and controls, females and males showed similar distribution of minimal, mild and moderate depression ($p > 0.05$ for all measurements).

Depression in patients with epilepsy and healthy subjects in control group regarding to employment

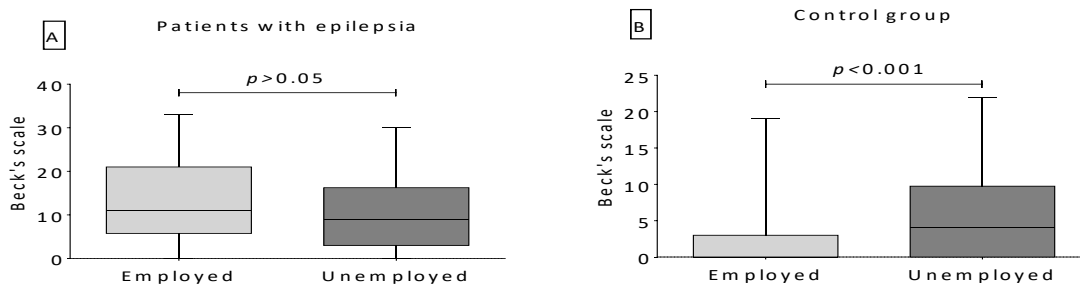


Figure 4(A and B) shows BDI in employed and unemployed subjects in patients with epilepsy (A) and control group (B)

In patients with epilepsy, employed and unemployed subjects showed similar distribution of BDI ($p>0.05$).

On the other side, in control group, unemployed subjects showed significantly higher Beck's depression inventory then employed subjects ($p<0.001$).

In the same time, control subjects that were employed or unemployed had significantly lower Beck's depression inventory compared to corresponding patients with epilepsy ($p<0.0001$ for employed subjects and $p<0.01$ for unemployed subjects).

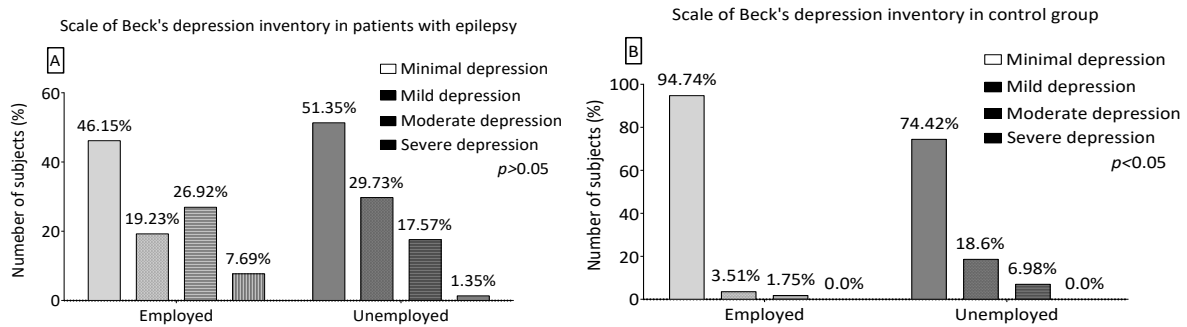


Figure 5 (A and B) shows scales of BDI in employed and unemployed patients with epilepsy (A) and in control group (B).

Minimal, mild, moderate and severe depression had similar distribution among employed and unemployed patients with epilepsy ($p>0.05$ for all measurements).

In control group, unemployed subjects showed significantly lower frequency of minimal depression ($p<0.01$), but higher frequency of mild depression ($p<0.05$) in comparison to employed subjects. However, in this group unemployed and employed subjects had similar frequency of moderate depression ($p>0.05$).

No case of severe depression was observed in unemployed or employed subjects in control group.

Depression in patients with epilepsy and healthy subjects in control group regarding to level of education

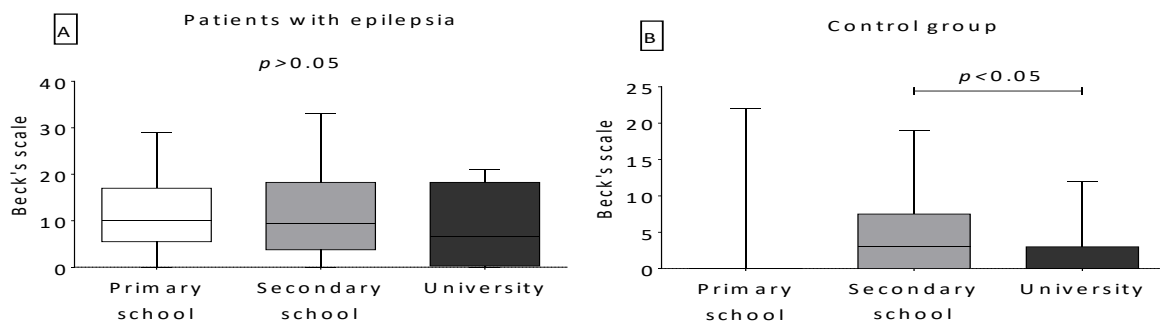


Figure 6(A and B) shows BDI in regard to level of education in patients with epilepsy (A) and control group (B).

In patients with epilepsy BDI showed similar distribution among subject with finished primary school, secondary school and university ($p>0.05$ for all measurements).

In controls, subjects with finished university had significantly lower BDI then subjects with secondary school ($p<0.05$), while similar to subjects with primary school ($p>0.05$). In the same time, BDI was similar between subjects with finished primary and secondary school ($p>0.05$ for all measurements). On the other side, comparing control group to patients with epilepsy, subjects with finished primary school, secondary school or university had significantly lower BDI ($p<0.05$, $p<0.0001$ and $p<0.001$, respectively).

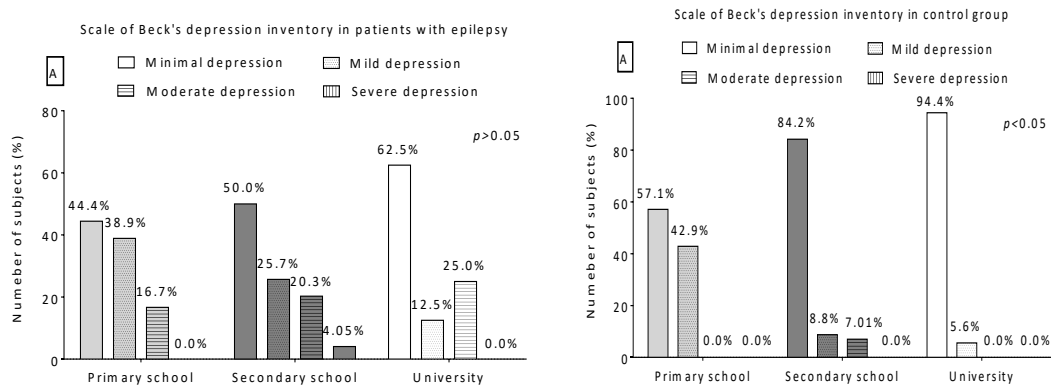


Figure 7(A and B) shows scales of BDI in regard to level of education in patients with epilepsy (A) and in control group (B).

In patients with epilepsy, minimal, mild, moderate and severe depression showed similar distribution among subjects with finished primary school, secondary school and university ($p > 0.05$).

In controls, subjects with finished primary school showed similar frequency of minimal depression compared to subjects with secondary school ($p > 0.05$), but lower than subjects with university ($p < 0.05$).

Also in controls, subjects with finished primary school showed significantly higher frequency of mild depression comparing to subjects with secondary school and university ($p < 0.05$ for both measurements), while subjects with finished secondary school and university had similar distribution of mild depression ($p > 0.05$).

In the same time, moderate and severe depression had similar frequency among control subjects with finished primary school, secondary school and university ($p > 0.05$ for all measurements).

Depression in patients with epilepsy and healthy control group regarding to marital status

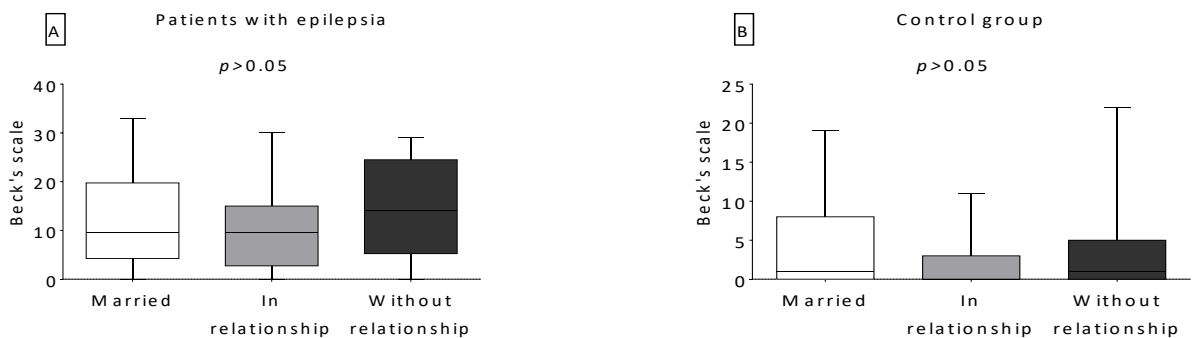


Figure 8(A and B) shows BDI in regard to marital status in patients with epilepsy (A) and control group (B).

BDI had similar distribution regarding marital status in both patients with epilepsy and controls ($p > 0.05$ for all measurements). However, comparing control group to patients with epilepsy, subjects that are married, in relationship or without relationship showed significantly lower BDI ($p < 0.0001$ for all three measurements).

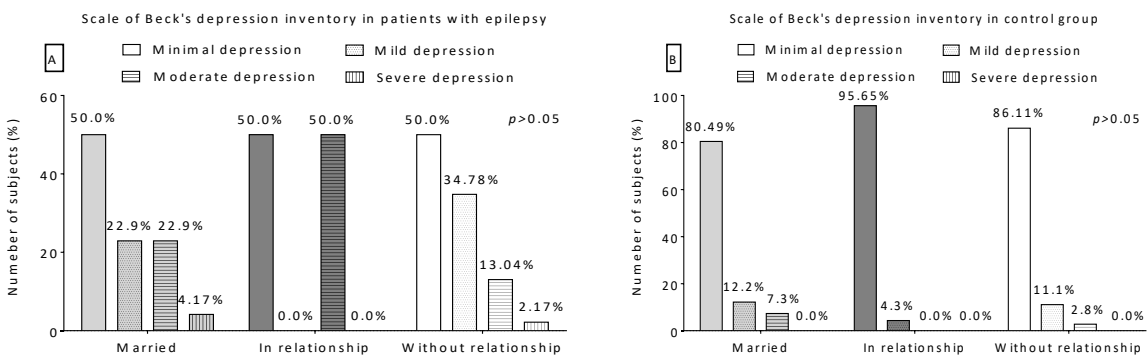


Figure 9(A and B) shows scales of BDI regarding marital status in patients with epilepsy (A) and in control group (B).

In both groups, patients with epilepsy and controls, minimal, mild, moderate and severe depression showed similar distribution among married subjects, subjects in relationships and subject without relationship ($p>0.05$ for all measurements).

Discussion and Conclusion

Differences in level and severity of depression between patients with epilepsy and healthy control group

Oliveira (2014) published large study searching and checking for depression signs in people with epilepsy. Authors compared psychometric properties of the Neurological Disorders Depression Inventory for Epilepsy (NDDI-E), Hospital Anxiety and Depression Scale Depression Subscale (HADS-D), and Beck Depression Inventory (BDI) as screening instruments for depression and suicidal risk in people with epilepsy. The sensitivity and specificity of BDI for the diagnosis of depression was around 90%; HADS-D and NDDI-E have sensitivity higher than 80%, and specificity was greater than 75%.

In study from Nigeria (Onwuekwe, 2012), depression was present in 85,5%, but wasn't significantly associated with age, gender, or educational level. Some studies found that the overall suicide rate is five-times higher in patients with epilepsy, who also suffer from depression compared to patients who have depression alone. Compared with general population, whose lifetime average suicide rate is 1.1-1.2%, average suicide rate in people with epilepsy is 12% (Harris, 1997; Jones 2003).

In a study by Ettinger (2006), patients with epilepsy were significantly more likely to score in the depressed range on the Centre for Epidemiological Studies Depression Scale (37%), than those with asthma (28%) or healthy subjects (12%).

Studies assessing factors influencing quality of life in patients with epilepsy consistently found depression and anxiety to be far more important than direct epilepsy-related items such as seizure frequency or antiepileptic drug (AED) adverse effects (Nogueira, 2012). Even though different tests and procedures have been used in many of these studies, depression is consistently found to be prevalent in association with epilepsy than in the general population. In the study from Croatia (Hecimovic, 2009) assessment with the BDI showed that 33.3% of patients had recent depressive symptoms: 6.3% had mild depressive symptoms, 8.4% moderate and 18.6% had severe depressive symptoms; three (6.4%) patients attempted suicide in the past, and all three were with severe symptoms of depression.

In our study, like in the previously mentioned studies, patients with epilepsy showed significantly higher BDI score than controls ($p<0.0001$). In comparison to the controls, minimal depression was less frequent but mild, moderate and severe depression were more frequent in subjects with epilepsy ($p=0.0063$, $p=0.0004$ and $p=0.0397$ respectively) than in control group. So our assumption that level and severity of depression in patients with epilepsy is statistically significant higher in compare to level of depression among healthy subjects in control group is confirmed.

People in our society, unfortunately, have very low level of knowledge about epilepsy as a neurological disease. Many of our citizens believe that epilepsy must have some psychiatric consequences, that patients could be danger, or that this is mandatory hereditary illness. Also, by our low, people with epilepsy have many limitations and restrictions: for a driving licence they have to be seizure free more than two years, on medications, with special doctor's permission. Stigmatization of patients is still very high, present in rural, but also in urban areas (Bagic, Bagic and Zivkovic, 2009).

Differences in depression in patients with epilepsy and healthy control group regarding specific socio economic factors (gender, employment, education and marital status)

Gender

In study of Salgado (2012), women had significant higher scores in the BDI than men in the total BDI score. Elmassry (2015) published the same results in his study. Results indicate that women with epilepsy report more depressive symptoms than men. According to Yildirim (2018) women had significantly higher BDI scores compared to men. In a study from Nigeria gender did not have statistically significant influence (Onwuekwe, 2012).

In our study, patients with epilepsy, females and males showed similar distribution of BDI without differences according gender. Both females and males with epilepsy showed significantly higher BDI

than females or males in control group. In both groups, patients with epilepsy and controls, females and males showed similar distribution of minimal, mild and moderate depression ($p>0.05$ for all measurements). In our study, gender did not have statistically significant influence on depression among patients with epilepsy. Our assumption that there are statistically significant gender differences in level of depression among patients with epilepsy, also as there are statistically significant gender differences in level of depression among health subjects in control group are rejected.

This study cannot conclude that female patients are less depressed compared with female patients in other studies from the other countries. Even more this study found that gender did not have statistically significant influence on depression among patients with epilepsy.

Employment

Employment is very important for a quality of life every adult person, regardless of whether the person is healthy or have some disease. According to the study by Selgado (2012) the BDI scores among patients with epilepsy was significantly associated with status of employment ($p=0.012$).

In our study, patients with epilepsy, employed and unemployed subjects showed similar distribution of BDI ($p>0.05$). On the other side, in control group, unemployed subjects showed significantly higher BDI than employed subjects ($p<0.001$). So assumption that patients with epilepsy who are unemployed will have higher scores of depression and health subjects in control group that are unemployed will have higher scores of depression is partially correct. Employment did not show influence on depression among patients with epilepsy. Employed and unemployed patients showed similar distribution on BDI. In healthy control group, representing general population, unemployed showed statistically significant higher BDI result than employed. Explanation of these results could be that mean age of our subjects in both groups was 35.6 ± 13.91 .

According to Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina (2018) unemployment rate in country is the highest in the Europe. In December 2017 the number of registered unemployed in BIH amounted to 475.084. Our healthy subjects in control group with mean age 35.6 ± 13.91 showed higher score of depression. Our patients with epilepsy have many limitations for different job positions, and they are aware of their health issues.

According to Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina (2018), in register of unemployment by qualification structure the largest number of unemployed is highly skilled and skilled by 157.390, followed by those with high school diploma by 134.000. In our study patients with epilepsy have lower educational level. Their illness, lack of education and statistic data known could be reasons for them not to develop higher depression if not employed. Healthy subjects have higher education, do not have any health issues, and economic status that depends of employment might have influence on their depression level. In our society, we still have a strong family relationship toward a sick unemployed member of family, but rare toward a healthy unemployed member of family.

Education

In the study about predictors of depression among patients with epilepsy patients with lower educational level showed significantly higher BDI score in comparison with patients with high level of education (Yildirim, 2018).

As the level of education decreased, BDI scores increased for each stratum. The highest BDI score had patients without education or with only primary school compared with higher educated patients. In study from Nigeria, most subjects had at least secondary school education. In this study, depression was not significantly associated to level of education (Onwuekwe, 2012). In our study, patients with epilepsy BDI showed similar distribution among subject regarding education: with finished primary school, secondary school and university ($p>0.05$ for all measurements). In controls, subjects with finished university had significantly lower Beck's depression inventory than subjects with secondary school ($p<0.05$), while similar to subjects with primary school ($p>0.05$). In the same time, Beck's depression inventory was similar between subjects with finished primary and secondary school ($p>0.05$ for all measurements).

On the other side, comparing control group to patients with epilepsy, subjects with finished primary school, secondary school or university had significantly lower BDI ($p<0.05$, $p<0.0001$ and $p<0.001$, respectively). In controls, subjects with finished primary school showed similar frequency of minimal

depression compared to subjects with secondary school ($p>0.05$), but lower than subjects with university ($p<0.05$).

Marital status

In almost all societies, marital status is very important factor for everyday life, feeling of happiness, and security, sharing activities and obligations, raising children, but also, in some countries for social norms. According to Kessler (1982), married people have low rate of depression among healthy participants, because they had less stressful life than people who are not married. According to study from China unmarried adult patients with epilepsy are more anxious and depressed than married adult patients (Ding, 2017). In a study by Lee (2009) marital status of patients with epilepsy, didn't show significant influence of depression. Also in study from Nigeria depression was not significantly associated with marital status (Onwuekwe, 2012). According to results from a recent study marital status of participants didn't have significant influence of depression (Yildirim, 2018).

The similar results we got in our study. In comparing groups, marital status didn't have significant influence on severity of depression. BDI had similar distribution regarding marital status in both patients with epilepsy and controls. However, comparing control group to patients with epilepsy, subjects that are married, in relationship or without relationship showed significantly lower BDI. So our assumption that patients with epilepsy that are unmarried will have higher scores of depression and also in control group is rejected.

Explanation for these results could be that many young people live together and tend to tend to get married in their thirties. According to Agency for statistics of Bosnia and Herzegovina (2018), in our country average age for a first marriage is 28. Bad socio economic status and unemployment rate have influence on control group, people are depressed if they are unemployed and in marriage, but also if they are unemployed and not married. According to Hewit and Bexter (2005), socioeconomic status can have influence on young people decision when to start their married life. Also, people with epilepsy are more depressed than healthy subjects firstly because of their health issues, so it could be the reason that they have bigger scores on BDI in all three groups.

Patients with epilepsy showed significantly higher BDI than healthy persons. In comparison to the controls, minimal depression was less frequent but mild, moderate and severe depression were more frequent in subjects with epilepsy then in control group.

Gender didn't have any influence on presence or level of depression. Both female and male participants with epilepsy showed significantly higher BDI than females or males in control group. Also, BDI had similar distribution regarding marital status in both: patients with epilepsy and controls. In patients with epilepsy, employed and unemployed subjects showed similar distribution of BDI. On the other side, in control group, unemployed subjects showed significantly higher BDI then employed subjects. Most probably because they expect to be employed and do not have any health problems.

In patients with epilepsy BDI showed similar distribution among subject regarding education: with finished primary school, secondary school and university. In controls, subjects with finished university had significantly lower Beck's depression inventory then subjects with secondary school ($p<0.05$), while similar to subjects with primary school ($p>0.05$).

The hypothesis: There are statistically significant differences in level and severity of depression between epileptic patients and healthy subjects in control group is confirmed, but the hypothesis: There are statistically significant differences in specific socio economic factors that are related to depression among patients with epilepsy and healthy subjects in control group are partially confirmed.

As a recommendation, this type of study can be applied to patients with different chronic and acute disease. Our results can be a good basis for aligning with future results. This is an important topic that should be further investigated. Also, by finding better ways to detect depression in patients with epilepsy we would increase likelihood of treatment for depression in this population.

As a limitation of study, epilepsy patients had to fill in questionnaires in present of researcher and doctor so some of them may have minimized their problems. Some of them had difficulties with reading of questions so researcher had to fill in questionnaires with them. However, participants in control group had possibility to do questionnaires online and anonymously, what might effect on final results of this study. Study was conducted with only patients from Tuzla canton, so for reflecting general population

there should be similar study with patients from other populations. Study had been done in particular period of time and measured level of depression in last two weeks, we did not have information about severity of depression before or after that could be different.

REFERENCES

- Agency for statistics of Bosnia and Herzegovina, 2018. Demography and social statistics retrieved from <http://www.bhas.ba/saopstenja/2018/> (accessed on January 09, 2018)
- Aminoff M.J. 2017. Seizures & syncope. In: Clinical Neurology. 9th ed. McGraw-Hill Education New York.
- Bagić, A., Bagić, D. and Živković, I. 2009. First population study of the general public awareness and perception of epilepsy in Bosnia and Herzegovina. *Epilepsy & Behavior*, 14(1), (154-161)
- Barry J, Lembke A, Gisbert PA, 2007. Affective disorders in epilepsy. Ettinger AB, Kanner AM. *Psychiatric issues in Epilepsy: A Practical Guide to Diagnosis and Treatment*. Philadelphia PA: Lippincott Williams & Williams; (203-247).
- Beck, A. T., 1961. An Inventory for Measuring Depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), (561).
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G., 1996. Beck Depression Inventory–II. *PsycTESTS Dataset*.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. F., 1996. Comparison of Beck Depression Inventories-IA and-II in Psychiatric Outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67(3), (588-597)
- Bell, G. S., Neligan, A., & Sander, J. W., 2014. An unknown quantity-The worldwide prevalence of epilepsy. *Epilepsia*, 55(7), (958-962).
- Berg, A. T., Berkovic, S. F., Brodie, M. J., Buchhalter, J., Cross, J. H., Boas, W. Scheffer, I. E., 2010. Revised terminology and concepts for organization of seizures and epilepsies: Report of the ILAE Commission on Classification and Terminology
- Daroff, R.B., 2016. Epilepsies. In: Bradley's Neurology in Clinical Practice. 7th ed. Philadelphia, Pa.: Saunders Elsevier.
- De Boer HM, Aldenkamp AP, Bullivant F, et al, 1994. Horizon, the transnational epilepsy training project. *Int Adolesc Med Heal*; 7: (325–335).
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. 2013. American Psychiatric Association. Arlington, USA
- Ding, C., Wang, F., Gu, X., Hao, B., Wang, S., & Chen, Z., 2017. Influence of Marital Status on the Quality of Life of Chinese Adult Patients with Epilepsy. *Chinese Medical Journal*, 130(1), (83-93).
- Duncan, J. S., Sander, J. W., Sisodiya, S. M., & Walker, M. C., 2006. Adult epilepsy. *The Lancet*, 367(9516), (1087-1100)
- Ettinger, A. B., 2006. Psychotropic effects of antiepileptic drugs. *Neurology*, 67(11), (1916-1925).
- Ettinger, A., Reed, M., & Cramer, J., 2004. Depression and co morbidity in community-based patients with epilepsy or asthma. *Neurology*, 63(6), (1008-1014).
- Fabris, R.R., Cascino, T.G., Mandrekar, J., Marsh, W.R., Meyer, F.B., & Cascino, G.D., 2016. Drug-resistant focal epilepsy in women of childbearing age: reproduction and the effect of epilepsy surgery. *Epilepsy Behaviour*. 2016; (60, 17–20).
- Forsgren, L., Beghi, E., Oun, A., & Sillanpaa, M., 2005. The epidemiology of epilepsy in Europe - a systematic review. *European Journal of Neurology*, 12(4), (245-253).
- Harris, E. C., & Barraclough, B., 1997. Suicide as an outcome for mental disorders. *British Journal of Psychiatry*, 170(03), (205-228).

- Heaney, D. C., Bell, G. S., & Sander, J. W., 2008. The socioeconomic, cultural, and emotional implications of starting or withholding treatment in a patient with a first seizure <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1528-1167.2008.01448.x/full> (accessed on January 09, 2018)
- Hećimović, H., Miškov, S., Bošnjak, J., Negovetić, R., & Demarin, V., 2009. 73 Public knowledge and predictors for negative attitudes toward patients with epilepsy in Croatia. *Acta Neuropsychiatrica*, 21(S2), (96-97)
- Hesdorffer, D.C., Ishihara, L., Mynepalli, L., Webb, D.J., Weil, J., & Hauser W.A., 2012. Epilepsy, suicidality, and psychiatric disorders: a bidirectional association. *Ann Neurol*. 72. (184–91)
- Hewitt, B., Baxter, J., & Western, M., 2005. Marriage breakdown in Australia. *Journal of Sociology*, 41. (2, 63- 183)
- Jones, J.E., Hermann, B.P., Barry, J.J., Gilliam, F.G., Kanner, A.M., Meador, K.J., 2003. Rates and risk factors for suicide, suicidal ideation, and suicide attempts in chronic epilepsy. *Epilepsy Behaviour*. 4. (31–38)
- Kanner AM, Barry JJ, Gilliam F, et al., 2009. Psychiatric Comorbidities in epilepsy: Streamlining Recognition and Diagnosis to Improve Quality of Life. *Counselling Points*. 1. pp: 1-15.
- Kanner, A. M., 2003. Depression in epilepsy: a frequently neglected multifaceted disorder. *Epilepsy Behaviour*, 4, (11-19)
- Kanner, A. M., 2003. Depression in epilepsy: prevalence, clinical semiology, pathogenic mechanisms, and treatment. *Biological Psychiatry*, 54. (3, 388-398).
- Kanner, A. M., & Balabanov, A. 2002. Depression and epilepsy: How closely related are they? *Neurology*, 58 (Issue 8, Supplement 5).
- Kessler, R. C., & Essex, M. 1982. Marital Status and Depression: The Importance of Coping Resources. *Social Forces*, 61(2), pp:484.
- Kobau, R., Gilliam, F., & Thurman, D. J. 2006. Prevalence of Self-Reported Epilepsy or Seizure Disorder and Its Associations with Self-Reported Depression and Anxiety: Results from the 2004 Health styles Survey. *Epilepsia*, 47(11), (1915-1921).
- Lee, S., Lee, S., & No, Y. 2009. Factors contributing to depression in patients with epilepsy. *Epilepsia*, 51(7), (1305-1308).
- Lopez-Rodriguez, F., Altshuler, L., Kay, J., 1999. Depression and laterality of epileptogenic region in patients with medically refractory temporal lobe seizures. *Epilepsia*. 40 (suppl. 7).
- Macdonald, B. K. 2000. The incidence and lifetime prevalence of neurological disorders in a prospective community-based study in the UK. *Brain*, 123(4), (665-676).
- Nogueira, M. H., Barioni-Salgado, P. C., Yasuda, C. L., & Cendes, F., 2012. Screening symptoms of depression and suicidal ideation in people with epilepsy using the Beck depression inventory. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, 18(3), (37-49).
- Oliveira, G. N., Lessa, J. M., Gonçalves, A. P., Portela, E. J., Sander, J. W., & Teixeira, A. L., 2014. Screening for depression in people with epilepsy: Comparative study among Neurological Disorders Depression Inventory for Epilepsy (NDDI-E), Hospital Anxiety and Depression Scale Depression Subscale (HADS-D), and Beck Depression Inventory (BDI). *Epilepsy & Behaviour*, 34, (50-54)
- Onwuekwe, I. O., Ekenze, O. S., & Ejekvu, J. U., 2012. Depression in Patients with Epilepsy: A Study from Enugu, South East Nigeria. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 2(1), (10-13)
- Salgado, P. C., Nogueira, M. H., Yasuda, C. L., & Cendes, F., 2012. Screening symptoms of depression and suicidal ideation in people with epilepsy using the Beck depression inventory. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, 18(3), (85-91).
- Sander, J. W., & Shorvon, S. D., 1996. Epidemiology of the epilepsies. *Journal of Neurology*,

Neurosurgery & Psychiatry, 61(5), (433-443).

Wang, Y., & Gorenstein, C., 2013. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory-II: a comprehensive review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35(4), (416-431).

Yıldırım, Z., Ertem, D. H., Dirican, A. C., & Baybaş, S., 2018. Stigma accounts for depression in patients with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 78, (1-6).

İSLAM İKTİSADINDA İHTİYAÇ KAVRAMI**Veli SIRIM¹****Özet**

İslam dini insanı geniş bir çerçevede ele alır. Buna göre insan, birçok önemli özelliği bünyesinde barındırır, bir bakıma kâinatın küçük bir modelidir. İslam'a göre insanın dünyaya gönderilme sebeplerinden birisi dünyanın güzel ve yaşanabilir hale getirilmesidir; dünyanın ziyan edilmesi, yaşanmaz bir hale getirilmesi değildir. İslam iktisadi yaklaşımında insan, ahlakî değerlere sahiptir ve bu değerler onun tüm ekonomik kararlarında etkili olur. Bu açıdan her birey sadece kendini düşünmez. Bütün toplumun menfaatini ve refahını düşünür. Bencil değildir paylaşımcı ve adildir. Yeri geldiğinde toplum menfaati ve refahını kendisinden önce düşünür. İslam insanı ihtiyaçlarını karşılar ve menfaatlerini sonuna kadar değerlendirir. Fakat bunu Allah'ın emir ve yasakları çerçevesinde, makul ölçüleri gözeterek gerçekleştirir. Kısacası İslam insanının ihtiyaçlarına "İslam insanı" olma yolunda sınırlar konulur. Bu makalede, "bireysel özgürlük" adına ihtiyaçların sınırsızlığı anlayışını temel eksen olarak kabul eden Batılı iktisadi yaklaşımdan farklı olarak, İslam'ın ihtiyaç konusundaki temel yaklaşımları ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: İhtiyaç, İslam İnsanı, Üretim, Tüketim.**NEED AS A CONCEPT IN ISLAMIC ECONOMICS****Abstract**

Islam as a religion embraces human being in a broad frame. According to this, human being has several significant characteristics inside; in other words, human being is a small model of the universe. According to Islam, one of the reasons why human beings were sent to the world is to make the world beautiful and liveable instead of making the world uninhabitable and wasted. In Islamic economic approach, human beings possess moral values and these values are effective in all their economic decisions. In this respect, not everyone thinks only of herself / himself. S/he thinks about the interests and prosperity of the whole society. S/he is not selfish, is a sharer and fair-minded. If it is necessary, s/he firstly considers interest and prosperity of the society instead of her/himself. A Muslim meets the needs and evaluates her/his interests until the end. But s/he does so within the framework of the commandments and prohibitions of Allah/God, with regarding reasonable measures. To sum up, Islam determines limits needs of human being of Islam on the way of being "Homo Islamicus". In this article, unlike the Western economic approach, which regards the concept of limitlessness of needs as the fundamental axis in the name of "individual freedom", the main approaches of Islam on need will be addressed.

Keywords: Need, Homo Islamicus, Production, Consumption.**Özgün Araştırma / Original Article**¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, vsirim@nku.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-8130-6153.

GİRİŞ

İnsanlar hayatlarını sürdürebilmek için bir takım mal ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçlarını gidermek için de üretim faaliyetinde bulunurlar.

Gerek üretim faaliyetleri, gerekse üretimde kullanılacak üretim faktörlerinin sevk ve organizasyonu ve gerekse üretim sonrası elde edilecek bölüşümün gerçekleştirilmesi aslında çok temel bir ekonomik kavramın o ekonomik sistem tarafından nasıl algılandığına ve o kavrama ne şekilde bir çerçeve çizildiğine bağlıdır. Bu kavram “ihtiyaç”tır.

Batılı iktisadî yaklaşıma göre insanların ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçları karşılayacak mal ve hizmetler arasında bir uyumsuzluk bulunduğu noktadan hareket edilir. Buradan hareketle de iktisat ilmini “kıt kaynakları sınırsız olan ihtiyaçlar arasında bölüşürmenin ilmidir” şeklinde tarif ederler. Aslında bu tanım ve yaklaşım kapitalist iktisadi sistemin bir özetidir. Zira bu sistem, insan ihtiyaçlarının sınırsızlığı esasının üzerine kurulmuştur (Dinler, 2010, s. 6). Kıt kaynaklar “arz” cephesini oluştururken sonsuz ihtiyaçlar ise “talep” cephesini meydana getirir. Bu kurguya göre talep hem nitelik hem nicelik olarak sürekli artma eğiliminde iken, bunu karşılayacak kaynaklar sınırlıdır.

Burada sınırsız olarak kabul edilen olgunun ihtiyaç adı altında “arzular” olduğuna dair yorumlar vardır. Zira ihtiyaçların tatmin edildikçe şiddetlerini kaybetmeleri bizzat batılı iktisatçılar tarafından da kabul edilmiş “Azalan Marjinal Fayda” adında bir iktisadi yasa ortaya konulmuştur. Bu durumda fizyolojik temelli olan ihtiyaç tatmin edildiği oranda azalmaktadır. Hatta bir noktadan sonra negatife dönmektedir. Bir süre sonra aynı ihtiyaç tekrar etse de yine aynı seyir izlenecektir (Dinler, 2010, s. 115). Bu durumda psikolojik olan arzuların harekete geçirilmesiyle ihtiyaçların veya ihtiyaç olarak gösterilen ve benimsetilen şeylerin sınırsızlığından bahsedilecektir. Bu ise aslında ihtiyaçların karşılanması ve tüketimle birlikte tatminin artırılması çabası değil, üretimin ve gelirin sürekli artırılmasına yönelik bir ekonomik sistem kurgulama çabasını ortaya koyar. Kısacası kapitalizm, insan tabiatındaki arzuların, ihtirasların ve başkalarından farklı olma duygusunun sonsuzluğunu kullanacağı bir üretim mekanizması kurgulamıştır. Üstelik bunu kaynakları kıt olarak kabul etmesine rağmen, sürekli geliştirilen yeni üretim teknolojileriyle kitlesel boyutlarda gerçekleştirmektedir.

Buna karşılık İslam ise maddî haz ve tatminin yerine manevî haz ve tatminin sınırsızlığını esas alan bir ihtiyaç yaklaşımını ortaya koymuş, üretim, bölüşüm ve tüketim esaslarını bu esas üzerine kurgulamıştır.

Bu makalede, İslam’ın ihtiyaç kavramıyla ilgili temel yaklaşımları, bu yaklaşımların bireysel ve toplumsal hayatı nasıl şekillendirdiği ve yönlendirdiği üzerinde durulacaktır.

İSLAM’IN İNSANA BAKIŞI

İslam insanının üç denge üzerinde inşa edildiğini söyleyebiliriz: İnsan dengesi, insan-kâinat dengesi, insan-toplum dengesi.

Kâinat insan için yaratılmıştır. Kâinatın dengesi, maddenin mânâya, ruha tabi olmasıyla gerçekleşir. Aynı kural insan için de geçerlidir. İnsan aşırılıklardan kaçınarak, yani itidalle davranarak maddî dengeye ulaşır. Aşırılıklardan kaçınan insan kendi aleminde maddî ve manevî dengeye ulaşacak, kâinatta câri olan dengeye uyumla hale gelecektir. Böylece insan küçük bir kâinat, kâinat ise büyük bir insan haline gelecektir. Aynı itidal yaklaşımı insan-toplum dengesi için de geçerlidir. Zira toplumun dengesi adalet esasının üzerinde sağlanabilir (Tabakoğlu, 2005, s. 48-49).

İnsanların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gerçekleştirilen üretim faaliyetlerine önem veren İslam dini, bu yönde kendi belirlediği prensipler doğrultusunda bir çerçeve belirlemiştir. Aynı durum, ihtiyaç kavramı için de geçerlidir. İnsan ve toplumla ilgili diğer tüm konularda olduğu gibi bu konuda da dünyevî-uhrevî yaklaşım birlikte değerlendirilmiş, bu kavrama “Homo-Economicus” perspektifinden değil “Allah’ın yeryüzündeki temsilcisi” olan “Homo-Islamicus” eksenli bir bakış açısıyla yaklaşmıştır.

İnsan, sadece bedenden ve maddî yapıdan ibaret değildir. İnsanın ruhu ve ruhla bağlantılı giderilmesi gereken ihtiyaçları vardır.

İslam'a göre insanın yaratılış sebebi ibadet/kulluk olduğu (Zariyat Suresi; 51:56), doğrudan farz ibadetlerin dışında "Salih amel" kapsamında yer alan tüm faaliyetlerin de ibadet sayıldığı, salih amel işleyen kulların ebedî hayatta Cennetle mükâfatlandırılacağı (Bakara Suresi, 2:25) bildirilir. Bu önemli noktalar dikkate alındığında, sosyal statüsü ne olursa olsun her Müslüman ferdin yaptığı her davranışını, gerçekleştirdiği her üretim ve tüketim faaliyetini, "rasyonel insan" yaklaşımıyla değil "yeryüzünde Allah'ın halifesi olan insan" (Nur Suresi, 24:55) yaklaşımıyla gerçekleştireceğini rahatlıkla anlayabiliriz. Bu açıklamadan hareketle bir iktisat süjesi olarak insan şu şekilde modellenebilir:

"Faaliyetlerini Allah'ın kullarına hizmet şuuruyla bir ibadet heyecanı içerisinde yapan müteşebbis ve rasyonel bir Müslüman" (Tabakoğlu, 1987, s. 23).

İslâm'a göre insan, iktisadî hayatta bir Homo-Economicus (İktisadî Adam) gibi davranmamalıdır. Bunun yerine "Allah'ın ipine sınımsız sarılıp ayrılmayan" bir Müslüman İnsan (Homo-Islamicus) modeli esas alınmalıdır. Bu Müslüman insan, iktisadî hayattaki davranışlarında, kendisinde yaratılıştan mevcut olan nefsinin tatmin ve menfaatlerini maksimize etme duygularını, Allah'ın emir ve yasaklarıyla makul ölçülerde düzenlemeye çalışan insandır (Zaim, 1992, s. 59).

İslam'ın iki temel kaynağı Kuran ve Sünnet, insanın iktisadi davranışlarını, ahlaki değerlerini ve davranışsal standartlarını biçimlendirmektedir. Bu nedenle Homo-Islamicus, Allah'a (c.c.) inanmalı; Kuran-ı Kerim ve sünnete uymalıdır. Bu iki kaynağa göre tüm hayatını şekillendiren Homo-Islamicus, adil, hayırsever, yardımsever ve sosyal sorumluluk sahibidir (Görmüş, 2015, s. 164).

İslami kurallara uyan insan için Kuran-ı Kerim ve Sünnet ile getirilen kurallar en mükemmel kurallardır. Bu kurallara uyan insan eşya ve diğer insanlara tahakküm etmeyecek, diğer insanları "kendisinin kurdu" olarak görmeyecektir (Chapra vd. 1991, s. 171)

İslami insan da aslında rasyonel ve faydasını maksimize etmeye çalışan biridir, ancak İslami açıdan rasyonellik Batı iktisadi anlayışındaki rasyonellikten çok farklıdır. Sadece kısıtlı bir zaman dilimi için öz çıkarlarını dikkate almamakta; sonsuz zamanı, dünya hayatıyla birlikte ahiret hayatını düşünerek kararlarını almaktadır (Görmüş, 2015, s. 166). Bu özellik şu âyetlerde açıkça vurgulanır:

"Onlar gayba inanırlar, namazı dosdoğru kılarlar, kendilerine rızık olarak verdiğimizden de Allah yolunda harcarlar. Onlar sana indirilene de, senden önce indirilenlere de inanırlar. Ahirete de kesin olarak inanırlar. İşte onlar Rab'lerinden (gelen) bir doğru yol üzeredirler ve kurtuluşa erenler de işte onlardır." (Bakara Süresi, 2:2-4).

Homo-Economicus, sadece kendi kişisel çıkarını düşünen bencil bireydir. İslam insanı ise şahsî ve ailevi ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra içinde bulunduğu cemiyete faydalı olmaya, yakınlarına yardımcı olmaya, hayırlı eserler kazandırmaya çalışır (Çobanoğlu, 2013, s. 94-95). İslami birey kendi ihtiyacı karşılandıktan sonra sosyal çevresini de dikkate alan bireydir (Dilek vd., s. 2017-1).

Bu özellik şu âyette vurgulanır:

"Yine sana Allah yolunda ne harcayacaklarını soruyorlar. De ki: İhtiyaçtan arta kalanı. Allah size âyetleri böyle açıklıyor ki düşünesiniz." (Bakara Süresi, 2:219).

Bu âyette de görüldüğü gibi İslam, insanın kendi çıkarını düşünmesini inkar etmemekte, insanın aynı zamanda sosyal çıkarları da düşünmesini tavsiye etmektedir (Asutay, 2007, s. 8).

Aynı ilke üretim cephesi için de geçerlidir. İslami üreticiler, kârını maksimize etme prensibiyle hareket etmez. Toplum faydasını da düşünerek üretim kararlarını verecek, adil veya tatmin edici kar ile yetinmesini bilecektir (Dilek vd. 2017-2, s. 639)

İSLAM İKTİSADINDA İHTİYAÇ

Batı kaynaklı iktisadi yaklaşıma göre ihtiyaç fert veya toplum tarafından hissedilen yokluk olarak tanımlanır. Ekonomik alanda söz konusu yokluk bir mal veya hizmet olarak belirir. Dolayısıyla tüm ekonomik faaliyetlerin nihai amacı ihtiyaçları tatmin etmeye çaba harcamak olarak gösterilir (Burhan,1984, s. 18). Bu yaklaşıma göre insanların ihtiyaçları sonsuz, bunları karşılayacak kaynaklar ise kıttır. Bireylerin istek ve arzuları, iyi veya kötü olduğuna bakılmaksızın sınırsız olarak kabul edilmektedir (Dinler, 2010, s. 14). Bu kabulde ihtiyaç olarak görülen veya gösterilen şeyin o an içinde

tatmin edilmesi gerektiği göz önünde tutulması etkilidir. İhtiyaçları sınırlayan en önemli unsur ise kaynakların kıt, yani sınırlı oluşudur.

Diğer yandan günümüz iktisatçıları ihtiyaçları zorunlu, kültürel ve lüks ihtiyaçlar şeklinde bir ayırıma tabi tutarlar. Bu görüşe göre beslenme, giyinme ve barınma gibi zorunlu ihtiyaçlarını karşılayan bireyler, eğitim, kültür, spor gibi ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Bundan sonra da otomobil, bilgisayar, elektronik aletler gibi bir takım lüks mal ve hizmetlere yönelirler (Dinler, 2010, s. 13).

Üretim alanında gerçekleştirilen yeni teknolojiler, günümüz insanlarını özellikle kültürel ve daha da ötesi lüks mal ve hizmetleri ihtiyaç kategorisi içine dahil etmeye yöneltmiştir. Bilgi-iletişim ve haberleşme araçlarının yanı sıra, reklamcılık ve pazarlama alanındaki gelişmelerle bireylerin isteklerini ihtiyaca dönüştürme ve ihtiyaçlar listesinin sınırsızlığını daha da perçinleme adına sürekli adımlar atılmaktadır. Üstelik insanlar sadece maddî hazlara ulaşma değil, sosyal statü kazanma, takdir görme, farklı olma ve öne çıkma gibi bir takım arzularını tatmin adına “ihtiyaç” etiketi altında bir tüketim çılgınlığına sürüklenmektedir. Zira üretilen ürünlerin satılarak kar elde edilebilmesi için ihtiyaçların farklılaştırılması ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkarılması gerekmektedir (Erkan, 2004, s. 163).

İhtiyaçların sonsuz olarak kabul edildiği Batılı iktisadi görüşe göre, ihtiyaçların önündeki en büyük engel ise elde edilen gelirin sınırlı oluşudur. Bu yaklaşıma göre birey, “sonsuz sayıdaki mal ve hizmet içinden” kendisine en fazla fayda sağlayacak mal ve hizmet bileşimlerini seçmekte serbesttir. Ancak bu serbestiyet, elde ettiği geliri ile sınırlıdır. Tüketici gelir kısıtı altında, öncelikle en fazla ihtiyaç duyduğu malı; en son olarak da en az ihtiyaç duyduğu malı ise satın alarak faydasını maksimize etme çabası sergiler. Dolayısıyla ihtiyaçların önceliğini belirleyen en önemli etken gelir düzeyi olmaktadır (Tari ve Pehlivanoglu, 2007, s. 193).

Diğer yandan gelir düzeyi ihtiyaçlar arasında bir fayda maksimizasyonu işlevi görürken, bunu belirleme çoğu zaman başta reklamlar ve pazarlama teknikleri olmak üzere çeşitli dış etkenlerin yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bu araçlar ise kitlesel düzeyde gerçekleştirilen üretimin kitlesel tüketime dönüştürülmesinde kullanılan başrolü oynamakta, böylece günümüz dünyasında sonu olmayan arzuların temel rol oynadığı hedonist bir yapı boy göstermektedir. Nihayetinde tüketim, ihtiyaçların karşılanması meselesi olmaktan çıkmış, insan nefsinin kışkırtılması meselesine indirgenmiştir. Nefsi kışkırtılmış, satın almak ve hiçbir kurala bağlı kalmaksızın tüketmek isteğiyle hareket eden bir kişilik yapısı ortaya çıkmaktadır (Özcan, 2007, s. 139).

Görüldüğü gibi batı eksenli iktisadi yaklaşım ihtiyacı tamamen bireysel bir olgu olarak ele almaktadır. İslamî yaklaşımda ise bireysel değil daha geniş bir zemin olan sosyal bir çerçeve söz konusudur. İslam’a göre bir toplumda zorunlu ihtiyaçlarını gideremeyen insanlar bulunurken, yüksek gelir grubuna dahil bireyler ikinci ve üçüncü derecedeki ihtiyaçlarını gideremezler (Tabakoğlu, 2013, s. 289).

İslam, insanların ihtiyaçlarını, yukarıda da belirttiğimiz gibi üçlü denge prensibi çerçevesinde değerlendirir. İnsan dengesi, insan-kâinat dengesi ve insan-toplum dengesini sağlayacak kural ve kaideler ortaya koyar. Örneğin toplumu meydana getiren bireylerin gelir düzeyleri ne olursa olsun “kanaat” duygusuyla hareket etmesi istenir. Bu duygunun güçlenmesi oranında ihtiyaçlar önünde bir otokontrol sistemi kurulmuş olacaktır.

İslam’ın lüks ve gösteriş tüketiminin yanı sıra israfı yasaklaması da yine gerek ferdi gerek toplumun genelini ilgilendiren ihtiyaç kalemlerini ve miktarını belirleyici bir etki uyandıracaktır.

“Ey Ademoğulları! Her mescitte ziynetinizi takının. Yiyin için fakat israf etmeyin, Çünkü O, israf edenleri sevmez” (A’raf Sûresi: 39:31).

Bu âyette de belirtildiği gibi, insanların giyim-kuşamları da, yeme içmeleri de haddi aşmadan, israfa düşmeden, Allah’ın emirleri dahilinde, Allah’ın rızasına kavuşmak maksadıyla gerçekleşir.

İsraf yasağını, ihtiyaç kavramına getirilen doğal bir sınır olarak kabul edebiliriz ve bu sınır dahilinde hareket etme yükümlülüğü her insanın kendi öz iradesine bırakılmıştır. Bu sınır ve çerçeve dahilinde hareket eden tüm bireyler ise, toplumda bir nevi otokontrol sistemini oluşturacaklardır. Böylece bireysel tatmin ve toplumsal refah, tüketim seviyesine ve yarışına göre değil iktisadî ahlakın hakim oluşuna göre gerçekleşecektir. Müslüman insan modelin tüketim alanında tutacağı ölçütler elde edece haz ve tatminin maksimizasyonu değil, haramdan kaçınmanın, helalinden tüketmenin, israf ve cimrilik gibi aşırılıklardan

kaçınmanın, kendinden daha muhtaç olanlarla paylaşmanın, onları koruyup gözetmenin sağladığı sınırsız manevî hazzı olacaktır (Tabakoğlu, 2013, s. 293).

Kaynakların kıtlığı konusunda da İslam'ın yaklaşımı Batılı iktisatçılardan farklıdır. Allah insanı yeryüzünde kendine halife olarak yaratmış ve kendi belirlediği sınırlar ve kurallar dahilinde istediği kadar ve istediği şekilde istifade edebilme, tasarrufta bulunma salahiyetini vermiştir.

“O size istediğiniz her şeyden verdi. Allah'ın nimetini sayacak olsanız sayamazsınız. Doğrusu insan çok zalim, çok nankördür!” (İbrahim Sûresi, 14:34).

İslam insanının önünde helaller ve haramlar vardır. Hangi ihtiyaçların hangi yol ve vasıtalarla karşılandığında helal, hangisinde haram olduğuna dair Kur'an ve Sünnette açık bilgi verilmiştir. Daha sonradan ortaya çıkan gelişmelerle ortaya çıkabilecek yeni ve farklı ihtiyaçların hükümleri ise İslam Hukukçularının içtihatlarıyla belirlenmektedir. İslam insanı helal olan malları tüketir, ihtiyaç olarak görür. Çünkü İslam, arzu ve isteklerin pis, zararlı ve kötü şeylere yönelik olmasını istememiş, onları faydalı ve güzel şeylerle sınırlamıştır (Karadağî, 2018, s. 120). Şu âyet tüketim ilkesi olarak İslam insanına ana çerçeveyi çizmektedir:

“Ey iman edenler! Size verdiğimiz rızıkların temiz olanlarından yiyin. Eğer siz yalnız Allah'a kulluk ediyorsanız O'na şükredin” (Bakara Suresi, 2:172).

Müslüman bireyin dünyevî istek ve arzuları dinî hükümlerle sınırlandırılmıştır. Bir diğer ifadeyle Müslüman için, haram veya farz olan bir fiil konusunda tercih hakkına sahip değildir. Tercih özgürlüğü sadece mübah, müstehab ve mekruhlarla ilgili olabilir. Zira haram olan eylem yasaklandığı için yapılamaz, farz olan da emredildiği için kaçınılma (Karadağî, 2018, s. 129). Şu ayet-i kerime, haram ve farzlarla ilgili ana çerçeveyi belirlemektedir:

“Allah ve Resûlü bir işe hüküm verdiği zaman, inanmış bir erkek ve kadın için o işi kendi isteklerine göre seçme hakkı yoktur. Her kim Allah ve Resûlüne karşı gelirse, o apaçık bir sapkınlığa düşmüş olur” (Ahzâb Suresi, 33:36).

Aynı bakış açısı üretim açısından da geçerlidir. Müslüman birey mal üretip para kazanırken, tasarruf yaparken kısaca tüm iktisadi kararlarını verirken helali tercih edecek, haramdan uzak duracaktır. Kısacası İslam, kapitalist iktisadi yaklaşımın önemli bir problem olarak gördüğü ve cevap aradığı “Ne üretelim? Kim için üretelim? Üretimi ve bölüşümü nasıl gerçekleştirelim” gibi temel sorulara, “Ne kazanalım? Nasıl kazanalım? Nasıl Tüketelim?” gibi soruları da ilave etmek suretiyle kuşatıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşır ve kendi temel ilkeleri çerçevesinde cevaplar sunar (Karadağî, 2018, s. 131).

İslam'ın öngördüğü bu emir ve yasakları içinde barındıran tüm ahlakî ilkelerin ekonomik davranışları sosyal adalet lehine kısıtlayan bir özelliği vardır ve kendine has bir ekonomik davranış tipi oluşturmaktadır. Mesela İslam bireye ekonomik özgürlük vermekte, ancak bunu kamunun çıkarları ile sınırlamaktadır (Sili ve Akten, 2013, s. 110, 113).

İslam toplumunda insanların ihtiyaçlarını gidermeye yetecek bir gelir düzeyinde olmaları esastır. Bu nokta ve tüketime çeşit ve miktar düzeyinde sınır konulması insanları borçlu yaşamaya; günümüzde yaygın olarak yaşanan ve ödemekte zorlanılan tüketici kredilerine yönelmesine, gelecekteki gelirleri çok daha önceden tüketmesine engel olacaktır. Tasarrufa ayrılabilir gelir fazlasının aşırı ve helal olmayan tüketimden alıkonulması sayesinde, sosyal yatırımlara daha fazla kaynak aktarma fırsatı elde edilecektir (Tabakoğlu, 2013, s. 293).

İHTİYACA GÖRE ÜRETİM ANLAYIŞI

“Çağdaş” veya “Postmodern toplum” olarak nitelendirilen günümüz toplumu tam anlamıyla bir “tüketim toplumu”dur. En karakteristik özelliği ise “tüketim kültürü”nü kendisi için vazgeçilmez olarak kabul etmesidir. Bu durum ise tüketimin üzerine inşa edildiği kapitalist sistemin devamı ve egemenliğini sürdürebilmesi için belirlenen bir çerçevedir (Sezgin ve Farımaç, 2016, s. 58). Zira kapitalist sistemin ana gayesi, yalnızca bireylerin temel ya da gerçek ihtiyaçlarının karşılanması değil, kitlesel üretime bağlı olarak farklı ürünleri ihtiyaç haline dönüştürerek bireyler açısından yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasını ve tüketilmesini sağlamaktır. Bu hedefe yönelik olarak artan ve çeşitlenen üretim, istek halinde olan

malların ihtiyaç haline dönüşmesine ve söz konusu ihtiyaç haline getirilmiş isteklerin sınırsız olmasına sebebiyet vermektedir (Bayhan, 2011, s. 224).

İslam iktisadı ise kitlesel üretim ve kitlesel tüketim anlayışını kabul etmez. Çerçevesini kendisinin belirlediği ihtiyaç yaklaşımının karşılığı olacak bir üretim ve tüketim fikrini uygulamaya koyar (Tabakoğlu, 2005, s. 26).

Kapitalizmin temeli olan ve kapitalist kalkınmanın esası olarak kabul edilen kitlesel üretim ve tüketim anlayışı, İslam'ın tavizsiz olarak reddettiği israfın ana kaynağıdır (Tabakoğlu, 2005, s. 167).

İsraf olgusu ve yasağı sadece bireysel tüketim için geçerli değildir. Üretimde, özellikle de kitlesel üretim yoluyla insanların emrine ve kullanımına verilen tabii kaynakların israf edilmesi de tüm insanlığa getirilen bir yasak ve sorumluluktur. Bu yasağa uymamanın ve tabiatın topyekûn tahrip edilmesinin maddî cezası ise, bu kaynaklardan mahrum kalmaktır (Tabakoğlu, 2005, s. 2167). Bu yüzden İslam, toplumu bir tüketim çılgınlığı içine atmak istemez. Ortaya çıkarmak istediği toplum tipi bir tüketim toplumu değildir. Toplumun sınırsız tüketim arzusunun israf yoluyla kamçulamak suretiyle üretimi artırmayı hedefleyen bir iktisadi gelişme ve büyüme modeli yeryüzü kaynaklarını da sorumsuzca israf edecektir. Bu anlayış ve uygulama ekonomik yapıyı da enflasyon, işsizlik, adaletsiz gelir dağılımı gibi ağır sosyo-ekonomik hastalıklarla derinden etkileyecektir. Üstelik Batılı iktisat anlayışına göre karşılaşılan iktisadî krizleri aşmanın yolu yine tüketim ve talebin sürekli canlı tutulmasına yönelik politikalar olmuştur. Bu yüzden çözüm olarak sunulan her ekonomik reçete eninde sonunda daha büyük krizleri ortaya çıkarmış ve çıkaracaktır. Küresel nitelikteki ilk kriz olan 1929 Büyük Krizi ve en son tüm dünyayı derinden etkileyen 2008 Küresel Mali Krizi'yle birlikte iki büyük kriz arasında yaşanan irili-ufaklı pek çok kriz bunun açık delilleri olarak karşımızda durmaktadır. Aşırı tüketimi ortaya koyduğu bir takım emir ve yasaklarla (israf, lüks ve gösteriş tüketimi, riba yasağı gibi) sınırlayan İslam, dengeli ve krizlerden uzak bir ekonomik yapı kurgular.

Günümüz iktisadi anlayışına göre tüketen birey ve tüketen toplum aynı zamanda bir politikanın sonucudur. Söz konusu tüketim hâkimiyetinde olan toplum yapısı büyüme temelli politikaların varlığını gösterir. Günümüz dünyasında devletler ekonomik büyümeyi bir yönüyle tüketim yoluyla desteklemektedirler. Zira bir ülke içinde tüketimin yetersiz oluşu, o ülke ekonomisinin resesyon ve işsizlik gibi krizlerle yüz yüze gelmesine sebep olacaktır (Hoeschele, 2010, s. 2-3).

İslam, talebe cevap verecek bir üretim siyasetini öngörür. Yatırım harcamaları ve sermaye birikimi böyle bir yapıda sınırlı olacaktır. Yatırım hedeflerinde öncelik ise ilmi çalışmalar, sosyal refah, savunma ve güvenliğe aittir (Tabakoğlu, 2013, s. 293). Gelir fazlalarının israf yerine teknoloji üretimine ve sosyal yatırımlara yöneltilmesi ekonomik refahı artıracak, sosyal yardımlaşma kurumlarıyla birlikte gelir dağılımında adaletsizlik ortadan kalkacaktır. Diğer yandan İslam özel mülkiyet ve servet birikimini, hukukî ve manevî ilkelerle sınırladığından servetin belli ellerde toplanmasını, bu yüzden tüketim eğiliminin düşmesini, servetin üretimden ve dolaşımdan uzaklaşıp atıl kalmasını önlemiştir. Böylece, tüketim eğilimi toplumun her kesiminde az çok farklı olmakla birlikte sürekli canlı kalacak, bu da üretim mekanizmasının sürekli işler düzeyde kalmasını sağlayacaktır (Tabakoğlu, 2013, s. 24).

İslâm'ın iktisadi yaklaşımında talep yönlü değil, arz yönlü bir iktisadi anlayış hâkimdir. Bu anlayışa göre, müteşebbis yapacağı yeni yatırımlarla artan gelirinin bir kısmını, israf ve tüketim tercihi yerine, toplum menfaatine uygun biçimde yeni istihdam alanları oluşturacak şekilde tekrar yatırımlara yönlendirir.

Bu durum reel ekonominin güçlenmesine ve büyümesine katkı sağlayacaktır. İslam'ın iktisadi anlayışında gelirinden yıllık zekâtının yanı sıra, kurban, fitre, sadaka, hibe, karz-ı hasen² gibi yollarla ihtiyaç sahiplerine yardım elini uzatanlar üst gelir grubundan alt gelir grubuna gönüllülüğe dayalı bir gelir transferi gerçekleştirmiş olurlar (Zâim, 1978, s. 234).

İslam iktisadında israfın yasaklanması, tutumluluk ve kanaatkârlığın teşvik edilmesi, piyasanın hareketsiz ve durağan hale gelmesi anlamına gelmez. Özellikle servetin belli ellerde birikmesi ve

² Karz-ı Hasen, güzel bir borç demektir. Allah'ın rızasını kazanmak adına bir başkasının ihtiyaçlarını gidermek anlamına gelir. Bu hareket Allah'a verilmiş bir borç olur ve Allah da o borcun karşılığını kat kat fazlasıyla öder. Şu ayet-i kerimede buyrulduğu gibi: "Allah'ın kat kat fazlasıyla geriye ödeyeceği bir güzel borcu ona verecek olan kimdir? Allah alır ve kat kat fazlasıyla verir ve hepimiz sonunda ona döndürüleceksiniz." (Bakara Sûresi, 2:245)

toplanmasının önüne geçilmesi, zekat, sadaka ve karz-ı hasen gibi yollarla birikimin ve âtil sermayenin tekrar dolaşıma girmesi sağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında İslam iktisadının biriktirmeyi değil harcama ve infakı esas aldığını (Tabakoğlu, 2013, s. 294) söyleyebiliriz.

Kur'an-ı Kerim, parayı tedâvülden alıkoyanlar için çok sert ifadeler kullanır. “Altın ve gümüşü biriktirip Allah yolunda harcamayanlara can yakıcı bir azabı müjdele” (Tevbe Sûresi, 9:34) buyurur.

Bu ayetten anlıyoruz ki, Allah Teâlâ, başkalarını mahrum edecek şekilde mal biriktirip depolamaya, yahut malların muayyen ellerde toplanıp bağlı kalmasına veya servetlerin sadece zenginler arasında el değiştirmesine rızâ göstermemektedir. Zira servet, harcanmak ve faydalanılmak için verilmiştir. Serveti biriktirip halkın istifadesine mani olmak yanlıştır. (Ebussuud, 1983, s. 33, 34).

Batı iktisadî görüşüne göre bakıldığında, ihtiyacı ana kriter olarak belirleyen üretim yapısı ekonomik büyümeyi ve yüksek bir üretim kapasitesine erişmeyi sağlamayacak gibi görünebilir. Ancak, geçmiş uygulamalarda, küçük üreticiliğin hakim kılındığı bir sistem içinde herkesin ihtiyacını gidermeyi hedefleyen yüksek bir üretim seviyesi tutturulduğu görülmüştür. İhtiyaçların en başında halkın beslenme, giyinme ve barınma ihtiyaçları bulunur. Bu yüzden tarım, küçük sanayi sistemi ve savunma ihtiyaçlarını gidermeye yönelik sanayi faaliyetlerine öncelik verilmiştir (Tabakoğlu, 2005, s. 26, 38).

İktisadi gelişmede öncelik, nüfus artışının belirlediği ihtiyaç artışına cevap verecek yeni üretim seviyesinin tutturulması hedefidir (Tabakoğlu, 2013, s. 294). Bu üretim düzeyine ulaşma ise hem bireylere, hem de toplumun sevk ve idaresinden sorumlu olan devlete bir sorumluluk olarak yüklenmiştir.

Gerçek bir Müslüman için “Veren el alan elden daima daha hayırlıdır” (Buhârî, Zekât 18; Müslim, Zekât 94-97, 106, 124) ve daha üstündür. Çalışmak ve rızkını kazanmak, her Müslümanın üzerine dinî bir vebidir.

İslam, gerek ferdî gerekse içtimaî ihtiyaçların karşılanması adına çalışmayı, sa'yi ve gayreti teşvik etmiş, hattâ emretmiştir.

Fizikî bir çabayı ifade eden “sa'y” kavramı, tüm üretim faktörlerini üretime geçirmeye yönelik sarf edilen gayreti ifade eder ve bu kavram erkek-kadın her insana bir sorumluluk olarak yüklenir. “Ve gerçekten insan için ancak kendi sa'yinin (emeğinin) karşılığı vardır” (Necm Sûresi, 53:39) ayeti bu mânâyı ifade eder. “Hiç kimse kendi emeğinin kazancından daha hayırlı bir şey yememiştir” (Buhârî, Büyü':15) hadis-i şerifinde de benzer noktaya dikkat çekilmiştir. “Mesâî” bu kelimedenden türemiştir. Kazanç karşılığı olarak ise “kesb” ve “iktisab” kavramları kullanılır. Kur'an'da geçen bu kavramlar işverenin, işçinin ve kendi işinde çalışan tüm insanların çalışmasını ve emeğini ifade etmektedir. Diğer yandan bu kavramlar hem dünya, hem ahiret ile ilgili işleri kapsar. (Erdem, 2007, s. 23).

Kur'an-ı Kerim, iyi yönde emek harcamayı teşvik ederken bunu “salih amel” olarak nitelemektedir. “İman edip sâlih ameller işleyenlere gelince, halkın en hayırlısı da onlardır” (Beyyine Sûresi, 98:8) ayetinde bu duruma işaret edilmektedir.

Allah Teâlâ, insanlar dinlensinler diye geceyi karanlık; çalışıp geçimini temin etmek amacıyla onun lütfundan aramak üzere de rahmetinin bir tecellisi olarak gündüzü aydın olacak şekilde yaratmıştır (İsrâ Sûresi, 17:12; Rûm Sûresi, 21:23; Furkân Sûresi, 25:47; Kasas Sûresi, 28:73; Nebe Sûresi, 78:11). O'nun yerin altında, üstünde, denizde ve havada kısaca evrende bahşettiği çeşitli nimetler, insanların uğrunda emek sarf etmesini beklemektedir. İnsana düşen, bunların peşine düşüp onlardan yararlanmak ve yüce Yaratıcısına şükretmektir (Köse, 2016, s. 3).

Müslüman insan, Allah'a dua ederken “Ey Rabbimiz! Bize dünyada da iyi bir nasip ver, ahrette de iyi bir nasip ver. Bizi Cehennem azabından koru” (Bakara Suresi, 2:201) der. Allah'ın “Namaz bittiğinde yeryüzüne dağılın ve rızkınızı arayın” (Cuma Sûresi, 62:10) emrine uyarak yaşar. Müslüman, beşikten mezara kadar ilim tahsil eden, ilmin kaybolmuş bir malı olduğuna inanan, Çin'de de olsa ilim ve bilgi edinmeye çalışan, böylece bilgisini artırarak dünyevî sahada maişetini (geçimini) temin için fitrî (yaratılıştan) ve müktesep (sonradan kazandığı) kabiliyetine en uygun mesleği edinmeye çalışan insandır (Zaim, 1978, s. 228)

Bir hadis-i şerifte şöyle buyrulmaktadır: Sahabeden bazısı, işine koşan güçlü bir genç görürler ve “Keşke bu genç Allah yolunda olsaydı” derler. Bunun üzerine İslâm dininin Peygamberi Hz. Muhammed şöyle

der: “Böyle söylemeyiniz. Eğer bu genç, küçük çocuğu için işe gidiyorsa, o Allah yolundadır. Eğer yaşlı ana ve babası için işe gidiyorsa, o Allah yolundadır. Kendisi için işe gidiyorsa yine Allah yolundadır. Yok, eğer riyâ ve büyükleme için gidiyorsa, o şeytan yolundadır.” (Taberânî, 1415/1994:7/56).

Burada İslâm’ın, insanın tüm eylemlerinde olduğu gibi ekonomik faaliyetlerine de maddî ve manevî olmak üzere iki açıdan yaklaştığını hatırlatmakta fayda vardır. Bu yüzden bir üretim faktörü olan emek, İslâmî yaklaşımda sadece maddî değil, manevî yönden de ele alınmıştır (Tabakoğlu, 2005, s. 151).

Diğer yandan İslâm devletinde, devlet her ferde geçimini sağlayacağı bir iş imkânı vermekle mükelleftir. Bir diğer ifadeyle ferde, devletten ve devlet reisinde iş isteme hakkı verilmiş olmaktadır. Bu hak gereği, devletin iş talebinde bulunan ferde iş vermesi, iş bulması ve çalışmasına imkan sağlaması vazifesidir (Ebussuud, 1983, s. 36).

SONUÇ

Batılı iktisadi yaklaşıma göre insanların ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçları karşılayacak mal ve hizmetler arasında bir uyumsuzluk bulunur. Zira kaynaklar kıt, buna karşılık insan ihtiyaçları sınırsızdır ve sınırsız ihtiyaçları karşılamak üzere kıt kaynakların nasıl bölüştürüleceği meselesi iktisat biliminin en önemli problemi.

İslâmî iktisat yaklaşımında ise ihtiyaçlar değil arzu ve isteklerin sınırsız olduğu kabul edilir. Tatmin edilecek yön insanın maddî istek ve arzuları değil, manevî yönüdür. Manevî arzu ve emelleri sonsuz olan insanın bütün yönleriyle sınırlı kabul edilen dünya hayatında tatmin olması, manevî ihtiyaçlarının karşılanması mümkün değildir. Bu durumda bireylerin maddî istek ve arzuları gerek dinî gerek ahlakî prensip ve kurullarla bizzat yine insan tarafından kontrol altına alınması gerekir.

İnsanın maddî dengeye ulaşması aşırılıklardan kaçınmasıyla gerçekleşir. İtidal ve adalet prensibi üzerinde hareket eder. Böylece insan, sadece bireysel fayda eksenli davranan “Homo-Economicus” vasfını değil “Allah’ın yeryüzündeki temsilcisi” olma konumunu ifade eden “Homo-Islamicus” vasfını elde eder. İktisadi hayattaki davranışlarında, kendisinde yaratılıştan mevcut olan nefsinin tatmin ve menfaatlerini maksimize etme duygularını, Allah’ın emir ve yasaklarıyla makul ölçülerde düzenlemeye çalışır.

İslâmî insan için de fayda maksimizasyonu ilkesi söz konusudur. Ancak bu durum sadece dünya hayatı için değil dünya/ahiret dengesini gerçekleştireceği ve sonu asla gelmeyecek ahiret hayatını da kapsayan bir fayda maksimizasyonu manasını taşır.

İslam iktisadı, ihtiyaçların sınırsızlığı anlayışının ortaya çıkardığı kitlesel üretim ve kitlesel tüketim anlayışını da kabul etmez. İsrâf sadece bireysel tüketim için geçerli değil, üretimde, özellikle de kitlesel üretim yoluyla kitlesel boyuttaki bir israf da yasaklanmaktadır. Buradan hareketle İslam iktisadi anlayışının hakim olduğu bir dünyada üretim ve tüketim çılgınlığı olgusunun ortaya çıkması düşünülemez.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu makale 28-29 Nisan 2018 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleştirilen “Uluslararası Yönetim, Ekonomi ve Politika Kongresi 2018 Bahar (ICOME’18-Spring)”da sunulan tebliğin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

KAYNAKÇA

Asutay, M. (2007). A Political Economy Approach to Islamic Economics: Systemic Understanding For An Alternative Economic System. *Kyoto Bulletin of Islamic Area Studies*. 1(2).

Bayhan, V. (2011). Tüketim Toplumunda Bireyin Ontolojik Mottosu: Tüketiyorum Öyleyse Varım, *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 43 (1), 221-248.

- Burhan, N.(1984). İhtiyaç Kavramı Üzerine Düşünceler ve Kamu Ekonomisi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, 38 (3-4), 17-34.
- Chapra, Ö. ve Ahmed, H. ve Yılmaz, F. ve Şah, A. (1991). *İslam Ekonomisi ve Sosyal Güvenlik Sistemi*. Hazırlayan: Faruk Yılmaz. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Çobanoğlu, Ş. (2013). *İslam Ekonomisi*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Dilek, S. ve Küçük, O. ve Işık, S. ve Çakmak, F. (2017-1). İsrâf ve Tüketici Dengesine Yeni Bir Yaklaşım. *International Congress On Political, Economic and Social Studies*, 19-22 May 2017, Sarajevo.
- Dilek, S. ve Küçük, O. ve Özdirek, R. (2017-2). Homo Economicus Mu? İslami İnsan mı?. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 635-641.
- Dinler, Z. (2010), *İktisada Giriş*, Bursa: Ekin Basım Yayın
- Ebussuud, M. (1983), *İslâmî İktisad'ın Esasları*, Terc. Ali Özek, İstanbul: Hisar Yayınevi
- Erdem, S. (2007). *İslâm Hukukunda İstihdam İlişkisi ve İstihdam Edenlerin Sorumluluğu (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, H. (2004), *Ekonomi Sosyolojisi*, İzmir: Barış yayınları.
- Görmüş, Ş. (2015). İslam İktisadı, İnsanlık İçin Bir İhtiyaç mı?. *International Journal of Islamic Economics and Finance Studies*. 1(2). 161-170.
- Hoeschele, W. (2010). *The Economics of Abundance: A Political Economy of Freedom, Equity and Sustainability*. England: Gower Publishing Limited.
- Karadağî, A. M. (2018). *İslam İktisadına Giriş / Modern Ekonomiyle Mukayeseli Olarak Temellendirilmiş Bir Çalışma*, Trc. Abdullah Kahraman, İstanbul: İktisat Yayınları.
- Köse, S. (2016). İslâm Hukuku Açısından Emek. *İslâm İktisadı ve Emek*, İGİAD Yayınları, İstanbul.
- Özcan, B. (2007). Hedonizm ve Kimlik Temeline Dayalı Postmodern Tüketim Yaklaşımı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, ss. 119-130.
- Sezgin, M. ve Farımaç, M. (2016). Tüketim Kültüründe Yeni Soyut İhtiyaçlar Yaratırken Televizyon Reklamlarının Rolü ve İşlevi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 55-69.
- Sili, A. ve Çürük, S. A. (2013). Bir İdeal Toplum Bileşeni Olarak İslam'ın Temel Ekonomik İlkeleri. *Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, Maltepe Üniversitesi Yayınları, 107-123.
- Tabakoğlu, A. (1987). *İslâm ve Ekonomik Hayat*. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Tabakoğlu, A. (2005). *İslâm İktisadı – Toplu Makaleler II*. Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Tabakoğlu, A. (2013). *İslâm İktisadına Giriş*. Dergâh Yayınları, İstanbul.

- Taberanî, E. S. (1415/1994). *Mucemu'l-Evsat (Tahk. Tarık b. Avedullah, Abdulmuhsin b. İbrahim)*, Daru'l-Haremeyn, Kahire.
- Tari, R. ve Pehlivanoglu, F. (2007). Kocaeli İlinde Tüketici Davranışlarının Gelir-Harcama Grupları İlişkisi Açısından Analizi (Tüketim Harcamaları Profili). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 192-210.
- Zaim, S. (1978). İktisadî Faaliyetlerde İslâmî Davranış Tarzı. *İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (1-2), 227-241.
- Zaim, S. (1992), *İslâm-İnsan, Ekonomi*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.

AMASYA MÜZESİ'NDE SERGİLENEN BİZANS DÖNEMİ'NE AİT BEZEMELİ İKİ LAHİT

Esra KESKİN¹

Özet

Doğu Roma İmparatorluğu (Bizans) Dönemi'nde Amasya Kenti, Küçük Asya eyaletinin Pontus (Karadeniz) Bölgesi'nde sosyal, ticari, askeri ve dinsel açıdan önemli bir yerleşim merkezidir. Kentin bu dönemine ait mimari eserler modern şehirleşme nedeniyle günümüze ulaşamamıştır. Ancak o dönemden geriye kalan birçok taş eser bulunmaktadır ve bunların çoğu Amasya Müzesi'nde sergilenmektedir. Bu makalede, Amasya Müzesi bahçesinde sergilenen lahit türündeki iki taş eser form ve bezeme bakımından incelenmiştir. Zaman içerisinde, tahribat nedeniyle ilk lahitte bazı kırıklıklar ve aşınmalar oluşmuştur. İkinci lahitte ise daha sonraki bir dönemde yarıdan kesilerek muhtemelen kurna olarak kullanılmıştır. Lahitler üzerinde, kabartma olarak yapılmış, bitkisel motiflerden oluşan bezeme yoğunudur. İkinci lahitte ise bitkisel bezemenin yanısıra hayvan figürü de görülmektedir. Makalede, bu lahitlerin sanatsal ve üslupsal olarak Bizans sanatı içerisindeki yeri incelenerek, eser üzerindeki bezemelerin sembolik anlamları üzerinde durulmuş ve eserin tarihlendirilmesi yapılmıştır. Bizans Dönemi'nde Anadolu'da lahit kullanımı hakkında sınırlı sayıda kaynak mevcuttur. Bilim dünyasına ilk defa tanıtılacak bu eserler ile Amasya ilinin Bizans Dönemi sanatına ilişkin yeni veriler gün ışığına çıkacaktır. Bu bilgiler bölgeye ait dönemsel sanat üslubunun analiz edilmesi bağlamında yapılacak diğer araştırmalar için de bir kaynak teşkil edecektir.

Anahtar Kelimeler: Roma, Bizans, Amasya, Taş Eserler, Lahit.

TWO ORNAMENTED SARCOPHAGI OF BYZANTINE PERIOD IN THE EXHIBITED OF AMASIA MUSEUM

Abstract

During the period of Eastern Roman Empire (Byzantine), Amasya City is an important social, commercial, military and religious center in the Pontus (Black Sea) region of Asia Minor. The Architecture of this period of the city can not be reached due to modern urbanization. However, there are still many stone works remaining at that time and most of them are exhibited in the Amasya Museum. In this article, two sarcophagi exhibited in Amasya Museum Garden about form and ornamented. In time, the first sarcophagus had some breaks and erosions due to the destruction. The second sarcophagus was cut in half at a later period, it was probably used as a bath basin. Made with embossing technique, the ornaments from plant motifs are very much on the sarcophagus surface. The second lahitte is seen as an animal figurine besides herbal ornament. Within the article, these sarcophagi, their art and style were examined in the Byzantine art and the symbolic meanings of the ornaments on the stones were emphasized and they was dated. In the Byzantine Period, there is a limited number of sources about the use of sarcophagi in Anatolia. Thanks to these sarcophagi, which will be introduced for the first time in the scientific world, new data concerning the Byzantine Period Art of Amasya Province will come to light. This information will constitute a source in other research to be carried out in the context of analyzing the periodical art style of the region.

Keywords: Roman, Byzantine, Amasia, Stoneworks, Sarcophagi.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Hitit Üniversitesi, Türkiye, esrakeskin19@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5335-377X

GİRİŞ

Anadolu’da Orta Karadeniz Bölgesi’nde yer alan Amasya kenti tarih boyunca birçok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Ünlü coğrafyacı Strabon (M. Ö. 64 – M. S. 24) yazmış olduğu kitabında kenti tanımlarken “Amaseia” sözcüğünü kullanmıştır (Strabon: 39-40). M. S. II. yüzyıldan başlayarak darp edilen şehir sikkeleri üzerinde “ΑΜΑΣΣΕΙΑ” yazısı görülmektedir (Doğanbaş, 2007: 19). Roma İmparatorluğu Döneminde de kentin ismi değişmeyip “Amasia” olarak kullanılmaya devam etmiştir.² Diokletianus (M. S. 284- 305) hükümdarlığı zamanında eyaletlerin yeniden düzenlenmesi yapılmıştır. Fakat bu döneme ait bilgilerin yetersiz olması nedeniyle eyalet sınırları hakkındaki gelişmeler tam olarak bilinmemektedir (Ostrogorsky, 1991: 31-32; Mitchell, 1993: 158-159). İmparator Theodosius 395 yılında Roma İmparatorluğu’nu Doğu ve Batı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bu dönemde Küçük Asya toprakları Doğu Roma İmparatorluğu’nun hâkimiyeti altındadır.³ Amasya kenti, III. yüzyılda Pontos eyaletine bağlı bir şehir iken, IV. yüzyılda eyalet isminin değişmesi ile Helenopontus eyaleti sınırları içerisinde yer aldığı 325 yılında yapılan İznik Konsili kayıtlarından anlaşılmaktadır. IV. yüzyıldan itibaren eyaletlerin isimleri kesin olarak saptanabilmekte ve bu isimlerin M. S. VI. yüzyıla kadar değişmediği bazı kaynakların yardımı ile anlaşılabilir.⁴ Kent V. yüzyılda Peçenekler’in eline geçer (Kuruyazıcı, 1997: 80). VI. yüzyılın önemli tarih yazarı Prokopius Amasya’yı Pontus’un önemli kenti olarak tanımlar ve kentin bir deprem sonucu yıkıldığını anlatır (Prokopius, 2001: 118). Kentteki depremin zararları ve acıları kudretli İmparatorluk ve kilise tarafından bertaraf edilmeye çalışılmış ve Amasya’daki birçok kilise restore edilmiştir (Işık, 2001: 105). VII. yüzyılda Sasaniler tarafından zapt edilen şehir aynı yüzyılda kısa bir sürede Arapların hâkimiyetine girmiştir (Kuruyazıcı, 1997: 80). Doğudan gelen dış tehditlerin artması üzerine İmparator Herakleios (610-641) savunma amacına yönelik olarak yeni bir askeri sistemi İmparatorluk topraklarında uygulamaya koyar. Böylece Anadolu toprakları “thema” denilen askeri birliklere ayrılır. Amasya kenti bu themalardan birisi olan Armenya teması içerisinde ve başkenti olarak yer almaktadır. Armenya teması Kilikya geçidinden Karadeniz üzerinde Amisos (Samsun) kentine kadar, tüm Kapadokya’yı içine almaktadır.⁵ Kent XI. yüzyıla kadar Doğu Roma Devletinin hâkimiyeti altında kalmıştır.

Günümüzdeki Amasya şehri, Antik kentin kalıntıları üzerine inşa edildiği için Doğu Roma İmparatorluğu dönemi yapı dokusu büyük oranda yok olmuştur. Bu nedenle kentin o döneme ait mimari izlerini tespit etmek zordur. Fethiye Camii olarak bilinen manastırdan başka, bu döneme ait ayakta kalmış yapı bulunmamaktadır. Ancak kaynaklardan varlığını bildiğimiz bazı yapılar mevcuttur. Bunlar 5. yüzyıl başındaki Hagios Phokas Kilisesi ve 6. yüzyıl başlarında inşa edilmiş Hagios Theodoros Bazilikası’dır (Doğanbaş, 2007: 104). Amasya Yörgüç Paşa Camii beden duvarında devşirme olarak kullanılmış kitabede İmparator Anastasios (491- 518) tarafından Hagios Theodoros için bir kilise inşa ettirildiği yazılıdır.⁶ 565 yılında Amasya’ya sürgün edilmiş olan Patrik Euthykos’un (Eftikios)⁷ hayatıyla ilgili bir belgede, Harşena Kalesi’nde bulunan üç önemli dinsel yapıdan bahsedilmektedir. Bunlar: Hagios Ioannes Kilisesi, Amasya Patrikleri Meletios ve Seleukios tarafından yaptırılan bir manastır ve Hagios Mikhael ve Meryem Ana’ya adanan şapeldir (Doğanbaş, 2014: 104). Semavi Eyice, Meryem Ana Kilisesi’nin yeri için, Yeşilirmak kenarında inşa edilmiş II. Bayezid Külliyesinin yerini işaret etmektedir (1992: 40).

Bizans Dönemi’nde bir Roma geleneği olan lahit içinde gömülme geleneği devam etmiştir.⁸ Lahitleri yapım tekniğine göre iki ana grupta toplamak mümkündür. Bunlar; büyük bir taş bloğun oyularak

² Kentin tarihi ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Amasya Kültür Envanteri, 2007; Özdem, 2014.

³ Batılı tarihçiler Roma İmparatorluğu içerisindeki doğu ve batı arasındaki farklılıkları göz önüne alarak, bu dönemi ayrıt etmek için Doğu Roma İmparatorluğu yerine Bizans Dönemi tanımlamasını kullanmışlardır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ostrogorsky, 1990: 25, 49.

⁴ Bu kaynaklar İznik Konsili Piskoposluk Kayıtları (M. S. 325), Kadıköy Konsili Piskoposluk Kayıtları (M. S. 451), Hierokles Listesi (M. S. 525) ve Justinianos Kanunları’dır (M. S. 535). Detaylı bilgi için bkz. Jones, 1971: 538, Table XXII.

⁵ Themalar hakkında detaylı bilgi için bkz. Ostrogorsky, 1990: 90-96, 340-341, harita II; Haldon, 2007: 119-124, harita 6.1, 6. 2, 6.3, 6.4.

⁶ Cyril Mango bu kitabenin Euchaita (Çorum) kentinden Amasya’ya götürüldüğünü söyler. Bu kitabenin bir benzeri de Çorum ilinde bulunmaktadır. Bkz. Mango 1970: 383-384. Euchaita kenti için bkz. Keskin, 2015.

⁷ Bkz. Wace v. d. 1999:573-576; İstanbul patriği olan Euthykos (Eftikios) iki kez Patriklik yapmıştır (552-565) (577-582, yeniden).

⁸ Roma İmparatorluk Dönemi lahitleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Koch, 2001 ve 2010.

şekillendirilmesi ile yapılmış, dikdörtgen formda, monolit lahit⁹ ve taş levhalardan oluşan parçalı lahit tipidir.¹⁰ Monolit lahit mezar yapımının zahmetli ve pahalı olması nedeniyle Bizans Dönemi'nde 5. yüzyıldan itibaren yapımı azalmıştır.¹¹ Bu tip lahitler sipariş üzerine, genellikle azizler, din adamları, imparatorlar ya da soylu zengin kişiler için üretilmiştir (İşler, 2016: 189-190). 4.-10 yüzyıllarda imparatorların mezar yeri olan Havariler Kilisesi'nden günümüze ulaşabilen monolit olarak yapılmış, porfir lahitlerin bazıları İstanbul Arkeoloji Müzesi bahçesinde ve Ayasofya Müzesi'nde sergilenmektedir. Parçalı lahit tipinin 5. yüzyıla tarihlenen erken bir örneği ise Silivrikapı Hipojesi'nde (mezar odası) ele geçmiştir.¹² Lahit yapımında malzeme olarak mermer, kireçtaşı, kumtaşı ya da volkanik tüf taşı kullanılmıştır. Beyaz mermer Prokonnesos'tan (Marmara Adası) ve Dokimeion (İşcehisari, Afyon), yeşil lekeli mermer (verde antico) Tesalya'dan (Yunanistan), kırmızı mermer ise Mısır'dan getirilmiştir (Bingöl, 2004:23-24; Koch, 20007: 155-156). Bunun yanı sıra lahit üretiminde yerel taş ocaklardan çıkarılan ürünlerde kullanılmış olmalıdır.¹³

M.S. 313 yılına kadar lahit bezenmesinde kullanılan mitolojik konular, Hıristiyanlığın kabul edilmesinden sonra terk edilerek yerini yeni inancın getirdiği dini sembol ve konulara bırakmıştır. 5. yüzyıl ortalarında lahitlerin yapımı sona ermiş, sadece dekoratif lahitler üretilmiştir (Koch, 2007: 164). Erken Hıristiyanlık ve Bizans Dönemi lahit yüzeylerinde genellikle İncil ve Tevrat'tan alınan konular, İsa, aziz, melek gibi figüratif, koç, tavus kuşu, güvercin, kumru gibi kuşların tasvir edildiği hayvan figürleri, asma, sarmaşık, kıvrık dal, çelenk, hayat ağacı gibi bitkisel motifler, daire, geçmeli örgü gibi geometrik motifler, Kristogram, haç gibi sembolik motifler ve sütun, paye gibi mimari öğelerin kullanıldığı bezeme repertuarı görülmektedir.¹⁴ Taş eserlerde geleneksel başkent uygulamalarının, taşrada taklit edildiği bilinen bir gerçektir. Böylece farklı bölgelerde malzeme, üslup, motif ve bezeme teknikleriyle yeni eserler ortaya çıkarılmıştır (Ötügen, Parman ve Doğan, 2017: 29).

Bizans Dönemi İstanbul lahitleri hakkında en kapsamlı bilgiler ilk olarak 1740 yılında İstanbul'a gelen Fransız tüccar J. Claude Flachet tarafından yazılan iki ciltlik eserde bulunmaktadır.¹⁵ Bizans Dönemi ve Doğu Roma İmparatorluğu'nun başkentinde bulunan lahitler hakkında yazılmış birçok yayın bulunmaktadır.¹⁶ Anadolu'daki lahitleri ele alan kaynaklar ise sınırlıdır.¹⁷

⁹ Bu tip lahitlerin köşeleri farklı formda şekillendirilen örnekleri için bkz. Mango, 1962: 403-404.

¹⁰ Topkapı Sarayı ve Çevresi'nde ele geçen Bizans Dönemi lahitlerini, tekneli ve parçalı olmak üzere iki ana gruba ayırmıştır. Tekneli lahitleri ise malzeme rengine göre; porfir (kırmızı renkli), teselya breşi (yeşil renkli), beyaz mermer ve değişik renkteki lahitler olmak üzere dört alt gruba ayırmıştır. Bkz. Tezcan, 1989: 251.

¹¹ Hıristiyanlıkla birlikte ölü gömme adetlerinin değişimi ve lahitte gömülme modasının geçmiş olması, lahit yapımının azalmasında ana neden olarak görülmektedir. Bkz. Koch, 2007: 150; Antik Döneme ait bazı monolit lahitlerin yüzeyi düzeltildikten sonra haç gibi Hıristiyanlığa ait semboller eklenerek Bizans Dönemi'nde ikinci kez kullanılmıştır. Bkz. Koch, 2007: 155; Bu tip örnekler için bkz.; Akçay, 2011; Buyruk, 2013:166-177; Aydın 2017; Keskin 2018: 1067-1078.

¹² Havariler Kilisesi hakkında bilgi için bkz. Tezcan 1989: 253; Bizans Dönemi gömü yerleri için bkz. Akyürek, 2010: 172- 173.

¹³ Anadolu'daki Antik mermer ocakları için bkz. Asgari, 1979: 451-456, Lev. 249.

¹⁴ Koch, Erken Hıristiyanlık Dönemi lahitlerini yüzey bezemelerine göre; frizli, iki bölümlü frizli, sütunlu, ağaçlı, yivli ve sandık lahit olmak üzere altı farklı gruba ayırmıştır. Örnekler için bkz. 2007: 151-54; 5. yüzyıla tarihlenen, üzerinde İncil ve Tevrat konulu sahneler ile bezeli Silivrikapı Hipojesi levhaları için Durak, 2010: 194-195; 4. -5. yüzyıl başına tarihlenen, Sarıgözel lahti yüzeyinde görülen içerisinde kristogram sembolü bulunan çelengi taşıyan melekler için Durak, 2010: 199; Aynı kompozisyon benzer örneği için bkz. Tezcan, 1989:298-299, Res. 395; 5. yüzyıla tarihlenen, Aziz Petrus bezemeli lahit parçası için bkz. Durak, 2010: 210; haç motifi bulunan lahitler için bkz. İdil, 1998, İşler, 2016, 2017 v.d.; asma, sarmaşık, kuş, haç motifi benzer örnekler için bkz. makale değerlendirme bölümü; Bizans dönemi taş eserler üzerinde görülen bezemeler için bkz. Serdar, 2010.

¹⁵ Flachet, ticaretle uğraşan bir kişi olmasının yanı sıra Lyon Edebiyat Sanat ve Bilimler Akademisinin bir üyesi olarak sanatla da meşgul olmaktadır. İstanbul'a ticaret için gelmiş ve saray ile de yakın ilişkiler kurabilmiştir. Bu sırada görmüş olduğu eserleri not etmiş ve çizimlerini yapmıştır.

¹⁶ Lahitler hakkında bazı genel yayınlar bkz. Deichmann, 1967; Feld 1970; Koch, 2001, 2010; İstanbul'daki Bizans Dönemi lahitleri için bkz. Ebersolt, 1921; Schneider, 1950; Mango, 1962; Tezcan, 1989: 251-29; Fıratlı, 1990: 227-229; Kariye için bkz. Akyürek, 1996, 2010; Bithinya-Prokonnesos (Marmara Adası) ve Kadıköy için bkz. 1978 a, 1978b.

¹⁷ Uşak Selçuklular ve çevresi için bkz. Asgari, 1981; Bursa için bkz. Ötügen, 1996; Frigya Bölgesi için bkz. Parman, 2002; Adana için bkz. Çelik, 2010; Buyruk, 2013; Aydın, 2017; Likya lahitleri için bkz. İdil, 1998; Özer, 2000, 2006; Demre, Karabel Asarcık ve Batı Asarcık'ta yapılan yüzey çalışmaları için bkz. İşler, 2010, 2016, 2017; Doğu Dağlık Kilikya Bölgesi için bkz. Karaüzüm, 2005; Olba için bkz. Akçay, 2008a, 2008b, 2018; Çorum için bkz. Keskin, 2015: 107, 160-161; Amasya için bkz. Keskin, 2018: 1067-1078.

Bu makalede, Amasya Müzesi'nde bulunan bezemeli iki lahit form, malzeme, teknik, süsleme ve üslup bakımından incelenerek, tarihlendirilmesi yapılmış ve benzer örnekler yardımıyla, karşılaştırma yapılarak Bizans sanatı içerisindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

AMASYA MÜZESİ'NDE SERGİLENEN BEZEMELİ İKİ LAHİT¹⁸

Birinci Lahit (Resim 1- 5)

Amasya Müzesi bahçesinde sergilenmekte olan lahit türündeki eser, 1972 tarihinde müzeye getirilmiştir. Müze envanter defterine A-72.24.1 numarasıyla kayıtlı olan eserin, müzeye geldiği yer ve geliş şekli bilinmemektedir. Monolit olarak, beyaz mermerden yapılmış eser, dikdörtgen forma sahiptir. Kapağı yoktur. Eser, dıştan 60 cm, içten 43 cm yüksekliğinde, 91,5 cm eninde ve 227,5 cm boyundadır. Lahit kenar kalınlıkları her yerde aynı olmayıp, 13-14 cm arasında değişmektedir. Eserin yan yüzlerinden birisi kırıktır ve tahribat nedeniyle eser yüzeyinde ve kenarlarında bazı kırılmalar mevcuttur. Eserin mevcut olan tüm yüzeyleri kabartma tekniğinde bezemelidir. Eserin üzerindeki süslemeler; paye ve payeler arasında kalan bölümde (panel) yer almaktadır. Lahitte kırık olan dördüncü yüzün alt bölümünde tüm lahiti çevreleyen *profilli* silme ve paye kaidesinin bir bölümü kısmen görünmektedir.

Eserin ön yüzü (Resim 1)

Eserin ön yüzü dört paye ile üç bölüme ayrılmıştır. **Payeler**, iki bölümden oluşmaktadır; *profilli* olan kaide bölümü ve dikdörtgen şekilli gövde bölümü. Gövde üzerinde kademeli olarak yerleştirilmiş iç içe geçmiş dikdörtgenlerden oluşan bir çerçeve içerisinde ucu *palmet* şeklinde olan ve dikey aksta yukarıya doğru "S" yaparak kıvrılan bir sarmaşık dalı görülür. Dallardan çıkan yapraklarda ise iki farklı şekil görülür; ilki, kalp şeklindeki, uçları aşağıya bakar şekilde duran yapraklar ve diğeri, sivri uçları yukarıya dönük şekilde betimlenmiş, oval formda yapraklardır. Dalların uç kısmı; (köşe payelerinde) sivri bir yaprakla veya (ortadaki payelerde) *spiral* yaparak kıvrılan dal ucunda yer alan yürek şeklinde bir yaprakla sonlanmaktadır. **Ortadaki panel**, bezemesiz olup üzerinde bir *tabula ansata* görülmektedir; iki yanında birer üçgen kulpu olan, dikdörtgen çerçeveye sahip olan *tabula ansatanın* içi boş bırakılmıştır. Panelin alt bölümünde, yuvarlak formlu, aynı hizada sıralanmış üç delik mevcuttur. Eserin sağ kenarı kırık olduğu için burada yer alan dördüncü payenin kaidesi ve gövdesine ait çok az bir bölüm görülebilmektedir. **Sol panel**, aynı gövdeden çıkan iki asma dalı "S" şeklinde kıvrılarak yukarıya doğru uzanmaktadır. En alttaki sivri uçlu yapraklarından ikisi dışa doğru kıvrılarak bir sigma (atnalı şekli) oluşturmakta, diğer iki yaprak ise içe doğru dönerek bir yürek şekli oluşturmaktadır. Bu iki daldan dışa doğru iki ve içe doğru çıkan bir büyük asma yaprağı görülmektedir. Alttaki yaprakların yönleri aşağıya, üstteki yaprakların yönleri yukarıya doğru bakar şekilde betimlenmiştir. Yaprak dilimleri verilmiş olup, yaprağı ortadan ikiye bölen ana damarı ve bu damardan çıkan ve yaprak dilimleri boyunca uzanan ince damarları belirgindir. Yaprakların arasında, üzüm salkımları, içe ve dışa doğru bakar şekilde tasvir edilmiştir. Üzüm salkımının, yuvarlak iri taneleri tek tek seçilebilmektedir. Dalların ucu *spiral* yaparak kıvrılır ve bir sivri uçlu yaprakla son bulur. Panelin alt bölümünde yuvarlak formlu, aynı hizada sıralanmış üç delik mevcuttur. **Sağ panel**, sol panele benzemekle birlikte motiflerin düzenlenmesinde farklılıklar mevcuttur. Aynı gövdeden çıkan iki asma dalı dikey ekseninde sağa ve sola doğru kıvrılarak uzamaktadır. Asma dalının alt kısmındaki sivri uçlu yapraklar, dışa doğru dönerek birer sigma oluşturur. Asmanın, sol dalında dışa doğru çıkan iki yaprağı ve iç kısmında ise iki üzüm salkımı vardır. Asmanın sağ tarafındaki dalda ise içte ve dışta birer yaprak ve üzüm salkımı bulunmaktadır. Yaprak ve üzüm motifleri birbirlerine karşılık gelecek şekilde asimetrik olarak yerleştirilmiştir. Dalların iç tarafa bakan yönlerinde karşılık gelen motifler birbirlerine bitişik tasvir edilmiştir. Üst bölümdeki üzüm salkımları birbirine adeta yapışmış tek bir motif olmuştur. Alt bölümdeki üzüm salkımı yaprak ile bütünleşmiştir. Panelin alt kenarında, tahribat nedeniyle büyük bir oyukluk mevcuttur. Bu oyukluktan başlayan bir kırıklık sola doğru *diagonal* eğim yaparak, orta bölümün üst kenarına kadar devam eder.

Eserin arka yüzü (Resim 2)

Eserin arka yüzü dört paye ile üç panele ayrılmıştır. Payelerden üçü sağlam olup, sağ uçtaki dördüncü payenin gövde bölümü kırıktır. Payelerin şekillendiriliş biçimi ve bezemeleri lahitin diğer yüzeyleri ile

¹⁸ Lahiti çalışma olanağını verdiği için Amasya Kültür Müdürlüğüne, Amasya Müzesi Müdürü Celal Özdemir'e ve çalışmam sırasında destekleri için tüm Müze çalışanlarına teşekkür ederim.

aynıdır. Ancak birinci ve üçüncü paye süslemesi aynı iken ikinci payenin süslemesi farklıdır. Birinci ve üçüncü payede dikey aksta yukarı doğru uzanan sarmaşıktan çıkan yürek şeklinde yaprakları vardır. Üçüncü payede ise yukarı doğru “S” şeklinde uzanan daldan sağa ve sola doğru çıkan kıvrımlı, sivri uçlu, uzun yaprakları ile zambak motifi yer almaktadır. Payelerin ortasında kalan panel yüzeylerinin tümünde aynı kompozisyon yer almaktadır; tek merkezden çıkan, karşılıklı eksenlerde, yukarıya doğru kıvrımlar yaparak uzanan iki dalı olan ve üzerinde üzüm ve yaprakları bulunan, asma görülmektedir.

Eserin yan yüzü (Resim 3)

Yan yüzeyde köşelerde yer alan payelerin gövde bölümünde iç içe geçmiş dikdörtgenlerden oluşan çerçeve içerisinde dikey eksenle S şeklinde kıvrım yaparak yukarıya doğru tırmanan kıvrık dal üzerinde sağ payede dört yapraklı çiçek, sol payede ise zambak motifi görülür. Payelerin ortasında kalan panel yüzeyinde ise diğer yüzeylerde olduğu gibi bir merkezden çıkarak sağa ve sola doğru yönelen asma dalı görülür. Üzerinde taneleri belli olan üzüm salkımları ve iri dilimli yaprakları bulunmaktadır.

İkinci Lahit (Resim 6- 11)

Amasya Müzesi bahçesinde sergilenmekte olan lahit türündeki ikinci eser, 1972 tarihinde müzeye getirilmiştir. Müze envanter defterine A-72.23.1 numarasıyla kayıtlı olan eserin müzeye geldiği yer ve geliş şekli bilinmemektedir. Monolit olarak, beyaz mermerden yapılmış eser sonraki bir zamanda tam ortadan kesilerek, kübik forma dönüştürülmüştür; dıştan 83,5 cm, içten 57 cm yüksekliğinde, üst en ve boy 80x95 cm, alt en ve boy 89x98 cm ebatlarındadır. Kenarların kalınlığı 13,6 cm'dir. Eserin köşelerinde payeler mevcuttur. Eserin üç yüzeyi, kabartma tekniğinde bezemelidir. Bu bezemeler; paye üzerinde ve payeler arasında kalan panel yüzeyinde yer almaktadır. Lahitin dördüncü yüzü (arka yüzü) sonradan eklenildiği anlaşılan bir levha ile kapatılmıştır. Bu levha demir kancalar ile lahite birleştirilmiş ve yüzeyi bezemesizdir (Resim 10). Eserin ön yüzünde, alt tarafta yuvarlak formda büyük bir oyuk ve arka yüzeyin alt kenarından itibaren başlayan tahribat nedeniyle üçgen şeklinde kırılma mevcuttur.

Eserin ön yüzü (Resim 6- 7)

Payeler sola ve sağa doğru eğik bir vaziyette durmaktadır. Payelerin yüzeyinde iç içe geçmiş dikdörtgenler içerisinde sağa ve sola doğru uzanan sivri uçlu yapraklar arasından çıkan bir kıvrık dal üzerinde yer alan zambak çiçeği (sol paye) ve *akantusa* benzeyen bir yapraktan çıkan, kıvrık dal üzerindeki dört yapraklı çiçeklerden (sağ paye) oluşan farklı bezemeler mevcuttur. Ortadaki panelde ise natüralist üslupta betimlenmiş asma dalı yer almaktadır. Üzüm salkımında taneleri ve yaprak damarlarının detayları verilmiştir. Üzüm salkımları ve küçük yapraklar arasında karşı eksenlerde duran, asma dalına tünemiş iki kuş vardır. Kuşlar üzümleri gagalamaktadır. Kuşlardan birinin tüyleri, kısa gagası ve kuyruğu ile net olarak görülürken, diğeri tahribat nedeniyle sadece dış hatları itibari ile anlaşılabilir. 924

Eserin sol yan yüzü (Resim 8)

İki paye arasında yer alan orta panelde, natüralist şekilde betimlenmiş üzüm salkımları ve yaprakları olan asma dalları, İnce işçilik görülmektedir. Sol paye yüzeyinde iç içe geçmiş dikdörtgenler içerisinde stilize edilmiş bitkisel bezeme, sağ paye yüzeyinde ise zambak motifi yer almaktadır.

Eserin sağ yan yüzü (Resim 9)

Sol paye yüzeyi, sarmaşık dalı ve sağ paye yüzeyi, tahribat nedeniyle bozulmuş olup, muhtemelen zambak motifi ile bezelidir. Orta alanda yer alan panoda, ucu sola doğru kaymış bir daldan çıkan asma dalları görülmektedir. Dallar, üzüm salkımları ve iri boyutlu, uçları dilimli olan yapraklar ile bezelidir.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Amasya Müzesi'nde sergilenen lahitler *in situ* olarak ele geçmemiştir. Müze envanter kayıtlarından 1972 yılında Müze'ye getirildiği anlaşılan eserlerin bulunduğu yer ve almış şekli hakkında herhangi bir bilgi mevcut değildir. Birinci lahitte, ön yüzeyin orta bölümünde yer alan ve kitabe yazılması için hazırlanan *tabula ansatanın* boş olması nedeniyle lahit hakkında bilgi edinilemez. Lahit üzerinde *tabula ansata* kullanımı Anadolu'ya özgü ana tiplerden biridir (Asgari, 1979:20). Lahit ön yüzeyini belirten *tabulalar* büyük ya da küçük, kulplu ya da kulpsuz çeşitleri tek başına kullanıldığı gibi iki yanlarındaki figürler

tarafından taşınabilir.¹⁹ Amasya birinci lahit örneğindeki *tabula*, dikdörtgen biçimde ve iki yanda üçgen kulplara sahip olup, ön cephenin orta panelinde yer almaktadır (Resim 1).

Amasya lahitleri form bakımından incelendiğinde; birinci eserin dördüncü kenarı kırık olmakla birlikte (Resim 4) dikdörtgen formunu muhafaza edebildiği görülmektedir (Resim 1-3). Eser, monolit olarak, beyaz mermerden büyük bir bloğun işlenmesi ile yapılmıştır. Ancak ikinci lahit, kesilerek kübik forma dönüştürülmüştür. Lahitin arka yüzü kesildiği yeri göstermektedir (Resim 10). Ayrıca eserin sağ ve sol yüz kenarları da bu kesimin izlerini yansıtmaktadır (Resim 8- 9). Her iki eserin, ilk işlevinden farklı amaçla daha sonraki bir dönemde kullanılmış olduğu, lahit yüzeyine açılmış çeşitli delikler göstermektedir. Lahit türündeki bu eserler genellikle daha sonraki dönemlerde çeşitli tadilatlar yapılarak çeşme, su yalağı veya hamamlarda kurna olarak kullanılmaktadır (Tezcan, 1989: 261).

Makalede ele alınan eserler beyaz mermerden yapılmıştır. Lahit mermerinin temin edildiği yer hakkında kesin bir veri bulunmamaktadır. Ancak Antik Dönem'de beyaz mermer ihtiyacının büyük bir bölümü Prokonnesos (Marmara Adası) ve Dokimeion (İşçehisari, Afyon) ocaklarından karşılanmaktadır. Anadolu'nun batı kıyısında yer alan beyaz mermer ocaklarının varlığı bilinmekle birlikte bunlar genellikle mevcut üretimin küçük bir bölümünü karşılamaktadır (Asgari,1979: 452, Lev. 249). Amasya eserleri, Antik Dönem'de kullanıldığı bilinen bu merkezlerin herhangi birinden getirilmiş olmalıdır.

Amasya lahitleri süslemeleri bakımından ele alındığında; mimari, bitkisel, geometrik, figuratif ve sembolik olmak üzere beş grup altında toplamak mümkündür. Alçak kabartma tekniğinde yapılmış olan bu bezemelerde; mimari bir öge olan paye, bitkisel bezeme motifleri olarak; üzüm ve yaprakları ile asma dalları, sarmaşık, zambak, dört yapraklı çiçek ve hayvan figürü olarak da kuş (sadece ikinci lahitte) görülmektedir. Lahit yüzeyindeki bu süslemeler, Bizans Dönemi öncesi ve sonrasında yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Parman, 2002: 155). Ancak Bizans Dönemi sanatında lahit bezemesinde bir mimari öge olan paye kullanılması sütun kullanılmasına göre yaygın değildir.²⁰ Payeli lahit örneklerden ikisi Uşak (Selçukler), biri Çorum'da ve diğeri de İstanbul'da bulunmuştur. Roma Dönemine tarihlendirilen Uşak örnekleri ise kırık olarak ele geçmiştir. Bu eserler "köşe payeli tipte lahit" parçası olarak tanımlanmıştır. Payeler yüzey işleniş şekilleri bakımından Amasya örneğinden farklıdır (Asgari, 1981:19-21, res. 7, 8). Çorum ilinde *in situ* bulunmuş ve Çorum Müzesi bahçesinde sergilenmekte olan lahitin ön yüzünde köşe payelerinin olması bakımından Amasya lahitine benzerlik gösterir.²¹ İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde bulunan Bizans Dönemine tarihlendirilen bir diğeri lahit ise ön yüzünün dört paye ile üç panele ayrılması bakımından Amasya örneğine benzemektedir. Ancak panellerdeki bezemeler ve payelerin kemerlerle birbirine bağlanması bakımından Amasya lahitinden farklıdır (Mendel, 1914: 528, No:1238; Ebersolt, 1921:19; Tezcan, 1989: 294-296, res. 389; Fıratlı, 1990: pl.33, 87 a,b).²²

Amasya lahitlerinin bezenmesinde ana tema üzüm ve yaprakları ile asma dalıdır. Asma dalı, Antik Dönem'den itibaren kullanılan ve Bizans Dönemi'nde de eserler üzerinde sık görülen bir bezemedir.²³ Amasya ili, Merkez ilçeye bağlı İpek köyü, Karaçalık mevkiinde bulunan ve bir çeşme duvarının içinde devşirme olarak kullanılmış olan bir levha bezemesi bakımından Amasya Müzesi'ndeki örnekler ile yakın benzerlik göstermektedir (Resim 12).²⁴ Çorum Müzesi ve İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde bulunan lahitler ise asma dallarının kullanılması bakımından benzerlik teşkil eder (Tezcan, 1989: 295, res. 389; Fıratlı, 1990: 228, pl. 33, 87a, b).

İkinci lahit yüzeyinde üzümleri gagalayan iki kuşun bulunduğu sahne Bizans Dönemi taş eserlerinde yaygın olarak karşımıza çıkar (Resim 11). Bu kompozisyonun erken bir örneği 4. yüzyıla tarihlenen

¹⁹ Lahitler üzerinde *tabula* kullanımı için bkz. Koch 2001; Koch 2010: res. 77, 59, 61,69; Asgari 1979: 20, dn. 33, res. 7.

²⁰ Mimari unsurların, özellikle sütunlara atılmış kemerlerden oluşan düzenlemeler Roma Dönemi lahit bezemesinde Anadolu'da yaygındır. Paye ise sütuna göre çok daha az tercih edilmiş olduğundan örnekleri sayıca azdır. Sütunlu lahitler için bkz. Koch 2001:169-172. Geç Antik çağın sütunlu kemerli mimari dekorasyonu Orta Bizans Dönemi lahitlerinde de yaygın olarak kullanılmıştır. Bkz. Feld 1970: taf.5/b, 6/b, 7/a; Parman 2002:155-156, lev.83.

²¹ Çorum örneğinde, ön yüzde üç adet paye arasında iki ayrı girland içinde iki adet Gorgo (Medusa) başı işlenmiştir. Arka ve kısa yüzün birinde ortada yer alan süslemeli bir saksı içinden çıkarak tüm yüzeyi dolanan bir üzüm asması motifli kabartma olarak işlenmiştir. Bir kısa yüzünde ise girland ortasında tavra ve balta kabartması yapılmıştır.

²² Fıratlı bu lahit 6. yy, Mendel 7. yy, Ebersolt ve Tezcan 8.-9. yüzyıllar arasına tarihlendirmiştir.

²³ Bizans Dönemi taş eserleri üzerinde görülen asma motifli benzer örnekleri için bkz. Serdar, 2010: 108:109; Keskin, 2015; asma dalının mozaik sanatında kullanımı ve örnekleri için bkz. Tok, Talaman ve Atıcı, 2013: 59-105.

²⁴ Amasya Müzesi'nde 8.3.2000 tarihinde hazırlanan envanter kayıtlarında eserin yerinde korunması bilgisi yer almaktadır. Eserin mevcut ölçüleri 110x130 cm. ebatlarında olup, kalınlığının 25 cm. olduğu belirtilmektedir.

İmparator Büyük Konstantine ait bir lahit parçası üzerinde pagan figürlerle birlikte (Tezcan, 1989: 276, Resim 173), Ravenna, San Apollinare Kilisesi'nde bulunan bir lahitin ön yüzeyinde tavus kuşları ile beraber, Venedik, San Marko Kilisesi atrium bölümü levhasında (Dehli, 2005:10, 77) ve Nazana Kilisesi'nde görülmektedir (Piccirilo and Israeli, 2000: 69). Milas Müzesi'ndeki bir ambon merdivenine ait parçadaki benzer bezeme ise üslup farklılığından dolayı 6. yüzyıla tarihlendirilir (Mercangöz, 1996: 96-97, dn. 27). Bu süsleme kompozisyonu el sanatlarında, mozaik ve duvar resimlerinde de yaygın olarak karşımıza çıkar (Mercangöz, 2004: 43-52).²⁵

Bizans Dönemi'nde lahitler üzerinde yer alan süslemeler sadece dekoratif amaçlı olarak yapılmamıştır. Hıristiyan dininin etkisiyle yeni anlamlar kazanarak, birer sembole dönüşmüştür. Bu nedenle Amasya lahitlerinin bezemesinde kullanılan üzüm ve yaprakları ile asma dalı, sarmaşık ve kuş figürü sembolik anlam bağlamında da incelenmesi gerekmektedir. Bu semboller dindarlığın ve Tanrı'ya yakınlığın ifadesidir. Özellikle Hıristiyanlık dininde asma yaprakları ve üzümün büyük önemi vardır (Dethier, 1881: 18). Çünkü asma İsa'yı simgeler ve asma ile üzüm Tanrı ve insanlar arasındaki ilişkiyi gösterir (Ferguson, 1959:21).²⁶ Asma aynı zamanda *ökaristin*, Hıristiyanlarca İsa'nın etini ve kanını temsil eden ekmeğin yendiği ve şarabın içildiği ayin içerisinde şarabı temsil eder.²⁷ Sarmaşık bitkisi, ölümün ve ebedi yaşamın sembolüdür. Sarmaşığın onu destekleyene sıkı sıkı sarılması, sadakatin ve şefkatin sarmalanmasını sembolize etmektedir (Ferguson, 1966: 33). Amasya ikinci lahit örneğinde tasvir edilen kuşların türünü kesin olarak saptamak mümkün değildir. Ancak kısa kuyukları ve gagaları onların güvercin ya da kumru olabileceğini düşündürür. Güvercin, Hıristiyan sanatında sembolik anlamı önemli olan bir figürdür. Tek güvercin "Kutsal Ruh"u sembolize eder.²⁸ Aynı zamanda "vaftiz ve müjde" sembolüdür (Ferguson, 1966: 4).²⁹ Amasya lahitinde kuş sayısının bir değil iki olduğu görülmektedir. Luka İncili'nde geçen "Ayrıca Rab'bin Yasası'nda buyrulduğu gibi, kurban olarak: bir çift kumru ya da iki güvercin yavrusu sunacaklardı" (Luka 2:24). Buradan hareketle lahit yüzeyinde, asma dalları arasında görülen kuşlar dekoratif bir unsur olmasının yanı sıra Hıristiyanlık uğrunda dindar bir yaşam sürmüş kişileri ve ölümden sonraki yaşamları için İsa'dan şefaahat dileğinde bulunmayı simgelemektedir (Mercangöz, 2004: 43-52).³⁰

Lahit yüzeyi bezemeleri üslup bakımından incelenecek olursa, bütünlük bulunmadığı görülür. Bezemenin yapılışında iki farklı üslup mevcuttur. Birinci lahit; ön yüz, sol panoda (Resim 1), İkinci lahit: sol yan yüzde (Resim 8) yer alan kompozisyonda natüralist üslupla tasvir edilmiş motifler, daha küçük işlenmiştir ve ince bir işçilik yansıtır. Panel yüzeyine motiflerin yerleştirilişinde alan kullanımı rahattır. Oysa ki 1 nolu lahit; ön yüz sağ pano (Resim 1), arka yüz (Resim 2), yan yüz (Resim 3) ve 2 nolu lahit; sağ yan yüzde (Resim 9) bezeme motiflerinin daha iri işlenmesi nedeniyle alan sıkışmış ve motifler birbirine bitmiştir. Bu durumun bir benzeri İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde bulunan İmparator lahti için de geçerlidir. Burada da bezemenin bulunduğu ön yüzdeki sağ ve sol panellerde bezemenin alanı dolduruş biçiminde üslup farklılığı vardır (Asgari, 1989: 295-296). Prokonnesos atölyelerinde lahitlerin ilk aşamada kabaca biçimlendirildiği, hatta bazen üzerindeki bezemenin taslak halinde belirtildikten sonra ihraç edildiği ve satın alındığı yerin atölyelerinde ise işlenmesinin tamamlandığı bilinmektedir (Asgari, 1979: 455, dn. 10). Amasya lahitlerinin bezeme üslubundaki farklılıklar göz önüne alındığında en az iki ustanın lahit bezenmesinde çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu ustalar iki farklı atölyeyi gösterebileceği gibi aynı atölyede çalışan iki farklı usta olabileceğini de gösterebilir.

Sonuç olarak, Bizans Dönemi sanatında kullanılan motif repertuarının aynısı Amasya lahitlerinin bezenmesinde de görülmektedir. Özellikle asma ve üzüm gagalayan kuşlar Erken Hıristiyanlık döneminden itibaren Bizans sanatında taş eserlerin bezenmesinde yaygın olarak kullanılmakta olup, tarihlendirmede önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Ayrıca bu kompozisyonun "İsa'yı ve ondan dilenen

²⁵ Santa Konstanza Mauseliumu'ndaki 4. yüzyıla ait tonoz mozaiği için bkz. Ling, 1998: 108; 6. yüzyıla ait bir ölü gömülerinin yaptığı şapelde zemin mozaiği olarak Israeli, 2000:197; kuş ve asma dalı bezemeli örnekler için ayrıca bkz. https://www.academia.edu/10018899/Bizans_Sanatında_Kuş_Figürleri; Tok, Talaman ve Atıcı, 2013:59-105.

²⁶ Yuhanna İncili 15: 1,5, 8. "Ben gerçek asmayım ve Babam bağıcıdır... Ben asmayım, siz çubuklarsınız. Bende kalan ve benim kendisine kaldığım kişi çok meyve verir. Bensez hiçbirşey yapamazsınız...Babam çok meyve vermenizle yüceltilir. Böylelikle öğrencilerim olursunuz."

²⁷ Ortaçağ Hıristiyanlık inancında ve sanatında *ökarist* için bkz. Acara, 1998: 188-196, Mercangöz 2004.

²⁸ Taş eserler üzerinde yer alan sarmaşık örnekleri için bkz. Keskin 2015: 136-137.

²⁹ Bkz. Yuhanna İncili 1:32; "Yahya tanıklığını şöyle sürdürdü: Ruh'un güvercin gibi gökten indiğini, O'nun üzerinde durduğunu gördüm".

³⁰ Bu sahne, Geç Antik-Erken Hıristiyanlık Dönemi mezar yapılarındaki resim programında yaygın olarak kullanılmıştır. Bilgi için bkz. Ermiş, 2011: 127-128.

şefaati” temsil etmesi anlamında da Bizans sanatında geleneksel bir kalıp teşkil ettiği söylenebilir. Amasya kentinin Bizans Dönemi’ne ait mimarisinin modern kentleşme nedeniyle günümüze ulaşmaması ve lahitlerin *in situ* olarak ele geçmemiş olması, eserlerin ait olduğu yerin sanatsal özelliklerini belirlememizi engeller. Ancak Amasya lahitlerinin yüzeyinde görülen kompozisyonun, bire bir benzer örneğinin olmaması ve en yakın benzer örneklerinin Amasya ve Çorum illerinde bulunması, başkent lahitlerini örnek alan bölgesel bir üretim olabileceğini düşündürür. Makalede anlatılan tüm verilerin ışığı altında, Amasya lahitlerinin 4. -6. yüzyıllar arasına tarihlendirilmesi uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Acara, M. (1998). Bizans Ortodoks Kiliselerinde Liturji ve Liturjik Eserler. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 15/1, 183-201.
- Akçay, T. (2008a). *Olba Mezarları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akçay, T. (2008b). Lahitlerin Tarihsel Gelişimi. *Arkeoidea Dergisi*, 5, 22-26.
- Akçay, T. (2011). Olba’daki Hıristiyan Mezarları. *Selevcia Ad Calycadnm I*, 133-146.
- Akçay, T. (2018). *Olba’da Ölü Kültü*. Ankara: Bilgin Sanat Yayınları.
- Akyürek, E. (1996). *Bizans’ta Sanat ve Ritüel*. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Akyürek, E. (2010). Bizans Toplumunda Ölüm. *Bizantion’dan İstanbul’a Bir Başkent’in 8000 Yılı* (Küratör N. Ölçer), İstanbul: Sabancı Müzesi, 166-177.
- Amasya Valiliği (2007). *Amasya Kültür Envanteri*. Ankara: Uyum Ajans.
- Asgari, N. (1977). Die Halbfabrikate Kleinasiatischer Girlandensarkophage und İhrer Herkunft. *Archäologischer Anzeiger*, 92, 329-380.
- Asgari, N. (1978a). Die Nekropole von Kalchedon”. (Hrsg.Sencer Şahin), *Studien zur Religion und Kultur Kleinasiens*, Festschrift F. K. Dörner,1- 92.
- Asgari, N. (1978b). Roman and Early Byzantine Marble Quarries of Proconnesus. *The Proceedings of the Xth International Congress of Classical Archaeology*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını, 467-480.
- Asgari, N. (1979). Anadolu’da Antik Mermer Ocakları. *VIII. Türk Tarih Kongresi I*, 451-456, Lev. 249.
- Asgari, N. (1981). Uşak Selçukler ve Çevresinden Roma Çağı Lahitleri ve Mermer Ocakları. *Türk Arkeoloji Dergisi XXV(2)*,11-47.
- Aydın, A. (2017). Adana Arkeoloji Müzesi’ndeki 6610 Numaralı Misis (Mopsuestia) Lahdi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 27-43.
- Bingöl, O. (2004). *Arkeolojik Mimari’de Taş*. İstanbul:Homer Kitabevi.
- Buyruk, H. (2013). Adana Arkeoloji Müzesi’nde Bulunan Hıristiyanlarca Kullanılmış İki Antik Lahit. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6, (27), 166-177.
- Çavuşoğlu, Ç. (?). Bizans Sanatında Kuş Figürleri. https://www.academia.edu/10018899/Bizans_Sanatında_Kuş_Figürleri, 22.11.2018.
- Çelik, A. (2010). *Adana Müzesi Roma İmparatorluk Dönemi Lahitleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dalton, O. M. (1911). *Byzantine Art and Archaeology*. London: Clarendon Press.
- Dehli, A. (2005). *Treasury of Byzantine Ornament*. New York: Dover Publications.
- Deichmann, F. W. (1967). *Reportorium der christlich-antiken Sarkophage vol. 1*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Dethier, P. A. (1881), Un Fragment de Sarkophage sculpte du Musee Ottoman. *Études Archéologiques*, 9-33.
- Doğanbaş, M. (2007). Amasya Tarihine Giriş. *Amasya Kültür Envanteri* (Amasya Valiliği). Ankara: Uyum Ajans.
- Doğanbaş, M. (2014). Antikçağ’dan Günümüze İnanç Dünyası ve Yapılarıyla Amasya. “*Yar İle Gezdiğim Dağlar*”: Amasya (Haz. Filiz Özdem). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Durak, K. (Katalog ed.) (2010). Konstantinopolis: Bizans İmparatorluğu’nun Başkenti Katalog. *Bizantion’dan İstanbul’a Bir Başkent’in 8000 Yılı* (Bizantion’dan İstanbul’a Bir Başkent’in 8000 Yılı (Küratör N. Ölçer). İstanbul: Sabancı Müzesi.
- Ebersolt, J. (1921). *Mission archéologique de Constantinople*. Paris.

- Ermiş, M. Ü. (2011). Son yıllarda Ortaya Çıkarılan Mezar Odaları Işığında İznik Nekropelleri. *TÜBA-AR*, 14, 121-139.
- Eyice, S. (1992). Beyazıt II Camii ve Külliyesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c. 6, ss.40-42). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ferguson, G. (1966). *Signs and Symbols in Christian Art*. New York: Oxford University Press.
- Haldon, J. (2007). *Bizans Tarih Atlası*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Flachat, J. C. (1766). *Obsevationes sur le commerce et sut les arts d'une partie de l'Europe, de l'Asie, de l'Afrigue, et même des Indes orientales*. Lyon.
- Feld, O. (1970). Mittelbyzantinische Sarkophage. *RömQ Schr*, 65, 158-184.
- Israeli, Y. (2000). Pilgrimage to the Holy Places. *Cradle of Christianity*, Jerusalem: Israel Museum, 186-212.
- Işık, A. (2001). *Antik Kaynaklarda Karadeniz Bölgesi*.
- İdil, V. (1998). *Likya Lahitleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi (3. baskı).
- İşler, B. (2010). Sion'lu Aziz Nikolaos'un Batı Asarcık Yerleşimi'ndeki Mezar Yapısı. *Bizans ve Çevre Kültürleri Prof. Dr. S. Yıldız Ötüken'e Armağan* (Ed. S. Doğan, M. Kadiroğlu). İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık.
- İşler, B. (2016). Demre'nin Zeytin Mevkii'ndeki Erken Bizans Dönemi Lahitleri. *Arkeoloji ve Sanat*, 153, 183-198.
- İşler, B. (2017). Karabel Asarcık'taki Sion Manastırı Mezar Odası ve Bizans Lahitleri. *Seleucia*, 7, 161-185.
- Jones, A. H. M. (1971). *The Cities of the Eastern Roman Provinces*. Oxford: The Clarendon Press.
- Karaüzüm, G. (2005). *Doğu Dağlık Kilikya Bölgesi Lahitleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Keskin, E. (2015). *Kutsal Kent Euchaita ve Bizans Dönemi Taş Eserleri*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi (2. baskı).
- Keskin, E. (2018). Erken Hıristiyanlık Dönemi'ne ait Bir Lahit. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1067-1078.
- Koch, G. (2001). *Roma İmparatorluk Dönemi Lahitleri*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Koch, G. (2007). *Erken Hıristiyan Sanatı* (Çev. A. Aydın). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Koch, G. (2010). *Türkiye'deki Roma İmparatorluk Dönemi Lahitleri*. Antalya: Suna-İnan Kıraç Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü Yayını.
- Kuruyazıcı, H. (1997). Amasya. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi içinde* (c. 1, ss. 80). İstanbul: Eczacıbaşı Sanat Yayınları.
- Ling, R. (1998). *Ancient Mosaics*. Princeton: Princeton University Press.
- Mango, C. (1962). Three Imperial Byzantine Sarcophagi discovered in 1750. *DOP*, 16, 397-402.
- Mango, C. (1970). Three Inscription of The Reigns of Anastasius I and Constantine V". *Byzantinische Zeitschrift*, 65, 379-393.
- Mercangöz, Z. (1996). Milas Müzesi'ndeki Ambon elemanları. *Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Dergisi*, 8, 81-97.
- Mercangöz, Z. (2004). Ortaçağ Hıristiyanlık İnanişinde Ökaristi ve Sanattaki Yansımaları. *Sanat ve İnanç*, 2, 43-52. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Türk Sanat Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- Mendel, G. (1914). *Catalogue des Sculptures grecques, romaines et byzantines des Musées impériaux Ottomans III*. İstanbul.
- Mitchell, S. (1993). *Anatolia land, men and Gods in Asia Minor I. The Celts in Anatolia and Impact of Roman Rule*. Oxford.
- Ostrogorsky, G. (1990). *Bizans Devlet Tarihi*. (Çev. F. Işıltan), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Özdem, F. (Ed.) 2014. "Yar ile Gezdiğim Dağlar" Amasya. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ötüken, Y. (1996). *Forschungen Im Nordwestlichen Kleinasien*. Ernst Wasmuth Verlag, Tübingen.
- Ötüken, Y., Parman, E. ve Doğan, S. (2007). Mimarlık Bezemesinde Taş Eserler. 12. Ve 13. Yüzyıllarda Türkiye'de Bizans (Ed. Ödekan, A.). İstanbul: Vehbi Koç Vakfı, 29-33.
- Özer, E. (2000), "Likya Bölgesi Ölü Gömme Adetleri Üzerine Genel Bir Bakış", *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2),359-388.

- Özer, E. (2016). *Likya Lahitleri, Lukka'dan Likya'ya Sarpedon ve Aziz Nikolaos'un Ülkesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 422-433.
- Parman, E. (2002). *Ortaçağda Bizans Döneminde Frigya (Phrygia) ve Bölge Müzelerindeki Bizans Taş Eserleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Piccinilo, M. and Israeli, Y. (2000). *The Architecture and Liturgy of the Early Church. Cradle of Christianity*, Jerusalem: Israel Museum, 186-212.
- Prokopius (2001). *Bizans'ın Gizli Tarihi*. (çev. O. Duru). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Serdar, P. (2010). *Likya ve Pamfilya Bölgeleri'ndeki Bizans Dönemi Taş Eserlerinin Motif, Bezeme Tekniği ve Malzeme Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Strabon. *Geographika, Antik Anadolu Coğrafyası Kitap XII-XII-XIV*. (çev. Adnan Pekman). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Schneider, A. M. (1950). *Das Regium Sepulchrum apud comitatum zu Konstantinopel. Nachrichten der Akademie der Wissenschaften in göttingen, Philogisch- Historische Klasse* (ayrı basım) s. 15-21.
- Tok, E. Talaman, A. ve Atıcı, M. (2013). *Nymphaion (Kemalpaşa) Yakınlarında Bir Roma Villasının Mozaikleri: Eski Ahit Öyküleri Üstüne Bir Yorum*. JMR (6), 59-105.
- Wace, H., William, C. ve Piercy, M. A. (1999). *A Dictionary of Christian Biography and Literature*. The United States of America: Hendrickson Publishers.

EK: RESİMLER



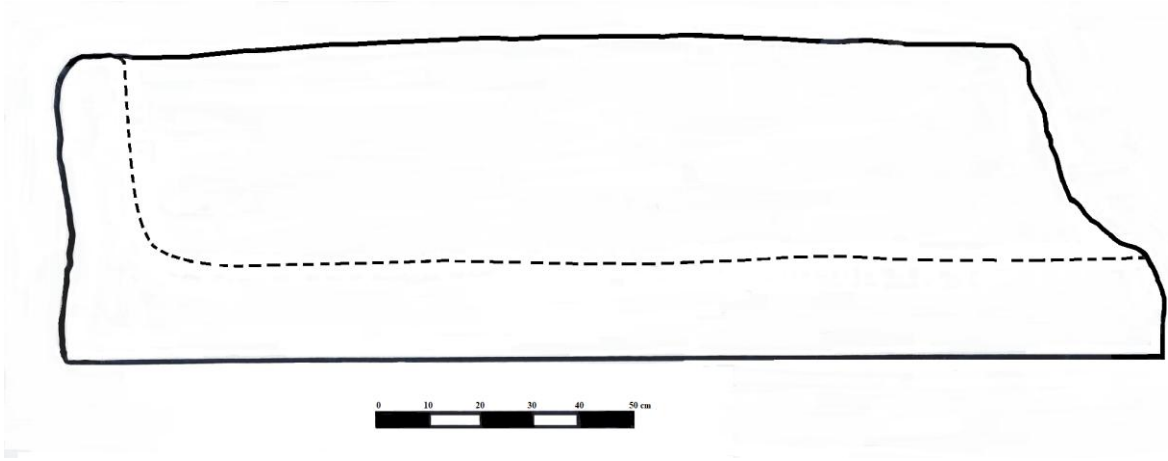
Resim 1: lahit ön yüzü, Amasya Müzesi bahçesi (Keskin 2018)



Resim 2: Birinci lahit arka yüzü, Amasya Müzesi bahçesi (Keskin 2018)



Resim 3-4: Birinci lahit yan yüzleri, Amasya Müzesi bahçesi (Keskin 2018)



Resim 5: Birinci lahit boylamasına kesit çizimi (Keskin, 2018)

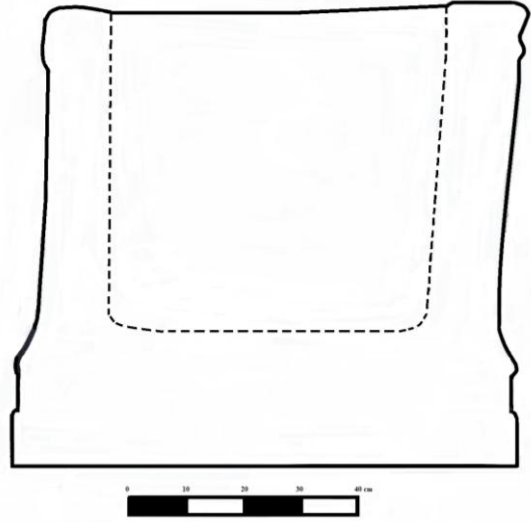
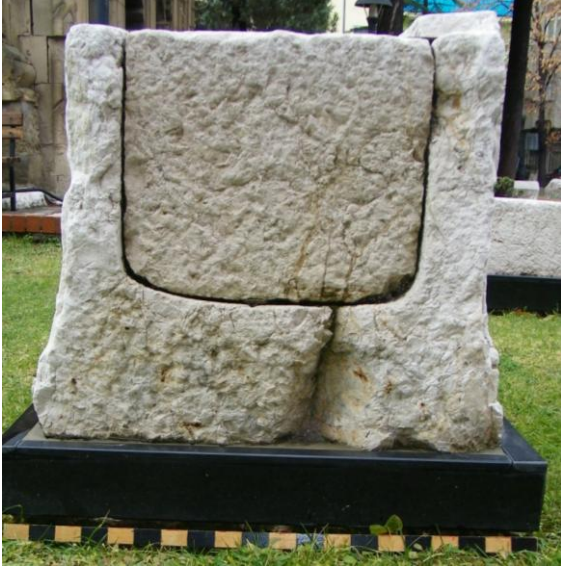


931

Resim 6-7: İkinci lahit ön yüz fotoğrafı ve çizimi (Keskin 2018)



Resim 8- 9: İkinci lahit sol ve sağ yan yüzleri, Amasya Müzesi bahçesi (Keskin 2018)



Resim 10-11: İkinci lahit arka yüzü ve boylamasına kesiti (Keskin, 2018)



Resim 12: İkinci lahit benzer örneği (Amasya Müzesi arşivi, 2000)

LİSE MATEMATİK DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: 10. SINIF ÖRNEĞİ

Özlem ÖZCAN¹
Dr. Öğr. Üyesi Ayten ERDURAN²

Özet

Bu araştırmada, matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Charalambous, Delaney, Hsu ve Mesa (2010) ders kitabı inceleme için oluşturdukları teorik çerçeveye temel alınmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları olarak seçilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapmakta olan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip 31 ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapmakta olan gönüllü 65 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Matematik öğretmenlerini belirlerken amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Patton (1987)'nin görüşme yaklaşımlarından biri olan standart açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Charalambous vd., (2010)'nin ders kitabı inceleme için oluşturdukları teorik çerçeveden yola çıkılarak oluşturulan görüşme formu ile öğretmenlerin 10. sınıf matematik dersi fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları alt öğrenme alanını incelemesi istenmiştir. Verilerin analizinde görüşme formundan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen iki ders kitabındaki konu anlatımının yeterli düzeyde ancak konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesinin yetersiz olduğu elde edilmiştir. Kitaplarda bulunan tanım ve kuralların yeterli olduğu ancak ön bilgileri hatırlatıcı ifadelerin eksik olduğu belirlenmiştir. Örneklerin sayısının yeterli, çeşitliliğinin ise az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabında matematiksel modelleme sorularının ve açık uçlu soruların olmadığı, soru çeşitliliği açısından en fazla çoktan seçmeli soruların yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı inceleme, matematik eğitimi, ortaöğretim, öğretmen.

INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS: THE 10TH CLASS SAMPLE

Abstract

In this study, we aimed to evaluate the textbooks in terms of mathematics according to teachers' opinions. This research is based on the theoretical framework created a textbook review by Charalambous, Delaney, Hsu and Mesa (2010). The method of research is case studies which is a qualitative research model. The research population constitutes math teachers who work in schools depends on the Ministry of Education in Turkey. The sample of the study consisted of 65 mathematics teachers who work in schools connected to the Ministry of Education in the various provinces. Maximum variation sampling method of purposeful sampling method was used for determining math teachers. As a data collection tool, the standard open-ended interview approach which Patton (1987)'s interview approaches was used. 10. class math lesson lower learning area of processes and applications with functions was wanted to determine by teachers with interview forms created from the theoretical framework that Charalambous et al., (2010) create for textbook review. Content analysis method was used in order to analyze the data obtained from form of interviews. In these two books which have been analyzed at the end of the study, it has been found that the lecturing is sufficient but how it has been related to daily life is insufficient. It also has been found that the definitions and rules are sufficient but the statements which are remindful for prior knowledge are insufficient. It has been stated that the number of the samples are sufficient but the variety of them is insufficient. It has been indicated that there are no mathematical modeling and open ended questions in these books but there are multiple-choice questions in terms of the variety of the questions.

Keywords: Textbook analysis, mathematics education, secondary education, teacher

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ozlemozcan51@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0002-9171-5778

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, erduranayten@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9712-6889

GİRİŞ

Ders Kitapları

Eğitim araçları arasında önemli bir yere sahip olan ders kitapları, teknolojik yardımcı materyallerin yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğretim ve öğrenme ortamlarının vazgeçilmez kaynağı olarak sayılabilir. Öğrenci, ders kitabından ders öncesinde, sonrasında veya ders sırasında yararlanabilmekte ve öğretmenin hedeflediği öğretim programı çerçevesinde yer alan bilgi ve becerileri ders kitabı sayesinde daha iyi anlama fırsatı yakalayabilmektedir (Erdoğan, Eşmen ve Fındık, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ders kitabı “Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2016). Yine aynı yönetmelikte bulunan ders kitaplarının hazırlanması bölümünde madde 8’de hazırlanacak ders kitabının, içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden belirli kriterlere göre hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2016).

Ders kitapları, öğretim programına uygunluğu, konuları planlı ve düzenli bir biçimde ele alması ve öğrenciler tarafından kullanımının kolay olması sayesinde eğitim ve öğretim sürecinin vazgeçilmez öğretim materyalleridir. Ders kitapları, diğer öğretim araçları arasında, içerisinde bulunan konuların aktarılmasında izlediği sıra, daha ilerideki konular için gerekli kavramları, genellemeleri vererek öğrencinin kendi başına gelişmesini sağlama, öğrenciye bildiklerini pekiştirme, bilgilerini düzenleme olanağı vermesi özelliğiyle önemli bir yer tutar (Şahin ve Turanlı, 2005). Bundan dolayı günümüzde okutulan ders kitapları öğretim programına uygunluğunun yanında fiziksel yapısı, içeriği, görselliği ve tasarımı öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmalıdır.

Ders kitapları sınıflarda eğitim ve öğretim sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Bu kitapların öğretimdeki işlevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için şekil ve içerik yönünden gerekli olan niteliklere sahip olması gerekir (Çakır, 2009: 4). Bu nedenle, ders kitaplarının içerik, kullanım ve ölçme değerlendirme bileşenleri açısından kullanıcıları olan öğrenciler ve öğretmenler tarafından analiz edilmesi bu materyallerin kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Matematik Öğretimi Bakımından Ders Kitapları

Teknolojik gelişmelere rağmen ders kitapları temel öğretim aracı olarak hala birinci derecede önemlidir. Jukic Matic ve Glasnovic Gracin’e (2016) göre matematik ders kitabı öğretim ve öğrenmede eğitim aracı olarak uzun bir süre kullanılmıştır. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında çeşitli eğitim ve öğretim durumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ders kitabına göre dersini hazırlaması, yeni konuları öğretmek için ders kitabının yöntemlerinden faydalanması ve öğrencilere verilecek alıştırmalar için ana kaynak olarak görmesi matematik öğrenme ve öğretimde ders kitaplarının önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Matematik öğretiminde kullanılan ders kitaplarını incelemek için bir takım araştırmalar yapılmıştır (Kar ve Işık, 2015; Sevimli ve Kul, 2015; Gökçek ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013; Artut ve İldırı, 2013; Taşdemir, 2011; Yüksel, 2010). Bu araştırmalarda öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarıyla ilgili görüşleri ortaya konmuş, ders kitapları analiz edilmiş ve bunun sonucunda ders kitaplarının “dinamik yazılım ve elektronik tablo gibi etkileşimli uygulamaların kullanımına fırsat tanıyan içeriklere daha az yer” verdiği, öğretmenlerin tavsiye ettiği için kullanıldığı, “içerdiği problemlerin önemli bir kısmında şekil, resim, tablo ya da grafik gibi görsel unsurlardan birinin ya da birkaçının kullanıldığı”, “içeriği doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve kültürel bütünlük içerisinde öğrencinin günlük yaşantısında kullanabileceği bir şekilde olmadığı”, yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çerçevede ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, MEB’in alt kurumu olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen matematik öğretim programı, 2014 yılından itibaren tüm ortaöğretim okullarında uygulanmaya başlanmış ve buna bağlı olarak yeni ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, takip edeceği matematik konularıyla ilgili öğretim materyallerini incelemeli, ders kitabının öğretim amaçlarını analiz

etmeli, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştiren etmenleri bulmalıdır. Ayrıca kitaptaki bütün alıştırmaları problemlerini çözüp, her birinin problem çözmede kazandırdığı temel bilgiyi belirlemelidir (Ersoy, 1998; Akt. Işık, 2008).

Fonksiyon kavramı matematiğin en temel kavramlarından birisidir ve analizin birçok kavramı da bu kavram üzerine inşa edilmektedir (Yavuz ve Baştürk, 2011). Fonksiyon kavramı, ortaöğretim matematik müfredatı için merkezi ve diğer kavramların tanımlanmasında ve kavramlar arası geçişin sağlanmasında organize edici bir rol oynar. Öğrenciler fonksiyon kavramı ile ilk kez dokuzuncu sınıfta karşılaşılır ve kavramda birtakım güçlükler ve kavram yanılgıları yaşarlar. Bunun sonucunda fonksiyon kavramının ön bilgi olduğu farklı bir kavramı da anlamada zorluk yaşayabilirler. Dolayısıyla öğretmenlerin fonksiyon kavramıyla ilgili kullanacağı ders kitaplarının önemi büyüktür. Sonuç olarak matematik ders kitaplarının fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları alt öğrenme alanının ders kitaplarında öğretmenler tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 10. sınıf 2 matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmaktır. Değerlendirme sonuçlarına göre mevcut durumun analiz edilmesi, daha iyi sonuçlar için araştırma bulguları ışığında çeşitli önerilerin sunulması amaçlanmaktadır.

Yatay ve Dikey Analiz Kuramsal Temelleri

Charalambous vd., (2010) uluslararası ders kitabı incelemelerinde yatay, dikey ve bağlamsal olmak üzere üç ana yaklaşımın kullanıldığını belirtmektedir. Yatay analizde, ders kitabının genel özellikleri üzerine odaklanılır (örneğin; dış görünüşü, kitap içeriğinin düzenlenmesi gibi). Sadece bu analizin kullanıldığı incelemelerde ders kitaplarının aynı konuyu aynı şekilde ve aynı derecede vurguyla ele alıp almadığı gözden kaçabilir. Dikey analizde ise bir ders kitabının tek bir matematik kavramını nasıl ele aldığı değerlendirilir. Bu analiz ile yapılan incelemelerde bir konunun kitapta yer alan diğer konularla bağlantısını değerlendirme göz ardı edilmektedir. Üçüncü yaklaşım olan bağlamsal analiz, öğretmen ya da öğrenciler tarafından kullanılan eğitici etkinliklerde ders kitabının kullanım şekliyle ilgilenir. Bu yaklaşım, ders kitabının amaçlarının gerçekleştirilmesiyle yani müfredatın uygulanmasıyla alakalı problemlerle ilgilenmektedir. Charalambous vd., (2010) oluşturdukları teorik çerçeve hem yatay hem de dikey analizi içermektedir. Bu teorik çerçevede araştırmacılar yatay ve dikey analizin, bağlamsal analiz için bir ön koşul oluşturduğunu düşündüklerinden bağlamsal analizi bu çerçeveye dahil etmemektedirler. Teorik çerçevenin her iki analizi de içermesi tek boyutlu değerlendirmede gözden kaçabilecek özelliklerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada Charalambous vd., (2010) ders kitabı inceleme için oluşturdukları teorik çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçevede yatay analiz ve dikey analiz olmak üzere 2 ana kategori ve bu ana kategorilere ait alt kategoriler bulunmaktadır.(Tablo 1)

Tablo 1
Teorik Çerçevedeki Ana Kategoriler ve Alt Kategoriler

YATAY ANALİZ		
GENEL BİLGİ		AYRINTILI BİLGİ
<ul style="list-style-type: none"> Başlık Kitap Sayısı Sayfalar(Sayı Ve Yoğunluk) Yazar Ve Danışma Komitesi Profili Yayınevi Ve Yayın Yılı Beraberindeki Materyal (Örneğin: Öğretmen Kılavuz Kitabı, Kaynak Materyal) 		<ul style="list-style-type: none"> Ünite/ Ders Sayısı Ve Her Bir Ünite/Ders İn Ortalama Sayfa Sayısı Ünite/Ders İn Yapısı Konuların Kapsamı Konuların Sıralaması
DİKEY ANALİZ		
ÖĞRENCİYE İLETTİKLERİ	ÖĞRENCİNİN İHTİYAÇ DUYDUĞU	BAĞLANTILAR
MATEMATİKSEL İÇERİK <ul style="list-style-type: none"> Başlık- Yapı Tanımlar, Kurallar, Eğilimler Örnekler-Temsiller 	<ul style="list-style-type: none"> Olası Bilişsel Beceriler Cevap Çeşidi 	<ul style="list-style-type: none"> Başlıklar İçindeki Ve Arasındaki Bağlantı Sınıf Talimatları-Ders Kitabı İlişkisi Okul Dışı Durumlarla Bağlantı

MATEMATİKSEL UYGULAMALAR

- İşlenmiş Örnekler
- Model Düşünme

YAKLAŞIMLAR

- Eşitlik
- Matematiğe Bakış

Bu araştırmanın amacı, 10. sınıf 2 matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmaktır. Araştırmada cevap aranan temel soru: “10. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nasıldır?” Araştırma probleminin alt problemleri ise şunlardır:

1. 10. sınıf matematik ders kitaplarının yatay analiz değerlendirilmesi nasıldır?
2. 10. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre dikey analiz değerlendirilmesi nasıldır?

YÖNTEM**Araştırma Modeli**

Çalışma da matematik öğretiminde ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları (case studies) kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2008) durum çalışmalarını, alan içi veya alanlar arası bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırma olarak tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde çalışmakta olan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çeşitli illerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde görev yapmakta olan 65 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Matematik öğretmenlerinin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullarda görev yapmalarına ve araştırma süresince gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2008) maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerine yapılması olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın amacına uygun çok sayıda bilgi bulunduran durumların seçilmesi önemlidir. Katılımcılar araştırma sürecinden önce sözlü ya da yazılı olarak çalışmanın amacı, beklentileri ve süreci konusunda, verilerin toplanma ve değerlendirilme aşamalarında yasal ve etik kurallara uygun hareket edileceği konusunda bilgilendirilmiştir.

Bu örneklem grubunda 65 matematik öğretmeni bulunmaktadır. Bu katılımcılar görüşme formunu doldurarak araştırmaya katılmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okullara göre dağılımı aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Çalıştığı Okullara Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Fen Lisesi	0	0
Sosyal Bilimler Lisesi	1	1,5
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	0	0
Anadolu Lisesi	16	24,7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	27	41,5
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	1	1,5
Çok Programlı Anadolu Lisesi	9	13,9

İmam Hatip Lisesi	10	15,4
Spor Lisesi	1	1,5
Toplam	65	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 65 öğretmenden 27’si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 16’sı Anadolu Lisesinde, 10’u İmam Hatip Lisesinde, 9’u Çok Programlı Anadolu Lisesinde, 1’i Sosyal Bilimler Lisesinde, 1’i Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezinde ve 1’i de Spor Lisesinde görev yapmaktadır. Fen lisesinden ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden öğretmenler araştırmaya katılmamıştır. Materyal olarak kullanılan ders kitaplarının Fen Lisesi öğrencileri için düşük seviyede kaldığı ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri için ise üst seviyede kaldığı gerekçesiyle Fen Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğretmenlerinin gönüllü öğretmenlerine ulaşamamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	39	60
Erkek	26	40
Toplam	65	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin 39’u kadın, 26’sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyim yıllarına ilişkin frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin Deneyim Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl Aralığı	f	%
1-5 Yıl	57	87,7
6-10 Yıl	5	7,7
11-15 Yıl	1	1,5
16-20 Yıl	2	3,1
21 Yıl ve Üstü	0	0
Toplam	65	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin 57’sinin deneyim yılı 1-5 yıl; 5’inin deneyim yılı 6-10 yıl; 2’sinin deneyim yılı 16-20 yıl ve 1’inin deneyim yılı 11-15 yıldır.

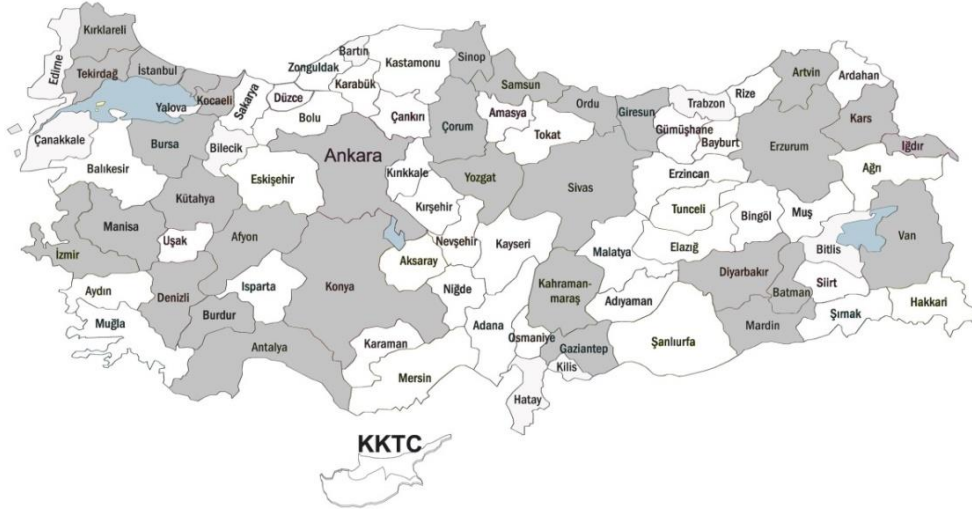
Çalışmaya katılan 65 öğretmenden 63’ü Eğitim Fakültesinden, 1’i Eğitim Enstitüsünden ve 1’de Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların buldukları illere ilişkin frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Çalıştığı Okulların Buldukları İllere Göre Dağılımları

İller	f	%	İller	f	%	İller	f	%
Afyonkarahisar	3	4,7	Gaziantep	1	1,5	Manisa	4	6,2
Ankara	2	3,1	Giresun	1	1,5	Mardin	1	1,5
Antalya	1	1,5	Iğdır	1	1,5	Ordu	2	3,1
Artvin	1	1,5	İstanbul	9	13,9	Samsun	1	1,5
Batman	1	1,5	İzmir	6	9,3	Sinop	1	1,5
Burdur	1	1,5	Kahramanmaraş	2	3,1	Sivas	1	1,5
Bursa	2	3,1	Kars	1	1,5	Tekirdağ	2	3,1
Çorum	1	1,5	Kırklareli	1	1,5	Yozgat	1	1,5
Denizli	2	3,1	Kocaeli	2	3,1	Van	6	9,3
Diyarbakır	2	3,1	Konya	2	3,1			
Erzurum	1	1,5	Kütahya	3	4,7			
Toplam						65	100	

Şekil 1’de de araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye haritasındaki dağılımları verilmiştir.

938



Şekil 1. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulların Buldukları İller

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (1987), üç tür görüşme yaklaşımından bahsetmektedir: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme tarzı (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada standart açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı, dikkatli yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı

tarzda ve sırada sorulur. Görüşmeciden kaynaklanabilecek yanlılığı azaltabilir. Ayrıca bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilme olasılığını önemli ölçüde artırır. Bu yöntemin zayıf yanı, görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini önleyebilir olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerden Netbil ve Anadolu yayıncılığa ait 10. Sınıf 2 matematik ders kitabını fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları alt öğrenme alanını araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bu görüşme formu Charalambous vd., (2010) ders kitabı inceleme için oluşturdukları teorik çerçeve temel alınarak oluşturulmuştur. Bu teorik çerçevede dikey analizde “Öğrenciye İlettikleri”, “Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu” ve “Bağlantılar” olmak üzere üç başlık ve bu başlıklara ait ana kategoriler ve alt kategoriler bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından bu başlıklar altında bulunan kategorilerin ölçülebileceği sorular oluşturulmuştur (Tablo 6). Görüşme formunun hazırlanışı sırasında konu alan uzmanı kişilerden 4 öğretim üyesinin ve 5 matematik öğretmenin kitap incelemesi sonucunda görüşleri alınmış ve önerileri çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır. Böylece görüşme formu son haline getirilmiştir.

Tablo 6
Dikey Analizin Kategorilerine Ait Sorular

Başlıklar	Kategoriler	Alt Kategoriler	Görüşme Formundaki Soru Numarası	Görüşme Formundaki Sorular	
Öğrenciye İlettikleri	Matematiksel İçerik	Başlık - Yapı	1	Ders kitabında konu anlatımının yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?	
			2	Ders kitabında konu anlatımının eksik yönleri var mıdır? Varsa neler?	
			3	Ders kitabında konu anlatımının ilgi çekiciliği hakkında neler düşünüyorsunuz? İlgi çekiçi ise neden öyle olduğunu örneklerle açıklayınız.	
		Tanımlar Kurallar Eğilimler	4	Ders kitabında konu ile ilgili verilen tanım ve kuralların yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?	
			5	Eksik olduğunu düşündüğünüz tanım ve kurallar hangileridir?	
		Örnekler-Temsiller	6	Konu ile ilgili verilen örneklerin nitelik ve nicelik bakımından yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?	
			7	Konu ile ilgili verilen örnekler günlük yaşamla ilişkilendirilmiş mi? Yeterli nitelik ve nicelikte mi? Neden?	
			Matematiksel Uygulamalar	8	Konu ile ilgili verilen örnekler uygun problem çözme basamaklarının öğrenilmesine ne derece katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
				9	Konu ile ilgili verilen örnekler aynı işlem için birden fazla çözüm önerisi sunuyor mu? Eğer öyleyse farklı çözümler arasında bağlantılar kuruyor mu?
		10	Örnekler başka ne türden grafik göstergeler (örneğin; matematiksel fikirlerin temsili dışındaki temsiller; karikatürler, fotoğraf veya başka matematik dışı çizimler gibi) kullanıyor?		
Model Düşünme	16	Ders kitabında öğrencilerin çözmesi istenilen sorular örneklerde elde edilen bilgileri pekiştirmesine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?			
	12	Ders kitabında matematiksel modelleyerek çözülebilecek sorular bulunuyor mu? Varsa bunların uygunluğu, yeterliliği ve niceliği hakkında neler düşünüyorsunuz?			
	13	Ders kitabında modelleme soruları olmalı mıdır? Neden?			
Yaklaşımlar	Eşitlik	15	Ders kitabında konu anlatımı ve öğrencilerin çözmesi istenilen sorular örneklerde elde edilen bilgilere örtüşüp örtüşmediği hakkında neler düşünüyorsunuz? Örnek veriniz.		
		11	Örnekler matematiksel – daha soyut – bağlamda mı konumlanıyor yoksa öğrencilerin günlük deneyimlerine daha yakın durumlarla mı bütünleştiriliyor.		
Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu	Olası Bilişsel Beceriler	14	Ders kitabında konu ile ilgili öğrencilerden beklenen bilişsel alanlar (örneğin bilgi, kavrama, uygulama, analiz gibi) nelerdir?		
		17	Ders kitabında konu ile ilgili verilen örnekler ve sorularda öğrenciden beklenen bilişsel beceriler (örneğin ezber, anlama bağlantısı olmayan işlemler, anlama		

bağlantısı olan işlemler, matematik yapma gibi) nelerdir?		
Cevap Çeşidi	18	Değerlendirme sorularındaki soru tipi çeşitliliği (örneğin çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı, açık uçlu gibi) hakkında neler düşünüyorsunuz?
	19	Özellikle kısa cevaplı ve açık uçlu sorularda farklı yaklaşımlar (örneğin yorum yapabilme, farklı çözüm yollarını kullanabilme gibi) kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?
Bağlantılar	Başlıklar İçindeki ve Arasındaki Bağlantı	Ders kitabında başlıkların içerikle bağlantılı olup olmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?
	Sınıf Talimatları Ders Kitabı İlişkisi	Ders kitabının sınıf içi kullanımı rahatlıkla yapabiliyor musunuz?
	22	Öğretmenin ders kitabını sınıf içinde kullanımına yönelik herhangi bir yönerge, talimat olup olmaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
	23	Ders kitabında konularla ilgili olarak öğrencilerin kendilerinin okul dışında da yapabilecekleri aktiviteler var mı?

Veri Analizi

Görüşme formu ile elde edilen veriler, belirli bir çerçeve olmaması sebebiyle içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analiz, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde verilerin analizi; (1)verilerin kodlanması, (2)temaların bulunması, (3)kodların ve temaların düzenlenmesi, (4)bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde belirtilen dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmada birinci alt problem “10. sınıf matematik ders kitaplarının yatay analiz değerlendirilmesi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular araştırmacıların ders kitabını yatay analiz ile incelemelerinden elde edilmiştir. “Genel Bilgi” ve “Ayrıntılı Bilgi” olmak üzere iki ana kategori ve bu kategorilere ait alt kategoriler altında bulgular ortaya konmuştur.

Tablo 7
Ders Kitapların Yatay Analiz Sonuçları

		MDK 1	MDK 2
Genel Bilgi	Başlık	Ortaöğretim Matematik 10 Ders Kitabı	Ortaöğretim Matematik 10
	Kitap Sayısı	1	1
	Sayfalar (Sayfa sayısı, Büyüklüğü ve Yoğunluğu)	382 sayfa / 27.5x19.5 / %7	400 sayfa / 27.5x19.5 / %9
	Yazar ve Danışma Komitesi Profili	Uzman kişilerden oluşmaktadır.	Uzman kişilerden oluşmaktadır.
	Yayın Evi ve Yayın Yılı	Netbil Yayıncılık / 2014	Anadol Yayıncılık / 2015
	Beraberindeki Materyal	Yok	Yok

Ayrıntılı bilgi	Ünite/ Ders sayısı ve her bir Ünite/Ders için ortalama sayfa sayısı	9 / 40	5 / 76
	Ünite/Ders in Yapısı	Üniteler her bir alt öğrenme alanına göre belirlenmiş	Üniteler öğrenme alanlarına göre belirlenmiş
	Konuların Kapsamı	Fonksiyon grafiği konusu 3. ünite de bir kısmı da 6. ünite de verilmiştir.	Fonksiyon grafiği konusu 2. ünite de bir kısmı da 4. ünite de verilmiştir.
	Konuların Sıralaması	Öğretim programına göre	Öğretim programına göre

“Genel Bilgi” kategorisine ait elde edilen bulgulara göre her iki yayına ait birer kitap olduğu, sayfa boyutlarının aynı ve sayfa sayılarının MDK 1’in 382’ i, MDK 2’nin 400 olduğu ortaya çıkmıştır. Ders kitabında fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları alt öğrenme alanının sayfa sayısının ders kitabında konu anlatımı bulunan sayfa sayısına oranı (sayfa yoğunluğu) MDK 1 için % 7 MDK 2 için % 9 olarak hesaplanmıştır. Ders kitaplarının birer yıl arayla yayımlandıkları ve her iki ders kitabının da beraberinde herhangi bir materyal olmadığı belirlenmiştir.

“Ayrıntılı Bilgi” kategorisine ait elde edilen bulgulara göre MDK 1 de 9 ünite MDK 2 de ise 5 ünite bulunduğu tespit edilmiştir. Her bir ünite için ortalama sayfa sayısı ise MDK 1 için 40 MDK 2 için 76 olarak hesaplanmıştır. MDK 1 için üniteler 9-12 Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan alt öğrenme alanlarına göre oluşturulmuşken MDK 2 için üniteler 9-12 Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan öğrenme alanlarına göre oluşturulmuştur. MDK 1 için fonksiyon grafikleri 3. ünite de verildikten sonra ikinci dereceden fonksiyon grafikleri tekrar 6. ünite de verilmiştir. Aynı şekilde MDK 2 de de fonksiyon grafikleri 2. ünite de verildikten sonra ikinci dereceden fonksiyon grafikleri tekrar 4. ünite de verilmiştir. Her iki ders kitabı da konu sıralamalarında 9-12 Matematik Dersi Öğretim Programına uymuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmada ikinci alt problem “10. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre dikey analiz değerlendirilmesi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular öğretmenlerin ders kitabını dikey analiz ile incelemelerinden elde edilmiştir. “Öğrenciye İlettikleri”, “Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu” ve “Bağlantılar” olmak üzere üç başlık ve bu başlıklara ait ana kategoriler ve alt kategoriler için oluşturulan sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplar ortaya konmuştur.

Kuramsal çerçevenin dikey analizinin “Öğrenciye İlettikleri” başlığı altında bulunan kategori ve alt kategorilere ait sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bu sorulara verilen cevapların analizi sonucu ortaya çıkan kod ve kategoriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 8

Görüşme Formundaki 1. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Yeterli düzeyde	41	70,7	40	54,1
Anlaşılır ve açıklayıcı	3	5,2	9	12,1
Dinamik geometri programları kullanılmış	3	5,2	6	8,1
Teknolojik imkânları olmayan okullar için dinamik geometri programları dezavantaj	3	5,2	5	6,7
Bol örnek verilmiş	3	5,2	1	1,4
Günlük hayattan örnekler verilmiş	2	3,4	3	4,1

Öğrenci merkezli	1	1,7	6	8,1
Düşük seviyeli öğrencilere uygun	1	1,7	3	4,1
Dikkat çekici değil	1	1,7	1	1,4
Toplam	58	100	74	100

Tablo 8’de öğretmenlerin “Ders kitabında konu anlatımının yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %70,7’si MDK1’i %54,1’i MDK2’yi yeterli düzeyde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden %1,7’sinin MDK1’in %4,1’inin MDK2’nin düşük seviyeli öğrencilere uygun olduğunu ve %1,7’sinin MDK1’in %1,4’inin MDK2’nin dikkat çekici olmadığını belirttikleri görülmüştür. Görüşme formundaki birinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö15) “Genel anlamda ikisi de konuyu yeterli ölçüde anlatmış. Ancak MDK2’nin daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım yoluna giderek daha başarılı bir kitap hazırladığını düşünüyorum. MDK2 giriş kısmından itibaren fonksiyonlar konusuna dikkat çekip ünite de neler anlatılacağını söylemiş ve sonrasında etkinliklerle öğrenciye yönelik bir anlatım yolu izlemiştir. İyi bir öğretmen rehberliğiyle öğrencilerin tanımlara kendilerinin ulaşabilmesi mümkündür. Dinamik matematik yazılımlarına sıkça yer vermesi matematik öğretimi açısından önemli ve güzel olmakla birlikte, ülkemizdeki tüm okullarda bu teknolojinin mevcut olmaması dezavantaj olmaktadır. MDK1 yayınları ise dikkat çekici bir girişe sahip olmamakla birlikte tanımları, kuralları bunları bilelim şeklinde açtığı başlıklarla zoraki öğretmeye çalışmış. Dinamik matematik yazılımını sadece bir yerde kullanmış olması ülkemiz koşullarında güzel olmasına rağmen matematik öğretimi açısından eksiktir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 9
Görüşme Formundaki 2. Soruya ilişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Yeterli	15	26,8	16	33,3
Konu anlatımında eksiklik var	15	26,8	13	27,1
Günlük hayatla ilişkisi eksik	6	10,7	5	10,4
Her seviyeden öğrenciye uygun değil	6	10,7	4	8,3
Konu anlatımı soyut ve düzensiz	6	10,7	3	6,3
İlgi çekici değil	5	8,9	4	8,3
Ön koşul öğrenmelerin hatırlatılması yok	3	5,4	3	6,3
Toplam	56	100	48	100

Tablo 9’da öğretmenlerin “Ders kitabında konu anlatımının eksik yönleri var mıdır? Varsa neler?” sorusuna verdikleri yanıtlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin %26,8’i MDK1’i %27,1’i MDK2 kitabında konu anlatımında eksikliklerin olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin %26,8’inin MDK1’i %33,3’ünün de MDK2 kitabını konu anlatımı yönünden yeterli bulduğunu söylemiştir. Ayrıca öğretmenlerin %5,4’ü MDK1’de %6,3’ünün MDK2’de ön koşul öğrenmelerin hatırlatılmasının olmadığı cevabını vermiştir. Görüşme formundaki ikinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö6) “Kitaplar alan bilgisi anlamında yeterlidir. İlgi çekicilik anlamında sorunlar vardır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö16) “Eksiklik; önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması yönündedir.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 10
Görüşme formundaki 3. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Yeterli düzeyde ilgi çekici değil	21	25,9	15	15,6
Uzun ve detaylı konu anlatımı	17	21,0	9	9,4
Günlük hayatla ilişki yetersiz	11	13,6	4	4,2
Dinamik geometri programı kullanılmış	8	9,9	13	13,5
Matematikçilerin hayatına yer vermiş	8	9,9	7	7,3
Günlük hayatla ilişkili örnekler vermiş	7	8,6	22	22,9
Görsel ve renkli	6	7,4	24	25,0
Düşük seviyeli öğrencilerin ilgisi çekmiyor	3	3,7	2	2,1
Toplam	81	100	96	100

Tablo 10’da öğretmenlerin “Ders kitabında konu anlatımının ilgi çekiciliği hakkında neler düşünüyorsunuz? İlgi çekici ise neden öyle olduğunu örneklerle açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin %25,9’u MDK1 için %15,6’sı MDK2 için ders kitaplarının yeterli düzeyde ilgi çekmediği üzerine görüş belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %21’i MDK1 için %9,4’ü de MDK2 için konu anlatımının uzun ve detaylı olduğu belirttikleri görülmektedir. Yine öğretmenlerin %3,7’si MDK1’in %2,1’i de MDK2’nin düşük seviyeli öğrencilerin ilgisini çekmediği cevabını vermiştir. Görüşme formundaki üçüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö1) “*MDK1 için: Konu anlatımı gündelik hayatla bağdaştırılmadığı için ilgi çekicilik anlamında biraz zayıf kaldığı söylenebilir. Derse ilgisi olan öğrenci için fazlasıyla bilgi taşırken, derse ilgisiz öğrenci için fazla yoğun olması sebebiyle dersten uzaklaştırıcı bir etki yapabilir. MDK2 için: Bilgisayar destekli öğretim kullanılarak anlatım zengin ve canlı kılınmaya çalışılmış fakat tam olarak başarılı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bilgisayar desteğini sadece öğrencinin grafiğin son halini görmesinde dâhil etmiş öğretime. Bu da iki fonksiyonun grafikleri arasındaki farkların iki resmin incelenmesi yoluyla yapılan öğretimden pek de farklı değildir. Ayrıca halen birçok okuldaki sınıfların bilgisayar destekli olmadığını da göz ardı etmemek gerekir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 11
Görüşme formundaki 4. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Tanım ve kurallar yeterli	36	72	35	64,8
Kazanımlara göre yeterli ve matematiksel olarak doğru	6	12	6	11,1
Tanım ve kurallar eksik	5	10	8	14,8
Tanım ve kurallar yeterli değil	3	6	3	5,5
Toplam	50	100	54	100

Tablo 11’de öğretmenlerin “Ders kitabında konu ile ilgili verilen tanım ve kuralların yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların analizine göre % 72’si MDK1 için %64,8’i de MDK2 için kitaplarda verilen tanım ve kulların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte %6’sı MDK1’in %5,5’i de MDK2’nin tanım ve kurallarının yeterli olmadığı cevabını vermiştir. Görüşme formundaki dördüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö11) “MDK2: Kuralların bazıları ispatına yer verilmeksizin direkt verilmiş. Tanım ve kurallar kazanımlara göre verildiği için eksiklik yok. MDK1: Tanım ve kurallar kazanımlar ekseninde verildiği için eksik herhangi bir nokta yoktur. Fakat artan fonksiyon, azalan fonksiyon vb. kavramlar direkt soru ile verilmeye çalışılmış. Anadolu’da açıklanmış ve daha iyi olmuş.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 12
Görüşme formundaki 5. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Tanım ve kurallarda eksiklik yok	36	58,0	36	58,1
Tanım ve kurallar eksik	15	24,1	15	24,1
Önceki bilgileri hatırlatıcı tanımlar eksik	7	11,2	7	11,2
Tanım ve kurallar yeterli düzeyde	4	6,4	4	6,4
Toplam	62	100	62	100

Tablo 12’de öğretmenlerin “Eksik olduğunu düşündüğünüz tanım ve kurallar hangileridir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %58’i MDK1’de %58,1’i MDK2’de eksikliğin olmadığını, %24,1’inin MDK1’de ve MDK2’de tanım ve kurallarda eksiklik olduğunu, %11,2’sinin ise MDK1’de ve MDK2’de önceki bilgileri hatırlatıcı tanımların olmadığını belirttikleri görülmüştür. Görüşme formundaki beşinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö16) “Öncelikle konuya direk girişin doğru olduğunu düşünmüyorum. Bir önceki sene kavratılan fonksiyon kavramı üzerinden geçilmeden direk olarak grafik ve simetriye geçmek kalıcı öğrenmeleri sağlayamaz. Onun dışında konu içeriğinde eksik tanımlar bulunmamaktadır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 13
Görüşme formundaki 6. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Nicelik bakımından yeterli	18	20,4	22	25,2
Öğrenci seviyesine göre yetersiz	18	20,4	19	21,8
Nitelik bakımından yeterli	17	19,3	18	20,6
Örnek çeşitliliği artırılmalı	17	19,3	16	18,3
Nicelik bakımından yetersiz	7	7,9	2	2,3
Nitelik bakımından yetersiz	6	6,8	4	4,5
Soru çeşitliliği yeterli	5	5,6	6	6,8

Toplam	88	100	87	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------

Tablo 13’de öğretmenlerin “Konu ile ilgili verilen örneklerin nitelik ve nicelik bakımından yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna yanıtları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %20,4’ünün MDK1’i %25,2’sinin MDK2’yi nicelik bakımından, %19,3’ü MDK1’i %20,6’sı MDK2’i nitelik bakımından, %5,6’sı MDK1’de %6,8’i MDK2’de soru çeşitliliği bakımından yeterli gördüğünü belirtmiştir. %20,4’ü MDK1’i %21,8’i MDK2’yi öğrenci seviyesine göre yetersiz bulduğunu, %19,3’ü MDK1’i %18,3’ü MDK2’de örnek çeşitliliğinin artırılması yönünde görüşte bulunmuştur. Görüşme formundaki altıncı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö5) “*Her ikisinde de örneklerin yeterli olduğunu düşünmüyorum şöyle ki nicelik bakımından herhangi bir soru tipinden en az iki örnek olmalı öğretmenin çözdüğü ve öğrencinin daha sonra alıştırma yapabilmesi için ve nitelik bakımındansa farklı yaklaşımlar ile sorular sorulabilir ancak soru tipleri çok bariz ve kısıtlı.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 14
Görüşme formundaki 7. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Evet, günlük yaşamla ilişkili	56	51,3	60	52,6
Yeterli düzeyde günlük yaşamla ilişkili değil	26	23,8	22	19,2
Fonksiyon uygulamaları konusunda günlük yaşamla ilişkili	18	16,5	19	16,6
Nicelik ve nitelik olarak yeterli	9	8,2	13	11,4
Toplam	109	100	114	100

Tablo 14’de öğretmenlerin “Konu ile ilgili verilen örnekler günlük yaşamla ilişkilendirilmiş mi? Yeterli nitelik ve nicelikte mi? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %51,3’ü MDK1’i %52,6’sı MDK2’yi günlük yaşamla ilişkili olduğunu, buna karşın %23,8’i MDK1’i %19,2’si MDK2’yi yeterli düzeyde günlük yaşamla ilişkili olmadığını ifade etmiştir. Görüşme formundaki yedinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö4) “*ilişkilendirilmiş ama yeterli seviyede değil. Sadece fonksiyonlarda uygulamalar konusunda günlük hayatla ilgili sorular var. Bir de bileşke fonksiyonda. Tabi bu da alt öğrenim alanının ne kadar somutlaştırılabilir olmasıyla ilgili.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 15
Görüşme formundaki 8. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Daha çok alıştırma türünde kalmış	13	20,3
Katkı sağlamıyor	13	20,3
Üst düzey bilgi basamağına çıkamamış	10	15,6
Alt düzey bilgi basamağında kalmış	9	14,0
Kavrama basamağından ileri götüremez	7	10,9
Katkı sağlıyor	5	7,8
Yeterli değil	4	6,2

Yeterli	3	4,6
Toplam	64	100

Tablo 15’de öğretmenlerin “Konu ile ilgili verilen örnekler uygun problem çözme basamaklarının öğrenilmesine ne derece katkı sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna yanıtları verilmiştir. Öğretmenlerin %7,8’i ders kitaplarında bulunan örneklerin problem çözme basamaklarının öğrenilmesine katkı sağladığını ve yeterli (%4,6) düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %20,3’ü örneklerin problem çözme basamaklarının öğrenilmesine katkı sağlamadığını daha çok alıştırma türünde kaldığını (%20,3), alt düzey bilgi basamağında kaldığı (%14,0) o nedenle kavrama basamağında ileri götürmeyeceğini (%10,9) yani üst düzey bilgi basamağına çıkamadığını (%15,6) ve yeterli olmadığını (%6,2) ifade etmiştir. Görüşme formundaki sekizinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö64) “*Konu ile ilgili verilen örnekler problem durumundan ziyade alıştırma niteliğindedir. O nedenle problem çözme basamaklarının öğrenilmesinde herhangi bir katkı sağladığını düşünmüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö53) “*Problemler genellikle üst düzey düşünme becerilerine hitap etmediğinden öğrenciler verilen bilgileri formüle uyarlayarak çözebilirler.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 16
Görüşme formundaki 9. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Birden fazla çözüm önerisi sunmuyor	18	21,6	21	26,5
Tek bir çözümü gerektiren örnekler var	18	21,6	17	21,5
Uygun örneklerde birden fazla çözüm yolu anlatmış	14	16,8	11	13,9
Hayır sunmuyor	9	10,8	9	11,3
Farklı çözümler arası bağlantı var	8	9,6	8	10,1
Farklı çözümler arası bağlantı yok	7	8,4	4	5,0
Çok azı farklı çözüm önerisi sunuyor	6	7,2	6	7,5
Evet çözüm önerisi sunuyor	3	3,6	3	3,7
Toplam	83	100	79	100

Tablo 16’da öğretmenlerin “Konu ile ilgili verilen örnekler aynı işlem için birden fazla çözüm önerisi sunuyor mu? Eğer öyleyse farklı çözümler arasında bağlantılar kuruyor mu?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %3,6’sı MDK1’in %3,7’si MDK2’nin çözüm önerisi sunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %21,6’sı MDK1’in %26,5’i MDK2’nin birden fazla çözüm önerisi sunmadığını ve %21,6’sı MDK1’in %21,5’i MDK2’nin tek bir çözümü gerektiren örnekleri içerdiğini belirttikleri görülmüştür. Görüşme formundaki dokuzuncu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö34) “*Konu içerisinde genelde tek çözüm ile soru çözümleri geçilmiş. Matematiğin bir işlevi de bir konuya farklı açılardan bakma becerisini geliştirme olması; sorulara farklı farklı yollardan çözüme ulaşılmasıyla başlar. Ben bu kitaplarda bu hususla ilgili özene de pek rastlamadım.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 17
Görüşme formundaki 10. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Grafik kullanılmış	27	31,3	27	29,0
Matematiksel görseller kullanılmış	17	19,7	24	25,8
Dinamik geometri programı kullanılmış	12	14,0	12	13,0
Tablolar, şekiller ve şemalar kullanılmış	8	9,3	9	9,6
Analitik düzlemde gösterilmesi dışında grafiklemeye gidilmemiş	6	6,9	6	6,4
Hiç kullanılmamış	5	5,8	4	4,3
Yeterli değil	4	4,6	4	4,3
Konu başında ve sorular dışında görsel materyal yok	4	4,6	4	4,3
Matematiksel karikatür yok	3	3,4	3	3,2
Toplam	86	100	93	100

Tablo17’de öğretmenlerin “Örnekler başka ne türden grafik göstergeler (örneğin; matematiksel fikirlerin temsili dışındaki temsiller; karikatürler, fotoğraf veya başka matematik dışı çizimler gibi) kullanıyor?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %31,3’ü MDK1’de %29,0’u MDK2’de grafik kullanıldığını ve %19,7’si MDK1’de %25,8’i MDK2’de matematiksel görseller kullanıldığını ifade etmiştir. Buna karşın öğretmenlerin %3,4’ü MDK1’de %3,2’si MDK2’de matematiksel karikatürlerin olmadığını ve %4,6’sı MDK1’de %4,3’ü MDK2’de konu başında ve sorular dışında görsel materyallerin olmadığını belirtmiştir. Görüşme formundaki onuncu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö11) “*MDK2: Grafikler oldukça sık kullanılmış. Ve fotoğraflardan yararlanılmış. MDK1: Sadece örnekler grafikler yardımıyla çözülmüş bunun dışında bir gösterge yok bide konu başında matematikçilerin fotoğrafları kullanılmış fakat bunun örneklerle ilgisi yok.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö17) “*Fonksiyonlar konusu grafiklerle anlatılmıştır. Bunun dışında fotoğraf, karikatür gibi matematik dışı çizimler kullanılmamıştır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 18
Görüşme formundaki 11. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Soyut bağlamda	37	56,9	33	49,2
Günlük hayatla ilişkilendirilmiş	14	21,5	20	29,8
Matematiksel bağlamda	8	12,3	7	10,4
Fonksiyonlarla ilgili uygulamalar konusundaki örnekler günlük hayat problemlerine yakın	6	9,2	7	10,4
Toplam	65	100	67	100

Tablo 18’de öğretmenlerin “Örnekler matematiksel – daha soyut – bağlamda mı konumlanıyor yoksa öğrencilerin günlük deneyimlerine daha yakın durumlarla mı bütünleştiriliyor.” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %56,9’u MDK1’i %49,2’si MDK2’yi soyut bağlamda bulduğunu ve %9,2’si MDK1’de %10,4’ü MDK2’de fonksiyon uygulamaları konusundaki örneklerin günlük hayat problemlerine yakın olduğunu ifade etmektedir. Görüşme formundaki on birinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö19) “*Örnekler iki kitapta da matematiksel bağlamda kullanılmış. Günlük hayatla ilişki kurulmaya çalışılmış ancak bunlar matematiksel modellemeden daha çok alışlagelmiş problem durumlarına benzetilmiş. MDK2 etkinlikler kullanarak günlük hayatla bağlantı kurabilmek için MDK1’e göre daha çok uğraşmış diyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 19
Görüşme formundaki 12. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Hayır yok	16	28,5	17	29,8
Fonksiyonlarla ilgili uygulamalar bölümünde var	13	23,2	13	22,8
Nicelik olarak yeterli değil	10	17,8	10	17,5
Matematiksel modellemeye uygun sorular bulunmaktadır	9	16,0	9	15,7
Modelleme niteliğine tam anlamıyla uygun tarzda sorular bulunmuyor	8	14,2	8	14,0
Toplam	56	100	57	100

Tablo 19’da öğretmenlerin “Ders kitabında matematiksel modelleyerek çözülebilecek sorular bulunuyor mu? Varsa bunların uygunluğu, yeterliliği ve niceliği hakkında neler düşünüyorsunuz ?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %23,2’si MDK1’de %22,8’i MDK2’deki fonksiyonlarla ilgili uygulamalar bölümünde bulunduğunu belirttikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %28,5’i MDK1’de %29,8’i MDK2’de matematiksel modelleme sorusunun bulunmadığını, %14,2’si MDK1’de %14,0’ü MDK2’de modelleme niteliğine tam anlamıyla uygun tarzda sorular bulunmadığını belirtmektedir. Görüşme formundaki on ikinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö23) “*Her iki kitap için de geçerli olarak, tüm sorular alışılmış sorulardır. Modelleyerek çözülecek soru yoktu bana göre. Tanım ve kuralı pekiştirici sorular ve benzeri kalıp sorulardan oluşuyorlar. Matematik eğitimin amaçlarından olan günlük hayat problemleri ile başa çıkabilen birey yetiştirmede modelleme bence büyük önem taşıyor. Aslında günlük hayatta ya da iş hayatında karşılaşılan problemler, modelleme ile matematiksel dile çevriliyor ve olası birçok çözümü ve en doğru(veya yerine göre karlı) çözümü bir arada sunuyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö8) “*MDK2’deki fonksiyonlarda bileşke ile ilgili etkinlik buna örnek olabilir. Bunun yeterliliği hakkında yorum yapamayacağım modelleme hakkında bilgim yeterli değil.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 20
Görüşme formundaki 13. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Kesinlikle olmalı	57	44,5
Kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleşir	17	13,2
Matematiği günlük hayatla ilişkilendirir	16	12,5

Öğrenciyi üst düzey bilişsel basamaklara çıkartır	15	11,7
Soyuttan somuta geçişi sağlar	10	7,8
Öğrencinin derse ilgisi artar	8	6,2
Her lise düzeyi için modelleme soruları kullanışlı değil	3	2,3
10. sınıf yoğun konu içeriğine sahip olması nedeniyle modelleme soruları olmamalı	2	1,5
Toplam	128	100

Tablo 20’de öğretmenlerin “Ders kitabında modelleme soruları olmalı mıdır? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlerin %44,5’i ders kitaplarında modelleme sorularının olması gerektiği çünkü öğrenciyi üst düzey bilişsel basamaklara çıkartacağını (%11,7), kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceğini (%13,2), öğrencinin matematiği günlük hayatla ilişkilendireceğini (%12,5), soyuttan somuta geçişi sağladığını (%7,8) ve öğrencinin derse ilgisinin artacağı (%6,2) yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %1,5’i 10. sınıf yoğun konu içeriğine sahip olması nedeniyle modelleme sorularının olmamasını ve %2,3’ü de her lise düzeyi için modelleme sorularının kullanışlı olmadığını ifade etmiştir. Görüşme formundaki on üçüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö4) “*Olmalıdır. Çünkü öğrenciler soruyu ne kadar somutlaştırabilirse o kadar anlamlandırabilir ve kalıcı öğrenme gerçekleşir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö12) “*Soyuttan somuta geçiş ve bilgi düzeyinden değerlendirme düzeyine ulaşılması noktasında modelleme önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla modelleme soruları mutlaka olmalıdır.*” şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 21
Görüşme formundaki 15. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Verilen bilgilerle örnekler ve alıştırmalar örtüşüyor	45	69,2	45	66,1
Verilen örneklere çok benzer alıştırmalar sorulmuş	12	18,4	15	22,0
Örneklerden farklı sorular var	8	12,3	8	11,7
Toplam	65	100	68	100

Tablo 21’de öğretmenlerin “Ders kitabında konu anlatımı ve öğrencilerin çözmesi istenilen sorular örneklerde elde edilen bilgilere örtüşüp örtüşmediği hakkında neler düşünüyorsunuz? Örnek veriniz” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %69,2’si MDK1’de %66,1’i MDK2’de verilen bilgilerle örneklerin alıştırmaların örtüştüğünü, %18,4’ü MDK1’de %22’si MDK2’de verilen örneklere çok benzer alıştırmalar sorulduğunu, %12,3’ü MDK1’de %11,7’si MDK2’de örneklerden farklı soruların olduğunu söylemiştir. Görüşme formundaki on beşinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö5) “*Örtüşüyor. MDK1’de daha geliştirici sorular olduğunu düşünüyorum. MDK1’de sayfa 57 de 8. örnek gibi, önceki örneklerde öyle soru çözüldüğünü görmedim.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö36) “*Sorular genel olarak örneklerde edinilen bilgilerle örtüşüyor. Örneğin örneklerde grafik çizimindeki özelliklere yer verilmiş, sonrasında da buna paralel sorular sorulmuştur. Hatta MDK2’de grafik çizme programı yardımıyla örnekler kısmındakilere benzer uygulama yapılması istenmiştir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 22
Görüşme formundaki 16. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Evet, pekiştirmesine yardımcı olur	53	63,8	52	63,4
Örnekler ile alıştırmalar birbirine benzer	17	20,4	17	20,7
Yeterli sayıda ve düzeyde değil	7	8,4	7	8,5
Bolca örnek var	6	7,2	6	7,3
Toplam	83	100	82	100

Tablo 22’de öğretmenlerin “Ders kitabında öğrencilerin çözmesi istenilen sorular örneklerde elde edinilen bilgileri pekiştirmesine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %63,8’i MDK1’de %63,4’ü MDK2’de soruların öğrencilerin örneklerde elde edilen bilgileri pekiştirmesine yardımcı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ancak %8,4’ü MDK1’de %8,5’i MDK2’de örneklerle elde edinilen bilgileri yeterli sayı ve düzeyde pekiştirmediklerini ifade etmiştir. Görüşme formundaki on altıncı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö43) “Öğrencilerden yapılması istenen alıştırmalar örneklerle benzer tarzda olup pekiştirmeye yardımcı olmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö33) “Örnekler bilgi pekiştirmek için yeterli değildir. Ekstra kaynağa ihtiyaç duyulabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kuramsal çerçevenin dikey analizinin “Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu” başlığı altında bulunan kategori ve alt kategorilere ait sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bu sorulara verilen cevapların analizi sonucu ortaya çıkan kod ve kategoriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 23
Görüşme formundaki 14. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Bilgi ve kavrama basamağı	104	53,6	102	53,4
Uygulama ve analiz basamağı	70	36,0	69	36,1
İleri düzey bilişsel alanlara geçiş sağlanamamış	10	5,1	10	5,2
Sentez ve değerlendirme için yetersiz kalmaktadır	10	5,1	10	5,2
Toplam	194	100	191	100

Tablo 23’de öğretmenlerin “Ders kitabında konu ile ilgili öğrencilerden beklenen bilişsel alanlar (örneğin bilgi, kavrama, uygulama, analiz gibi) nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğrencilerden beklenen bilişsel alanlar için öğretmenlerin %53,6’sı MDK1’de %53,4’ü MDK2’de bilgi ve kavrama basamağı olduğunu, %36,0’sı MDK1’de %36,1’ide MDK2’de uygulama ve analiz basamağı olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin %5,1’i MDK1’de %5,2’si MDK2’de ileri düzey bilişsel alanlara geçiş sağlanamamış olduğunu, %5,1’i MDK1’in %5,2’si MDK2’in sentez ve değerlendirme için yetersiz kaldığını belirtmektedir. Görüşme formundaki on dördüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö8) “Kitaplarda daha çok bilgi kavrama bilişsel alanlarına yönelik örnekler bulunmaktadır. Nadir de olsa uygulamaya ve analize (karşılaştırma soruları gibi) yönelik bulunmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö18) “Verilen alıştırmalar daha

çok bilgi ve kavrama basamaklarında olup uygulama basamağına da çıkan sorular bulunmaktadır. Fakat analiz sentez gibi üst basamaklara ulaşmayı sağlayacak sorular olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 24
Görüşme formundaki 17. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Ezber ve Anlamla bağlantısı olan işlemler	42	55,2	38	51,3
Matematik ve Matematiksel işlem yapma	20	26,2	20	27,0
Anlamla bağlantısı olmayan işlemler	6	7,8	6	8,1
Matematik yapmaya yönelik değil	5	6,5	5	6,7
Ezber yapmaya yönelik değil	2	2,6	3	4,0
İlişkilendirme	1	1,3	2	2,7
Toplam	76	100	74	100

Tablo 24’de öğretmenlerin “Ders kitabında konu ile ilgili verilen örnekler ve sorularda öğrenciden beklenen bilişsel beceriler (örneğin ezber, anlama bağlantısı olmayan işlemler, anlama bağlantısı olan işlemler, matematik yapma gibi) nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %55,2’si MDK1’de %51,3’ü MDK2’de örnek ve sorularda ezber ve anlamla bağlantısı olan işlemlerin olduğunu ve %26,2’si MDK1’de %27,0’si MDK2’de örnek ve sorularda matematik ve matematiksel işlem yapma becerisinin beklendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin % 1,3’ü ise MDK1’de %2,7’si ise MDK2’de örnek ve sorularda ilişkilendirme becerisinin beklendiğini ifade etmiştir. Görüşme formundaki on yedinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö23) “*MDK1 için soru tarzı ezberlemeye yönelttiğini düşünüyorum. Ancak anlamla bağlantısı olmayan diyemeyiz. Çözümlerde çoğunlukla yapılan işlemlerin neden yapıldığı açıklanmış çünkü. Ancak matematik yapma düzeyinde örnek ya da alıştırma yok. MDK2 için ise öğretmenin yönlendirmesine bağlı olarak öğrencinin matematik yapmasını sağlanabilir. Verilen etkinliklerle bazı çıkarımlar yapmaları bu yolla analiz ve sentez süreçlerine kadar çıkmaları sağlanabilir. Bireylere matematik yaptıkları hissettirilebilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 25
Görüşme formundaki 18. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Çoktan seçmeli sorular mevcut	39	35,7	39	35,7
Açık uçlu sorular, doğru yanlış ve boşluk doldurma soruları eklenmeli	31	28,4	31	28,4
Klasik tarzda ve aynı tarzda sorular mevcut	10	9,1	10	9,1
Yetersiz	10	9,1	10	9,1
Soru çeşitliliği yok	10	9,1	10	9,1
Açık uçlu sorulara yer vermiş	6	5,5	6	5,5

Kısa cevaplı soru tipi kullanılmış	3	2,7	3	2,7
Toplam	109	100	109	100

Tablo 25’de öğretmenlerin “Değerlendirme sorularındaki soru tipi çeşitliliği (örneğin çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı, açık uçlu gibi) hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine göre öğretmenlerin %35,7’si MDK1 ve MDK2’de çoktan seçmeli soruların mevcut olduğunu ve %28,4’ü MDK1 ve MDK2’de açık uçlu sorular, doğru yanlış ve boşluk doldurma sorularının eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Görüşme formundaki on sekizinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö24) “Her iki kitapta açık uçlu sorulara yer vermemiş. Üst düzey öğrenmeyi sağlamak için mutlaka açık uçlu sorulara yer verilmeli. Kitaplarda genelde çoktan seçmeli soruların kullanıldığını görüyoruz. Her iki kitap için soru çeşitliliğinin yetersiz kaldığını düşünüyorum.” şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 26
Görüşme formundaki 19. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Evet düşünüyorum	29	32,2
Açık uçlu sorularda farklı yaklaşımlar kullanılabilir	26	29,0
Açık uçlu sorular öğrenciyi düşünmeye yönelten sorular	7	7,8
Açık uçlu soruların sorulması gerekir	6	6,7
Hayır düşünmüyorum	6	6,7
Kısa cevaplı sorularda farklı yaklaşımlar kullanılmaz	5	5,5
Öğrenciyi ezberden uzaklaştırır	3	3,3
Genelleme yapabilir	3	3,3
Yeni durumlara çözümleri uygulamasını sağlar	3	3,3
Öğrenciler farklı çözüm yollarına yönlendirilmemiş	2	2,2
Toplam	90	100

Tablo 26’da öğretmenlerin “Özellikle kısa cevaplı ve açık uçlu sorularda farklı yaklaşımlar (örneğin yorum yapabilme, farklı çözüm yollarını kullanabilme gibi) kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar verilmiştir. Öğretmenlerin %32,2’sinin kısa cevaplı ve açık uçlu sorularda farklı yaklaşımlar kullanılabileceğini düşündüğünü, %29,0’unun açık uçlu sorularda farklı yaklaşımların kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %6,7’si de farklı yaklaşımların kullanılamayacağını, öğrencilerin farklı çözüm yollarını kullanmaya yönlendirilmediğini (%2,2) belirtmiştir. Görüşme formundaki on dokuzuncu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö24) “Açık uçlu sorularda öğrencilerin istenen cevaplara ulaşmasından çok çözüm süreci önemli. Soruyu çözmek için varsayımlardan yararlanması, farklı senaryolar düşünmesi, verilen bilgileri farklı durumlara uygulaması vb. matematik öğrenmesinin yanı sıra birey olarak da öğrenciyi geliştireceğine inanmaktayım.” şeklinde ifade etmiştir.

Kuramsal çerçevenin dikey analizinin “Bağlantılar” başlığı altında bulunan kategori ve alt kategorilere ait sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bu sorulara verilen cevapların analizi sonucu ortaya çıkan kod ve kategoriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 27
Görüşme formundaki 20. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Evet bağlantılı	59	93,7	59	88,1
Başlıklar düzenli ve açıklayıcı	3	4,7	7	10,4
Öğretim programındaki kazanımlara göre hazırlandığı için başlıklar bağlantılı	1	1,6	1	1,5
Toplam	63	100	67	100

Tablo 27’de öğretmenlerin “Ders kitabında başlıkların içerikle bağlantılı olup olmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin %93.7’si MDK1’deki %88.1’i de MDK2’deki konu başlıklarının içerikle bağlantılı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Görüşme formundaki yirminci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö9) “Her iki kitapta da başlıklar içerikle bağlantılı ancak düzenleme noktasında MDK2’nin daha düzenli ve açıklayıcı olduğunu düşünüyorum. MDK1’de başlıkla açıklaması gereken yerlere başlık koymamış.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö51) “Ders kitapları öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlandığı için kazanımlarla başlıkların, başlıklarla içeriklerin bağlantılı olduğu görülüyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 28
Görüşme formundaki 21. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	MDK1		MDK2	
	f	%	f	%
Hayır	23	27,0	20	27,0
Öğrenci ve sınıf seviyelerinin farklı olması nedeniyle yapamıyorum	23	27,0	20	27,0
Evet	18	21,2	19	25,6
Tez düze anlatım sunması nedeniyle yapamıyorum	8	9,4	1	1,4
Alıştırma ve örnek çözümünde rahatlıkla yapabiliyorum	7	8,2	6	8,1
Temel bilgi eksiklikleri nedeniyle yapamıyorum	4	4,7	5	6,7
Yanında yardımcı bir kitapla rahatlıkla yapabiliyorum	2	2,3	3	4,0
Toplam	85	100	74	100

Tablo 28’de öğretmenlerin “Ders kitabının sınıf içi kullanımı rahatlıkla yapabiliyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin %27’si hem MDK1’i hem de MDK2’yi sınıf içinde rahatlıkla kullanamadıklarını çünkü öğrenci ve sınıf seviyelerinin farklı olduğunu (%27) belirtmiştir. Buna karşın öğretmenlerin %21,2’si MDK1’i %25,6’sı da MDK 2’yi sınıf içinde rahatlıkla kullandığını, %2,3’ü MDK1 için ve %4’ü de MDK2 için yanarda yardımcı kitap ile rahatlıkla kullanabildiğini, ifade etmiştir. Görüşme formundaki yirmi birinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö6) “MDK1 tek düze bir anlatım sunduğu için öğrencilerde sıkılmalar olabilir. Ayrıca bazı örnekler öğrenci seviyesini aşmaktadır. MDK2 ise keşfetme olanağı sağlamasına rağmen

sınıfların kalabalık olması ve temel bilgi eksiklikleri yüzünden kullanımı zorlaştırmaktadır. Bu nedenlerle rahatça kullandığım söylenemez.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö19) “Sadece alıştırmalardaki soruları ödev olarak veriyorum onun dışında kitabı kullanmıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 29
Görüşme formundaki 22. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Hayır olmasın	37	43,5
Evet olsun	17	20,0
Öğrenci ve sınıf düzeyleri farklı olduğu için olmasın	10	11,7
Öğretmen kılavuz kitabı olsun	8	9,4
Gereksiz	8	9,4
Özgün planlama ve yaratıcılık olmaz	5	5,8
Toplam	85	100

Tablo 29’da öğretmenlerin “Öğretmenin ders kitabını sınıf içinde kullanımına yönelik herhangi bir yönerge, talimat olup olmaması hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlerin %20’si ders kitaplarının sınıf içi kullanımına yönelik herhangi bir yönerge veya talimat olmasını istediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %43,5’inin herhangi bir yönerge olmamasını, bunun nedeni olarak öğrenci ve sınıf düzeylerinin farklı olması (%11,7) özgün planlama ve yaratıcılığın ortadan kalkacağını (%5,8) dolayısıyla gereksiz olduğunu (%9,4) ifade etmiştir. Görüşme formundaki yirmi ikinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö3) “Yönerge olursa her öğretmen aynı yönergeye uyacağından yaratıcılığı ortadan kaldırmış oluruz. Bu yüzden öğretmenin kendine has ve öğrencilerin hazırbulmuşluk seviyesine göre belirli bir yönergesi olmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö8) “Belki öğretmen kitabı ve öğrenci kitabı diye ayrı çıkarılmalıdır. Öğretmenleri yönlendirmek açısından.” şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 30
Görüşme formundaki 23. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Hayır yok	39	38,2
Evet var	19	18,6
Dinamik geometri programları yardımıyla grafik çizimi şeklinde var	13	12,7
Nicelik ve nitelik açısından yeterli değil	12	11,7
Alıştırma ve değerlendirme soruları var	7	6,8
Alıştırma ve değerlendirme soruları dışında yok	7	6,8
Yaparak yaşayarak öğrenecekleri aktiviteler yok	3	2,9
Matematiksel düşünmeye sevk eden aktiviteler yok	2	1,9
Toplam	102	100

Tablo 30’da öğretmenlerin “Ders kitabında konularla ilgili olarak öğrencilerin kendilerinin okul dışında da yapabilecekleri aktiviteler var mı?” sorusuna yanıtları verilmiştir. Öğretmenlerin %18,6’sı ders kitaplarında öğrencilerin kendilerinin okul dışında da yapabilecekleri aktivitelerin bulunduğunu belirtmiştir. Buna karşın öğretmenlerin %38,2’si ise ders kitaplarında alıştırmaya ve değerlendirme soruları dışında (%6,8), matematiksel düşünmeye sevk eden (%1,9) ve yaparak yaşayarak öğrenecekleri (%2,9) aktivitelerin bulunmadığını belirtmiştir. Görüşme formundaki yirmi üçüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö25) “*Öğrencilerin ders kitabında konularla ilgili okul dışında yapabilecekleri alıştırmalar ve değerlendirme soruları vardır. Ancak bu nitelik ve nicelik açısından da yeterli değildir. Eba üzerindeki etkinliklere de öğrenciler yönlendirilmelidir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö43) “*Alıştırma ve değerlendirme soruları okul dışı aktivite olarak öğrencilere bırakılabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın yatay analizinin “Genel Bilgi” kategorisine ait elde edilen sonuçlara göre her iki yayına ait birer kitap olduğu sayfa boyutlarının aynı ve sayfa sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ders kitabında fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları alt öğrenme alanının sayfa sayısının ders kitabında konu anlatımı bulunan sayfa sayısına oranı (sayfa yoğunluğu) hesaplandığında MDK2’nin sayfa yoğunluğunun MDK1’in sayfa yoğunluğuna göre daha fazla olduğu elde edilmiştir. Bu da MDK2’nin fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları alt öğrenme alanına daha fazla sayfa ayırdığı söylenebilir. Ders kitaplarının birer yıl aryla yayınlandıkları ve her iki ders kitabının da beraberinde herhangi bir materyal olmadığı elde edilen diğer bir sonuçtur.

“Ayrıntılı Bilgi” kategorisine ait elde edilen sonuçlara göre MDK1’de bulunan ünite sayısının MDK2’ye göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen diğer bir sonuç her bir ünite için ortalama sayfa sayısının MDK1 için MDK2’ye göre daha az olduğunu göstermektedir. MDK1 için üniteler Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan alt öğrenme alanlarına göre oluşturulmuşken MDK2 için üniteler öğretim programında bulunan öğrenme alanlarına göre oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu da “programda belirtilen ünitelerin içeriğine sadık kalmak koşuluyla kitaplarda ünite/konu adlarında farklılığa” gidilebileceğinin kanıtıdır (MEB, 2013). Her iki kitap içinde ikinci dereceden fonksiyon grafikleri iki ünite de de verildiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç MEB (2013) de belirtilen “ders kitaplarında ünitelerin genel sıralamasında bir değişiklik yapmamak kaydıyla ünite içindeki kazanımların veriliş sırasında değişikliğe” gidilebileceğini ve “gerekli hallerde bir kazanım başka bir ünite altında ele alınabileceğini” destekler niteliktedir. Elde edilen bir başka sonuç ise her iki ders kitabı da konu sıralamalarında 9-12 Matematik Dersi Öğretim Programına uymuştur. Dolayısıyla MEB (2013) de belirtilen programdaki “öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımların sıralanışı, işleniş sırası olarak düşünülmesi gerektiği” ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesindeki dikey analiz “Öğrenciye İlettikleri” başlığındaki “Matematiksel İçerik” kategorisindeki “Başlık- Yapı” alt kategorisi çerçevesinde her iki kitabın konu anlatımının yeterli olduğu, dinamik geometri programlarına ve günlük yaşamdan örneklerle farklı düzeylerde yer verdiği belirlenmiştir. Bu sonuç Sevimli ve Kul’un (2015) ve Taşdemir’in (2011) yapmış olduğu araştırmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarının ilgi çekicilik bakımından farklı olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. Ders kitaplarındaki içeriğin öğrencinin ilgisini çekebilmesi için öğrencinin günlük yaşantısında kullanabileceği ve görsel açıdan zengin olması gerektiği söylenebilir. “Tanımlar Kurallar Eğilimler” alt kategorisinde her iki ders kitabının da tanım ve kurallar bakımından yeterli ancak bazı eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Gür ve Kobak Demir’in (2015) araştırmasındaki ders kitaplarının ön örgütleyicilerinin yeterli olmaması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla her sınıfta öğrencilerin seviyelerinin aynı olmamasından dolayı ön bilgileri hatırlatıcı tanımların ve kuralların verilmesi gerektiği söylenebilir. “Örnekler- Temsiller” alt kategorisinde bir kitabın daha fazla örnekler içerdiği ancak öğrenci seviyesine göre yetersiz kaldığı diğer kitabın ise örnek çeşitliliğinin ve sayısının yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Işık’ın (2008) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Her iki kitapta da fonksiyonlarla ilgili uygulamalar bölümünde günlük yaşamla ilişkili örneklerin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuları daha iyi kavramaları ve daha çok ilgilerinin çekilmesi için daha fazla günlük hayattan örneklerin verilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü günlük hayattan örneklerin öğrencinin günlük yaşamındaki bir durumun

matematiksel olarak ifade edilmesini sağlaması dolayısıyla öğrenciye matematiğin günlük yaşamdan uzak olmadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Kuramsal çerçevenin dikey analizinin “Öğrenciye İlettikleri” başlığı altında “Matematiksel Uygulamalar” kategorisinin “İşlenmiş Örnekler” alt kategorisi altında her iki ders kitabındaki örneklerin problem çözme basamaklarına katkı sağlamadığı ve alt düzey bilgi basamaklarında kaldığı elde edilmiştir. Öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek ve üst düzey öğrenme sağlamak için onları ünite sonlarında farklı tarzda sorularla baş başa bırakmak gerektiği söylenebilir. Ayrıca çoğu örneğin farklı çözüm önerisi sunmadığı, birden fazla çözüm önerisi sunan örneklerin de çözümleri arasında bağlantı kurduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi ve motivasyonlarının artması için ders kitaplarında farklı çözüm yolları içeren örnekler yer verilmesi gerekmektedir. Örneklerde grafik göstergelerden en çok grafiğin kullanıldığı, matematiksel görsellere, tablolar şekiller ve şemalara yer verildiği elde edilen bir diğer sonuçtur. Artut ve İldırı’nın (2013) çalışmasıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin çoğunlukla konu başında ve sorularda kullanıldığı ancak farklı grafik göstergelerin (örneğin; matematiksel fikirlerin temsili dışındaki temsiller; karikatürler, fotoğraflar veya başka matematik dışı çizimler gibi) kullanılmadığı dolayısıyla yeterli olmadığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Delice, Aydın ve Kardeş ‘in (2009) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ders kitaplarında öğrencilerin çözmesi istenilen soruların örneklerde elde edilen bilgileri pekiştirdiği çünkü örneklerle alıştırmaya sorularının birbirine benzer olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin bireysel çalışmalarına imkân verecek şekilde konuyu etkinlik ve örneklerle pekiştirebilmesi için ders kitaplarında yeterli sayıda örnek ve alıştırmalara yer verilmelidir. “Model Düşünme” alt kategorisinde bazı öğretmenlerin ders kitaplarında matematiksel modelleme sorularının bulunmadığını çünkü matematiksel modelleme niteliğine tam anlamıyla uygun tarzda soruların olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin ise matematiksel modellemeye uygun soruların fonksiyonlarla ilgili uygulamalar bölümünde bulunduğunu ancak nicelik olarak yeterli olmadığını belirttikleri elde edilen sonuçlar arasındadır. Buradan öğretmenlerin matematiksel modelleme sorularının nitelik bakımından nasıl olması gerektiğini bilmedikleri görülmektedir. Kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, üst düzey bilişsel basamaklara çıkılabilmesi ve matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesiyle öğrencinin ilgisinin artırılabilmesi için modelleme sorularının olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Dikey analizinin “Öğrenciye İlettikleri” başlığı altında “Yaklaşımlar” kategorisinin “Eşitlik” alt kategorisinde ders kitabında konu anlatımı ve öğrencilerin çözmesi istenilen sorular örneklerde elde edinilen bilgilerle örtüştüğü, verilen örnekler çok benzer alıştırmaya sorularının sorulduğu sonucu elde edilmiştir. Yine “Yaklaşımlar” kategorisinin “Matematiğe Bakış” alt kategorisinde ders kitaplarındaki örnekler çoğunlukla soyut bağlamda olduğu ancak fonksiyonlarla ilgili uygulamalar bölümündeki örneklerin günlük hayat deneyimlerine daha yakın olduğu belirlenmiştir.

Kuramsal çerçevenin dikey analizinin “Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu” başlığı altında “Olası Bilişsel Beceriler” kategorisinde konu ile ilgili öğrencilerden beklenen bilişsel alanların en fazla bilgi, kavrama ve uygulama basamağı olduğu elde edilen sonuçlardandır. Ayrıca kitapta konu ile ilgili verilen örnekler ve sorularda öğrenciden beklenen bilişsel beceriler düşünüldüğünde en fazla ezber ve anlamla bağlantılı işlemlerin ve matematik ve matematiksel işlem yapma becerilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Yine “Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu” başlığı altındaki diğer bir kategori olan “Cevap Çeşidi” kategorisinde değerlendirme sorularındaki soru çeşitliliğine bakıldığında en fazla çoktan seçmeli soruların kullanıldığı kısa cevaplı sorular dışında soru çeşitliliğinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Şahin ve Turanlı’nın (2005) yaptığı çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca açık uçlu sorularda farklı yaklaşımlar kullanılabileceği ancak kısa cevaplı sorularda kullanılamayacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Kuramsal çerçevedeki dikey analiz bir diğer başlığı olan “Bağlantılar” başlığı altında “Başlıklar İçindeki ve Arasındaki Bağlantı” kategorisi için ders kitaplarındaki başlıkların içerikle öğretim programındaki kazanımlara göre hazırlandığı için bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir’in (2011) yaptığı çalışmadaki sonucuyla benzerlik göstermektedir. “Bağlantılar” başlığı altında “Sınıf Talimatları Ders Kitabı İlişkisi” kategorisi için ders kitaplarının sınıf içi kullanımının her iki kitap içinde rahat yapılamadığı bunun sebepleri olarak da öğrenci ve sınıf seviyelerinin farklı olması ve ders kitaplarının tek düze anlatım sunması sonucuna varılmıştır. Ders kitaplarının sınıf içi kullanımını

rahatlıkla yapan öğretmenlerin ise ders kitaplarını daha çok alıştırmaya ve örnek çözümünde kullandıkları ve yanında yardımcı bir kaynakla sınıf içi kullanımını rahatlıkla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders kitabının sınıf içinde kullanımına yönelik herhangi bir yönerge veya talimatın olmaması gerektiği bunun nedenleri olarak öğrenci ve sınıf seviyelerinin farklı olması, özgün planlama ve yaratıcılığın olmaması sebebiyle gereksiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Ders kitabının sınıf içinde kullanımına yönelik herhangi bir yönerge veya talimatın olması gerektiğini belirten öğretmenlerin ise özellikle öğretmen kılavuz kitabının olması gerektiğini belirttikleri elde edilen sonuçlar arasındadır. “Bağlantılar” başlığı altındaki diğer bir kategori olan “Okul Dışı Durumlarla Bağlantı” kategorisi için bazı öğretmenlerin ders kitabında konularla ilgili olarak öğrencilerin kendilerinin okul dışında da yapabilecekleri matematiksel düşünmeye sevk eden yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri aktivitelerin olmadığını belirttikleri sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin okul dışında da yapabilecekleri aktivitelerin olduğunu ve bunların dinamik geometri programları yardımıyla grafik çizimi ve alıştırmaya ve değerlendirme sorularının olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında ders kitaplarında her seviyeden öğrencileri düşünerek ön bilgileri hatırlatıcı ifadelerle, daha fazla günlük hayattan örneklere, ünite sonlarında farklı çeşitlilikte sorulara ve konulara uygun matematiksel modelleme sorularına yer verilmelidir. Ders kitapları öğrencilerin konularla ilgili olarak okul dışında da yapabilecekleri aktivitelere yönlendirme sağlamalıdır. Her okuldaki öğrencilerin farklı seviyelerde oldukları göz önünde bulundurularak okullara göre ders kitapları belirlenmeli ve dağıtılmalıdır. Yapılan çalışma ortaöğretim matematik öğretmenlerinin 10. sınıf 2 ders kitabının fonksiyonlarla işlemler ve uygulamaları ünitesi altında incelemesidir. Gelecekte araştırmacılar, daha detaylı bir araştırma amacıyla çalışma yapabilirler.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır ve 12-14 Nisan 2018 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Artut, P. ve Ildırı, A. (2013). Matematik Ders Ve Çalışma Kitabında Yer Alan Problemlerin Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (2), 349-364.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charalambous, C. Y., Delaney, S., Hsu, H.Y. ve Mesa, V. (2010). A Comparative Analysis of the Addition and Subtraction of Fractions in Textbooks from Three Countries. *Mathematical Thinking and Learning*, 12, 117–151.
- Çakımcı, T. ve Kabasakal, V. (2015). *Ortaöğretim Matematik 10 Ders Kitabı*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dapğın, M. (2015). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitabı Dışında Kaynak Kullanımları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Delice, A., Aydın, E. Ve Kardeş, D. (2009). Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 16, 75-92.
- Erdoğan, A., Eşmen, E. Ve Fındık, S. (2015). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Matematik Tarihinin Yeri: Ekolojik Bir Analiz. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 239-259.
- Erel, T. (2014). *Ortaöğretim Matematik 10 Ders Kitabı*. Ankara: Netbil Yayıncılık.

- Ersoy, Y. (1998). Okullarda Matematik Öğretimi ve Eğitimi: Ders Öncesi Hazırlıklar Ve Etkinlikler. *Çağdaş eğitim Dergisi*, 244, 5-9.
- Gökçek, T. ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Ortaöğretimde Matematik Ders Kitabı Yerine Alternatif Kaynakların Tercih Edilme Nedenleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4 (1), 20-31.
- Gür, H. ve Kobak Demir, M. (2015). 7. Sınıf Matematik Ders Kitapları Cebir Kazanımlarının Ön Örgütleyiciler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 83-100.
- Haggarty, L., & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what?. *British Educational Research Journal*, 28, 567–590.
- Herbst, P. (1995). *The construction of the real number system in textbooks: A contribution to the analysis of discursive practices in mathematics*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens.
- Howson, G. (1995). *Mathematics textbooks: A comparative study of grade-8 texts*. Vancouver, Canada: Pacific Education Press.
- Işık, C. (2008). İlköğretim İkinci Kademesinde Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı Kullanımını Etkileyen Etmenler ve Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1).
- Jukic Matic, L. ve Glasnovic Gracin, D. (2016). The Use Of The Textbook As An Artefact In The Classroom A Case Study In The Light Of A Socio-Didactical Tetrahedron. *J Math Didakt.* (37). 349–374.
- Kar, T. ve Işık, C. (2015). Türk ve Amerikan Yedinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Tamsayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemleri Üzerinden Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 75-92.
- Li, Y. (2000). A comparison of problems that follow selected content presentations in American and Chinese mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31, 234–241.
- Mesa, V. (2007). Instructors and textbooks. Paper presented at the 10th Conference of the SIG/MAA Research in Undergraduate Mathematics Education, San Diego, CA.
- Mesa, V. (2010). Strategies for controlling the work in mathematics textbooks for introductory calculus. *Research in Collegiate Mathematics Education*, 16, 235–265.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. 19 Nisan 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. 13 Mart 2016 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf adresinden erişildi.
- Pepin, B. ve Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM*, 33 (5).
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75, 211–246.
- Rezat, S. (2006). A model of textbook use. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the international group of the Psychology of Mathematics Education* (vol. 4, pp. 409–416). Prague: Charles University.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Valverde, G., Houang, R. T., & Wiley, D. E. (1997). *Many visions, many aims: A cross-national investigation of curricular intentions in school mathematics*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Matematik Ders Kitabı İçeriklerinin Teknolojik Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi: Ortaokul Örneği. *NEF-EFMED*, 9 (1).

- Stevenson, H. W., & Bartsch, K. (1992). An analysis of Japanese and American textbooks in mathematics. In R. Leetsma & H. Walberg (Eds.), Japanese educational productivity (pp. 103–133). Ann Arbor: Center for Japanese Studies, University of Michigan.
- Şahin, S. ve Turanlı, N. (2005). Liselerde Okutulmakta Olan Lise I. Sınıf Matematik Kitaplarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 327-341.
- Taşdemir, C. (2011). Ortaöğretim 10. Sınıf Matematik Ders Kitabının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi: Bitlis İli Örnekleme. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 41-54.
- Yavuz, İ. ve Baştürk, S. (2011). Ders Kitaplarında Fonksiyon Kavramı: Türkiye ve Fransa Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, E. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK AYAK İZLERİNE GÖRE KAÇ GEZEGENE İHTİYACI VAR?

Hilal AGAÇ¹
Dr. Öğr. Üyesi Sevil YALÇIN²

Özet

Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi büyüklüğünü saptamak, doğal kaynakların gereksiz tüketimine yönelik farkındalıklarını arttırmak ve eğitecekleri bireyleri bilinçli yetiştirmeye katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini; Türkiye'nin Batı kesiminde bulunan bir devlet üniversitesi oluşturmuştur, örneklemini ise; yine aynı üniversiteye bağlı Eğitim Fakültesi'nin, 2014-2015 eğitim-öğretim dönemi, İlköğretim Anabilim Dalı'nda eğitimine devam eden; Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Sosyal Bilimler ve Sınıf Öğretmenliği bölümü 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak örnekleme öncelikle; yaş, cinsiyet, bölüm gibi kişisel bilgileri içeren anket uygulanmıştır. Ardından ekolojik ayak izinin bileşenlerine göre 'Küresel Ayak İzi Ağı' tarafından geliştirilmiş olan, gıda, barınak, ulaşım, mal ve hizmetler kategorilerinde sorularının yer aldığı anket, her anabilim dalı için uygulanarak elde edilen sonuçlar kaydedilmiştir. Betimsel olan bu çalışmada verilerin analizi için SPSS paket programındaki *t*-testi ve ANOVA analizleri uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda cinsiyetlere göre öğrencilerin ekolojik ayak izleri birbirleriyle benzerlik göstermekte olup, aralarında anlamlı farklılık olmadığı, aynı zamanda farklı branşların ekolojik ayak izleri birbirine benzer olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik ayak izi, öğretmen adayı, farkındalık, sürdürülebilirlik

HOW MANY PLANETS DO UNIVERSITY STUDENTS NEED ACCORDING TO THEIR ECOLOGICAL FOOTPRINTS?

Abstract

In this study, it is aimed to determine the ecological footprint size of the prospective teachers, to increase their awareness of unnecessary consumption of natural resources and to contribute to educating the individuals they will educate. The universe of study; Çanakkale Onsekiz Mart University, sample; Faculty of Education, Department of Primary Education in 2014-2015 academic year, continuing education; The department of Science, Pre-School, Social Sciences and Primary Education consists of 120 teacher candidates. Sampling as a means of data collection; A questionnaire including personal information such as age, gender and department was applied. The results of the questionnaire, which was developed by, Global Footprint Network her according to the components of the ecological footprint, which were included in the categories of food, shelter, transportation, goods and services, were recorded for each department. In this descriptive study, *t*-test and ANOVA analysis in SPSS package program were applied to analyze the data. According to the results, the ecological footprints of the students according to the sexes are similar and it is concluded that there is no significant difference between them. At the same time, ecological footprints of different branches were found to be similar.

Keywords: Ecological footprint, prospective teacher, awareness, sustainability.

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, hilalagac17@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0002-8099-197X

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, sevilyalcin@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0661-6431

GİRİŞ

Canlıların yaşamını devam ettirebilmesi ve neslini sürdürebilmesi için uygun koşullara sahip bir ortama yani ekosisteme ihtiyaçları vardır. Her ekosistemin barındırabileceği canlı sayısı sınırlıdır. Nasıl ki bu canlı sayısında sınırlamalar varsa doğal kaynakların geri dönüşüm kapasitesinde de sınırlama gerekmektedir. Canlıların yaşamı için gerekli kaynaklar, canlı sayısı ile orantılı olup sistemdeki geri dönüşüm mekanizmalarıyla sürekli olarak yenilenmektedir (Erten, 2004; Gökmen, 2008).

Dünyamızdaki tüm ekosistemler ancak bu şekilde denge durumunda kalmaktadır. Fakat ormanların azalması, nüfus yoğunlaşması sonucu aşırı tüketim, sanayileşme, atıkların orantısız artması gibi durumların gerçekleşmesine sebep olan birçok faaliyet atmosferdeki sera gazlarını hızla arttırmaktadır. Sera gazlarının artmasıyla beraber küresel ısınma meydana gelmekte, dünya üzerindeki ortalama sıcaklıklar artmakta böylece doğal denge bozulmaktadır (TEMA, 2013).

Ekolojik dengedeki sistemin geri dönüşüm hızı, atık madde oluşum hızından daha yavaş ise ekosistemin düzeni bozulmaktadır (TEMA, 2013). Ekosistemlerin geri dönüşüm ve yenilenebilirlik kapasitelerini canlı faaliyetlerine göre hesaplamada 'ekolojik ayak izi hesaplamaları' ön plana çıkmaktadır (Kaypak, 2013).

Ekolojik ayak izini ileri süren, Dr. Mathis Wackernagel, Prof. William Rees ve arkadaşları olmuştur. Wackernagel ve arkadaşları tüketilen doğal kaynakların kendini yenilemesi ve üretilen atıkların geri dönüşüm mekanizması temel alınarak yaptıkları çalışmalarda; insanların ardında bıraktıkları atıkların doğadan ne kadar sürede yok olabileceğini ve bu süre içerisinde doğadan hangi oranda faydalanabileceğini ortaya koyabilecek bir araç geliştirilmişlerdir. Geliştirilmiş olan bu araç "ekolojik ayak izi" olarak adlandırılmıştır (Kaypak, 2013).

Ekolojik Ayak İzi ile ilgili hesaplamalar yapılırken, iki ana faktöre dikkat edilmektedir: Bu faktörlerden birincisi; tüketilen kaynakların miktarının bilinmesi ve canlının tüketim faaliyetleri sonucu ürettikleri atıkların belirlenebilmesi, ikincisi ise; üretilen atıkların dönüşümünün gerçekleşebilmesi için gerekli olan biyolojik üretken alan miktarının ölçülebilmesidir. Bu iki faktör doğrultusunda elde edilen ekolojik ayak izi değeri, insanların üretim ve tüketim bazında biyolojik üretken alan kullanım miktarını göstermektedir (Tosunoğlu, 2014). Bu bağlamda ulusal Ekolojik Ayak İzi değeri hesaplama formülü şu şekilde belirtilmiştir (Kaypak, 2013):

$$\text{Ekolojik Ayak İzi} = \text{Tüketim} \times \text{Üretim Alanı} \times \text{Nüfus}$$

Sanayi devriminin oluşumu ve endüstrinin de gelişim göstermesi abiyotik faktörler üzerinde değişiklikler, biyotik faktörler üzerinde ise türlerin yok olması gibi çevre sorunlarını meydana getirmiştir. Bu doğrultuda artan nüfus ile birlikte bilinçsiz tüketimin meydana getirdiği çevre sorunları da paralel olarak artış göstermiştir (Bener ve Babaoğlu, 2008).

Dünyadaki tüm ülkelerin karşı karşıya kaldığı en büyük çevre sorunu, insanların doğal kaynakları hızlıca tüketmeleridir. Bu sorun, ekolojik ayak izi farklılığı olarak karşımıza çıkmaktadır ve küresel hektar (kha) ile ifade edilmektedir. Bu değer, ülkelerin ekolojik ayak izlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlar (WWF, 2012).

WWF (2012), raporuna göre bir Amerikalının ekolojik ayak izi, kırk üç Afrikalının ekolojik ayak izine eşit değere sahiptir. Yaşayan Gezegen Raporu (2010)'na göre; kişi başına düşen en yüksek ekolojik ayak izi değerine sahip ilk 10 ülke arasında; Birleşik Arap Emirlikleri, Katar, Danimarka, Belçika, ABD, Estonya, Kanada, Kuveyt ve İrlanda gelmektedir.

Yaşamımızı sürdürdüğümüz gezegenimizin sahip olduğu doğal kaynakları bilinçli tüketmek, korumak ve yok olmasını önlemek, canlılığın devam ettirilebilmesi için gereklidir. Biyoçeşitlilik anlamına gelen bu kaynaklar ekosistem çeşitliliğini ve genetik çeşitliliği kapsadığından dolayı, sürdürülebilir bir çevre anlayışı günümüz ve geleceğimiz açısından oldukça önemlidir (Özsoy-Erden ve Dinç, 2016). Toplumlar arasında farkındalık oluşturmak için eğitim en önemli araçlardır. Bu doğrultuda en önemli görev eğitimin aktarıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, ekolojik bilincin artırılması ve sürdürülebilirliğin öğrenci davranışlarına dönüştürülebilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu rolü gerçekleştirebilmek için geleceğin öğretmenleri olacak öğrencilerin ekosisteme bıraktıkları olumsuz etkilerin sayısal değerleri konusunda fikir sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda ekolojik ayak izi çevresel problemlere yönelik gezegenimizde var olan etkimiz konusunda sayısal veriler sunarak, doğaya karşı gerçekleştirdiğimiz negatif etkilerimizi belirlememize olanak sağlamaktadır (Keleş, Uzun ve Özsoy, 2008).

Araştırmada, farklı anabilim dallarına ait öğretmen adaylarına anket uygulanarak branşlar arası ayak izi büyüklüğünü saptamak ve farkındalık düzeylerini arttırarak mesleki yaşamlarında hitap edecekleri bireylerin de bu konuda bilinçli yetişmelerine katkı sağlamak amacıyla öğretmen adaylarına yönelik ekolojik ayak izi hesabı yapılmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen soruların cevapları aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi değerleri nasıldır ve ekolojik ayak izlerine göre kaç gezegene ihtiyaçları vardır?
- Öğretmen adaylarının cinsiyete göre ekolojik ayak izi değerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen adaylarının branşlarına göre ekolojik ayak izi değerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici bir araştırma yöntemi olan tarama yöntemi; belirli bir konuya yönelik, uygulama grubunun; düşünce, görüş ya da yetenek, tutum, ilgi, beceri vb. özelliklerin ortaya konulduğu ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalarda tercih edilmektedir (Metin, 2014). Ele alınan branşlar Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı olup branşlar arası ve cinsiyete göre ekolojik ayak izi boyu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla SPSS paket programı kullanılmıştır. Analizi yapılacak faktörlerde cinsiyet bazında anlamlılık için *t*-testi, branş bazında anlamlılığı ortaya koyabilmek için OneWay ANOVA testi uygulanmıştır.

1. Evren ve Örneklem;

Araştırmanın evren ve örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı'nda; Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler öğretmenliğinde öğrenim gören 84'ü kız, 36'sı erkek olmak üzere toplamda 120 kişilik öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2. Veri Toplama Aracı;

Çalışmada, 2010 yılında Keleş ve Özsoy'un İtalya ile gerçekleştirilen proje kapsamında Türkiye'ye özgü geliştirilmiş olan web-tabanlı ekolojik ayak izi hesaplama aracı kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının hesaplama aracında yer alan soruları bireysel olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Hesaplama aracı; gıda kategorisinde 4 soru, eşya kategorisinde 3 soru, barınak kategorisinde 6 soru ve ulaşım kategorisinde 4 soru olmak üzere toplamda 17 sorudan oluşmaktadır. Bu hesaplama aracında, öğretmen adaylarının hangi besinler ile ne sıklıkla beslendikleri, aylık tüketim masrafları, yaşamlarını

sürdürdükleri konut büyüklüğü ve giderleri, enerji tüketim seçenekleri ve toplu taşımada tercih edilen araç tipi ve süresini içeren sorulardan oluşmaktadır. Web tabanlı bu hesaplama aracı kapsamında öğretmen adaylarının yanıtladıkları sorular ile adayların bireysel olarak evrende ihtiyaç duyacağı gezegen miktarını sayısal değerler ile ifade etmektedir.

Yapılan araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının yaşları, cinsiyetleri, öğrenim gördüğü anabilim dalı bilgilerini içeren bir anket uygulanmıştır. Sonrasında ekolojik ayak izinin bileşenlerine göre hazırlanmış, gıda, mal ve hizmetler, barınak ve ulaşım kategorilerinde sorularının bulunduğu web tabanlı anket her bir anabilim dalı için ayrı ayrı uygulanarak sonuçlar kaydedilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Ankete verilen tüm cevaplar, WWF tarafından geliştirilen internet ağı üzerinden soru formuna tek tek işaretlenmiş olup her bireyin konut, yiyecek, ulaşım, atık ayak izleri ve bireylerin sürdürdükleri tüketim biçimleriyle kaç gezegen gerektiği hesaplanmıştır (<http://www.footprintcalculator.org/>). Toplam ayak izi ve bireysel ayak izi büyüklükleri küresel hektar cinsinden hesaplanmıştır (WWF, 2012). Elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistikler ve ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için *t*-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi değerleri nasıldır ve ekolojik ayak izlerine göre kaç gezegene ihtiyaçları vardır?

Araştırmada farklı branşlara ait (OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği, FBÖ: Fen Bilgisi Öğretmenliği, SÖ: Sınıf Öğretmenliği, SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) öğretmen adaylarının (N: 120) ekolojik ayak izi ortalama değeri saptanmıştır. Araştırmada branşlar arası ekolojik ayak izi aritmetik ortalama değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Farklı Anabilim Dalındaki Öğrencilerin Genel ve Cinsiyete Bağlı Ortalama Ekolojik Ayak izleri

Anabilim Dalı	Ekolojik ayak izi boyu (kha)		
	Genel Ortalama (kha*)	Kız Öğrenci (X̄)	Erkek Öğrenci (X̄)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1.71	1.57	1.85
Sınıf Öğretmenliği	1.59	1.61	1.55
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1.57	1.59	1.55
Okul Öncesi Öğretmenliği	1.67	1.7	1.65

*Küresel hektar

Yapılan araştırmada, 120 kişinin ekolojik ayak izi genel ortalaması 1.6 kha olarak bulunmuştur. Bu değer Türkiye Ekolojik Ayak İzi Raporu (2013) ’nda belirtilen ortalamanın üzerinde bir değerdir (1.3kha). Branşlar arası ekolojik ayak izi büyüklüğü bakımından en az ortalamaya sahip branş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (1.57 kha), en fazla ortalamaya sahip branş ise Fen Bilgisi Öğretmenliğidir (1.71). Fen bilgisi öğretmenliği bölümü ekolojik ayak izi ortalama değerinin yüksek çıkmasında daha çok erkek öğretmen adaylarının ortalamayı arttırıcı yönde tutumları etkili olmuştur. Öğretmen adaylarının (N: 120) günümüzde sürdürdükleri yaşam şeklini devam ettirdikleri takdirde ekolojik ayak izi hesaplama aracına göre; var olan kaynakların üç katına yani 3 gezegene daha ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekolojik ayak izi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmektedir.

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	1,6238	.19	118	.361	.719
Erkek	36	1.6083	.25			

Tablo 2. Cinsiyete Göre Ekolojik Ayak İzi Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet değişkeninin ekolojik ayak izi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına göre kızların ekolojik ayak izi ortalaması ($\bar{X}_K=1.62$) ile erkeklerin ekolojik ayak izi ortalaması ($\bar{X}_E=1.60$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(118)}=.361$; $p>0.05$]. Bu sonuçlara göre ekolojik ayak izinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır.

Ekolojik ayak izlerinin farklı branşlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Farklı Branşlara Göre Ekolojik Ayak İzi Tek Yönlü ANOVA Test Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	.220	3	.073	1.612	.190
Grup içi	5.266	116	.045		
Toplam	5.486	119			

Test sonucunda OÖÖ (Okul Öncesi Öğretmenliği) ($\bar{X}_{OÖÖ}=1.67$), FBÖ (Fen Bilgisi Öğretmenliği) ($\bar{X}_{FBÖ}=1.71$), SBÖ (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) ($\bar{X}_{SBÖ}=1.57$) ve SÖ (Sınıf Öğretmenliği) ($\bar{X}_{SÖ}=1.59$) Anabilim Dallarından çalışmaya katılan öğrencilerin ekolojik ayak izi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{3-116}=1.612$; $p>0.05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada, gelecek nesillere hitap edecek olan farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarına ekolojik ayak izi hesabı yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi boyutunda farklılıklar gözlenmemiştir. Fakat çalışmadaki tüm grubun ekolojik ayak izi genel ortalama değeri, Türkiye Ekolojik Ayak İzi Raporu’nda belirtilen ortalamanın üzerinde bir değer olduğu bulunmuştur. Eğer herkes çalışmada elde ettiğimiz ekolojik ayak izi boyutunda bir yaşam sürdürürse her yıl 3 gezegene daha ihtiyaç vardır ve bu yaşam tarzımızı desteklemek için Dünya’nın verimli alanlarından 1.6 küresel hektarlık alana daha ihtiyaç duyulacağı sonucuna varılmıştır.

Dünya ortalamasında da olduğu gibi Türkiye’deki ekolojik ayak izinin en büyük etkiye sahip bileşeni karbon ayak izidir. Türkiye’nin üretim ve tüketim alışkanlığının sürdürülemez durumda oluşu bugüne dek yapılan ve gelecekte yapılacak olan ekolojik ayak izi ile ilgili çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de özellikle ekolojik ayak izi ve karbon ayak izini küçültmeye yönelik uygulanacak politikalar farkındalığın artırmanın yanında sürdürülebilir geleceğin oluşmasına önemli katkılar sunacaktır (Özsoy-Erden ve Dinç, 2016).

WWF, ekolojik ayak izinin bireysel hesaplanması ile ilgili yöntemleri bulmasına rağmen ülke literatüründe bireylerin ekolojik ayak izlerini ve farkındalıklarını ölçen bir ölçek bulunmamaktadır. Ekolojik ayak izi farkındalıklarını ölçen araçların geliştirilmesiyle alanyazındaki eksikliğin giderileceği düşünülmektedir (Coşkun ve Sarıkaya, 2014).

Araştırmada *t*-testi verilerine göre cinsiyetler arasında herhangi bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Bu konuda benzer olarak Akıllı, Kemahlı, Okudan ve Polat (2008), cinsiyet faktörüne göre ekolojik ayak izi arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarının sonucunda cinsiyetler arası ekolojik ayak izleri değerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Keleş ve Aydoğdu (2010) tarafından yapılan araştırmada; ekolojik ayak izinin, çevre eğitimi kapsamında öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir bir yaşam kazandırmak amacıyla farkındalık, tutum ve davranışlarını geliştirmede bir araç olarak kullanıldığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin ekolojik ayak izlerini azaltmaya yönelik oluşturulan farkındalıkların, birey davranışları üzerinde olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eren, Parlakay, Hilal ve Bozhüyük (2017), bir üniversitenin Ziraat Fakültesindeki akademisyenlerin ekolojik ayak izlerini saptamaya yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, kadın katılımcıların ekolojik ayak izleri boyutunun erkek katılımcıların ekolojik ayak izi boyutuna göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu farkın oluşmasında; kadın akademisyenlerin kullandıkları mücevherat ve kişisel bakım harcamalarını sebep olarak gösterilmiştir. Cinsiyet anlamında sunulan bu bulgu, çalışmamızda elde ettiğimiz bulgularla paralellik göstermektedir.

Eren, Aygün, Chabanov ve Akman (2016), mühendislik öğrencilerinin ekolojik ayak izlerini saptamaya yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada cinsiyetler arası anlamlı farklılığa rastlamayıp kız öğrencilerin ekolojik ayak izleri ortalamasının erkek öğrencilerin ayak izi ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuç, çalışmamızda elde ettiğimiz cinsiyet bazındaki sonuç ile paralellik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 8. sınıf ders kitabı içerisinde "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" başlıklı 6. ünitesinde öğrencilere; "Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır." kazanımının öğretilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda; "Öğrencilerin ekolojik ayak izini hesaplaması sağlanır." adlı etkinliğin uygulanması istenmiştir (MEB, 2018). Bu tarz etkinliklerin 8. sınıf ile sınırlı kalmayıp tüm sınıf düzeylerinde konu hakkındaki farkındalıkların artırılabilmesi için günlük yaşamdan örneklemeler yapılarak sınıf içi tartışmalarla konulara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde gelecek kuşakların doğa üzerindeki olumsuz etkilerini en az düzeye indirmek ve bununla birlikte ekolojik ayak izi kavram farkındalığının sağlanması amacıyla öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevler doğrultusunda "Ekolojik Ayak İzi" konusunun, hem Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulunca (TTK), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretim programlarına; hem de yükseköğretim kurumları (YÖK) tarafından üniversite düzeyindeki Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans öğretim programlarında konu hakkında daha geniş yer verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ekolojik ayak izi ile ilgili çeşitli etkinliklere yer vermenin ve dikkat çekici materyaller kullanmanın öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttıracakı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; toplumsal anlamda karşılaşılan birçok sorunda olduğu gibi çevreye yönelik duyarlılık, farkındalık ve doğayı korumaya yönelik çalışmaların başında bireylerin sürdürülebilirlik konusunda bilinçlenmeleri çeşitli eğitimlerle sağlanmaktadır. Bireylere çevre ve doğa bilincinin çok erken yaşlarda özellikle eğitim yoluyla kazandırılması, gelecekte ortaya çıkması muhtemel birçok ekolojik sorunun önlenmesinde önem arz etmektedir (Güven ve Aysel, 2016). Bu bağlamda öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen farkındalık çalışmasında onlar aracılığıyla yetiştirecekleri nesillere, bu farkındalık kazanmış nesillerin de elde ettikleri bilgiyi davranışa dönüştürmeleriyle birlikte sürdürülebilir bir yaşam tarzı sergilemesine böylece gelecekte ekolojik ayak izi küçük olan toplumların var olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından düzenlenen 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir. Aynı zamanda 27-29 Nisan 2017 tarihli ULEAD - VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K., ve Polat, F. (2008). Ekolojik Ayak İzinin Kavramsal İçeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Bireysel Ekolojik Ayak İzi Hesaplaması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(15), 1-25.
- Bener, Ö. ve Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir Tüketim Davranışı ve Çevre Bilinci Oluşturmada Bir Araç Olarak Tüketici Eğitimi. *Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-10. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/arsiv.htm> (Erişim tarihi: 13 Şubat 2016)
- Coşkun, I. ve Sarıkaya, R. (2014). Investigation of Ecological Foot Print Levels of Classroom Teacher Candidates. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1761-1787.
- Eren B., Aygün A., Chabanow D. ve Akman N. (2016, Kasım). Mühendislik öğrencileri ekolojik ayak izinin belirlenmesi. *3rd International Symposium on Environment and Morality*, Turkey.
- Eren, Ö., Parlakay, O., Hilal, M. ve Bozhüyük, B. (2017). Ziraat Fakültesi akademisyenlerinin ekolojik ayak izinin belirlenmesi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, JAFAG (2017)*, 34(2), 138-145.
- Erten, S. (2006). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, 25, 65/66.
- Global Footprint Network (2014, Kasım). Ecological Footprint Calculator <http://www.footprintcalculator.org/> adresinden erişilmiştir.
- Gökmen, A. (2008). Bilgisayar destekli çevre eğitiminin öğretmen adaylarının madde döngüleri konusundaki başarılarına etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, G. ve Aysel, İ. (2016). Gündelik Hayatta Gıda Ayak İzi: Hazır Gıda Tüketimine Yönelik Görüşler. *Eğitimde Kuram ve Uygulamalar Dergisi*, 12(2), 403-426.
- Kaypak, Ş. (2013). Ekolojik Ayak İzinden Çevre Barışına Bakmak. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1), 154-159.
- Keleş, Ö., ve Özsoy, S. (2010). Türkiye'ye Özgü Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Aracı. *Global Footprint Network*. https://www.researchgate.net/publication/326098491_ adresinden erişilmiştir.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Özsoy, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzlerinin Hesaplanması ve Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Keleş, Ö. ve Aydoğdu, M. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzlerini Azaltmaya Yolları konusundaki Görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 171-187.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018). İlkokul ve Ortaokul Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) 2018 Yılı Öğretim Programı. MEB, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden erişilmiştir.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Özsoy Erden, C. ve Dinç, A. (2016). Sürdürülebilir Kalkınma ve Ekolojik Ayak İzi. *Finans Politik&Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 53(619), 35-55.

TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı), (2014, Ağustos). Çevre ve Ekolojik Ayak İzi Raporu-2013. http://abkampi.ces.metu.edu.tr/files/Tema3_Cevre_EkolojikAyakIzi_Logolu.pdf adresinden erişilmiştir.

Tosunoğlu, B. T. (2014). Sürdürülebilir Küresel Refah Göstergesi Olarak Ekolojik Ayak İzi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 154-171.

WWF (World Wildlife Fund), (2014, Temmuz). Türkiye Ekolojik Ayak İzi Raporu-2012. http://awsassets.wwftr.panda.org/downloads/turkiyenin_ekolojik_ayak_izi_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

**HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
KÜLTÜRLER ARASI DUYARLILIK DÜZEYLERİ İLE EMPATİK
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ****Akif GÜNER¹****Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk LEVENT²****Özet**

Bu araştırmada halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan 16 halk eğitimi merkezinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinden uygun örneklem yöntemi ile belirlenen halk eğitimi merkezlerinde çalışan 270 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler istatistik programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır. Betimleyici frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Ayrıca t testi tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkması durumunda da Scheffe testine başvurulmuştur. Ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve empatik eğilimlerini geliştirmeye yönelik, öğretmenlik mesleğinin stresli yönleriyle daha etkili şekilde başa çıkmaya yardımcı olacak okul temelli uygulama ve stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürlerden kişilerle ders dışı zamanlarda sosyal ve sportif aktivitelere katılımının sağlanmasının, onları kültürler arası duyarlılık ve empatik eğilimlerini artıracığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kültürler Arası Duyarlılık, Empati, Empatik Eğilimi, Halk Eğitimi Merkezi**THE RELATIONSHIP BETWEEN PUBLIC EDUCATION CENTER TEACHERS
INTERCULTURAL SENSITIVITY LEVELS AND EMPATHIC TENDENCIES****Abstract**

The purpose of this study was to examine the relationship between the intercultural sensitivity levels and empathic tendencies of the teachers working in public education centers. The population of this research includes the teachers working in the 16 public education centers located at Anatolian side of Istanbul Province in the academic year of 2017-2018. The research sample of 270 teachers, working on public education centers was formed by appropriate sampling method from this research. "Personal Information Form", "Intercultural Sensitivity Scale" and "Empathic Tendency Scale" have been used to collect data in the study. In the analysis of the data, the data has been first transferred to the electronic environment. The obtained data has been analyzed in the program. The significance has been tested at minimum $p < ,05$ level. Descriptive frequency and percentage distribution, arithmetic average and standard deviation values have been determined. Additionally, t test and one-way analysis of variance have been used. Finding meaningfully, Scheffetest has been implemented as well. Correlation analysis has been done in order to determine the relation among the scale scores. In accordance with the results of the study, it is advised that the strategies and applications based on school are to be developed in order to help the teachers overcome the stressful issues in terms of developing the intercultural sensitivity levels and empathic tendencies. It is thought that ensuring the teachers to be involved in the social and sportive activities out of school time with the ones coming from different cultures so as to improve their intercultural sensitivity and empathic tendencies.

Keywords: Teacher, Intercultural Sensitivity, Empathy, Empathic Tendency, Public Education Center**Özgün Araştırma / Original Article**¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Marmara Üniversitesi, Türkiye, akifguner@gmail.com**ORCID ID:** 0000-0002-7447-57-41² Marmara Üniversitesi, Türkiye, faruklevent@gmail.com **ORCID ID:** 0000-0003-3429-6666

GİRİŞ

Kültür genel olarak ya bireysel açıdan ya da bir insan grubuyla ilgili bir kavram olarak ele alınmıştır. “Kültür” kelimesi dünyaya yönelmek, büyüme, yetiştirmek ve beslemek anlamına gelir (Şişman, 2007, s.1). Kültür, akim (zihnin ve ruhun) bazı yetenek birimlerinin amaca elverişli düşünsel çalışma ve pratiklerle geliştirilmesidir. (Meriç, 1982, s.44). Kültür, belirli bir toplumun karakterini meydana getiren fikirleri, bilgileri, bütün kültür sahalarını kapsayan ve onlara nüfuz eden inançları, tutum ve davranış tiplerini içeren bir sistemdir (Ülken 1970, s.185). Kültürle ilgili tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Şişman, 2007, s. 1):

- “Yaşanılan toplumun sosyal mirasıdır”
- “Bireylerin düşünce, his ve inanç biçimidir”
- “Topluma ait yaşam biçimidir”
- “Toplumsal problem çözme biçimidir”
- “Öğrenilmiş davranışların tümüdür”
- “Davranışların düzenlemesini sağlayan normlardır”
- “Karşılıklı iletişimle oluşmuş toplumsal bilgilerdir”
- “Egemenliğin yansımasıdır.”

Kültür, maddi öğeler ve manevi öğeler; başka bir yaklaşımla da bilişsel, davranışsal, teknik öğeler olarak sınıflandırılır (Şişman, 2007, s. 3). Bilim adamlarının kültür kavramına getirdikleri tanımlara baktığımızda, kavramın bütün bu öğelerin hepsini kapsadığını görürüz. Kültüre, bir hayat biçimi, sosyal süreçlerde öğrendiğimiz maddi ve manevi öğelerin bir bütünü, içinde bulunduğu yaşam koşullarına uyum süreci, sosyal etkileşim ürünü, insanoğlunun yarattığı her şey diyebiliriz (Güvenç, 1970, s.13).

Kültürlerarası öğrenmenin sürekli ilerlemeyle ayırt edilen bir süreç olduğunu ve bireyin kültürlerarası duyarlılık geliştirme aşamasının teşhis edilebileceği gerçeğini dikkate almak gerekir (Bulduk ve ark., 2011). Kültürler arası duyarlılık, insanlar arasındaki kültürel farklılıkların ve benzerliklerin onlara bir değer atfetmeden var olduğunu fark etmektedir. Olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış; Bu basitçe, insanların hepsinin aynı olmadığını ve kültürünüzün diğer herhangi bir kültüre göre daha iyi olmadığını fark ettiğiniz anlamına gelir (Dabbah, 2017).

Kültür kavramı ile birlikte ele alınması gereken belki de en önemli kavram değişmedir (Arslan, 2004, s. 49). Aslında kültür, değişmesi güç bir fenomendir. Ancak, kültürler zaman içinde değişebilir (Şişman, 2007, s.160). Her gün maddi kültüre yeni şeyler ekleniyor ve maddi olmayan kültürü de etkiliyorlar.

Kültürün tanımından sonra "Empati" teriminin tanımına bakacak olursak; geçen yüzyılda kendimizi "gözlemlediğimiz" duygu süreci olarak adlandırılan Almanca “*empfindung*” kelimesinden kurulmuştur (Titchener, 1909). Başlangıçta bu terim felsefi estetikte kullanıldı ve kendini yalnızca görselliği değil, nesnenin hissiyatını paylaşarak yaşayan bir sanat nesnesine yansıtmayı gerektirdi. Bununla birlikte, 20. yüzyılın başlarında bu terim, sosyal bilimler alanıyla ilgili daha kapsamlı bir anlam taşımış ve başkalarını nasıl hissettirdiğimiz süreçten söz etmeye başlamıştır (Lipps, 1903, 1905).

Dökmen (2003, s. 11), empatiyi, empatik eğilim (EE) ve empatik beceri (EB) olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise bireyin empati kurabilme durumunu göstermektedir.

Empati, kendini bir başkasının yerine koyabilmek, olayları başkalarının bakış açılarından görebilmek, başkalarının duygularını anlayabilmek ve başkalarını anlamada gerçeğe yakın olabilmektir (Dökmen, 2003, s. 136).

Empati tanımı üç temel ögeden oluşmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Dökmen, 2003, s. 136):

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan dünyaya; kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış açısıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolünde kısa bir süre kalmalıyız ve sonra kendi yerimize dönmeliyiz. Kendi yerimize dönmediğimiz sürece empati kurmuş sayılmayız.

2. Empati tanımının ikinci ögesi, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak ve hissetmektir. Karşımızdaki kişinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empati tanımında bu öge vurgulandığında, empatinin iki temel bileşeni ortaya çıkmaktadır. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma / bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Duygusal rol almanın sağlanabilmesi için bilişsel rol almanın da sağlanmış olması gerekmektedir.

3. Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak ve hissetsek bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Kültürü bir bütün veya bir sistem olarak görebiliriz. Fakat bu bütünü ya da sistemi tanımlamak oldukça zordur. Bu zorluğun nedenlerinden biri de kavramın soyut bir anlam içermesidir. Bu soyut kavramı destekleyen, besleyen değişkenler, bulgular gözlemlenebilir türden olgular olmakla birlikte gözlemlenmesi zor olan bir takım soyut değerleri de içerir (Bingöl, 2010, s.36). Empati ise hayatınızı zenginleştirecek ve çevrenizdeki dünya deneyiminizi genişletecek bir uygulamadır. Kendi varlığınızın, sorunlarınızın ve duygularınızın dışına çıkarak daha derin, daha ruhsal tatmin edici bir etkileşim ve farkındalık seviyesine bağlanmaktadır.

Bu araştırmada; halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi aşağıdaki problem durumlarına yönelik çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu problem cümleleri şunlardır:

1. Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri nasıldır?

2. Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıkları

- ✓ Cinsiyet,
- ✓ Yaş,
- ✓ Mezuniyet,
- ✓ Unvan,
- ✓ Kıdem,
- ✓ Kurumdaki çalışma süreleri,
- ✓ Medeni durum,
- ✓ Hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri nasıldır?

4. Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri

- ✓ Cinsiyet,
- ✓ Yaş,
- ✓ Mezuniyet,
- ✓ Unvan,
- ✓ Kıdem,
- ✓ Kurumdaki çalışma süreleri,
- ✓ Medeni durum,
- ✓ Hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürler arasında duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Halk eğitimi merkezlerinde açılan çeşitli kurslardan çok farklı kültürel özellikler taşıyan kişiler yararlanabilmektedir. Farklı eğitim seviyelerinde ve yaş guruplarında olan kişiler için eğitim verilmektedir. Bu eğitimlere ülke vatandaşları yanında göçmenler ve mülteciler de katılabilmektedir.

Bu çalışmada halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri tespiti ile bunu etkileyen değişkenlerin neler olduğu ve kültürler arası duyarlılık ile empatik eğilimler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine betimlenerek, detaylı analiz edilmesine olanak tanıyan araştırma modelidir. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2006).

Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evreni 2017–2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan 16 halk eğitimi merkezinde çalışan öğretmenlerdir. Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2006, s.110-111). Örneklem evrenin bir parçası olup hem araştırma, hem de istatistiksel bakımdan büyük önem taşır. Örneklem en önemli özelliği yansız ve temsili olmasıdır (Kaptan, 1983, s.135). Bu doğrultuda İstanbul Anadolu yakasında bulunan 16 halk eğitimi merkezinde çalışan tüm öğretmenler evreninde çalışmaya katılan 270 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	125	58,4
	Erkek	89	41,6
	Toplam	214	100,0
Yaş	29 yaş ve altı	86	40,2
	30-40 yaş	96	44,9
	41 yaş ve üzeri	32	15,0
	Toplam	214	100,0
Medeni durum	Evli	141	65,9
	Bekâr	73	34,1

	Toplam	214	100,0
Öğrenim	Lisans	190	88,8
	Lisans Üstü	24	11,2
	Toplam	214	100,0
Ünvan	Öğretmen	196	91,6
	Yönetici	18	8,4
	Toplam	214	100,0
Görev	1-5 yıl	81	37,9
	6-10 yıl	83	38,8
	11 yıl ve üzeri	50	23,4
	Toplam	214	100,0

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır.

Bu ölçek Türkçe’ye Üstün (2011) tarafından uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen iki ayrı uygulamada hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları .86 ve .88’dir.

Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin geçerlik çalışması için Üstün (2011) Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı’na devam eden toplam 181 öğretmen adayı ile çeşitli devlet üniversitelerinde pedagojik formasyon almakta olan 59 öğretmen adayına ölçme aracı uygulanmıştır. Geçerlik çalışmasında tek faktör olarak değerlendirilen maddelerin faktör yük değerleri .19 ile .81 arasında değişmektedir. 19. maddenin faktör yük değerinin .19 olması nedeniyle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 11. maddenin ise faktör yük değerinin .29 olduğu görülmektedir. Türkçe’ye uyarlanmış formuna ait alfa katsayısı ise .90’dır. Bu katsayı, ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış formunun iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal formunda 5 faktörden oluşan ölçek Türkçe uyarlamasında tek faktörlü olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda 19. madde, faktör yük değeri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 23 madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için ölçekte aynen yer almıştır (Üstün, 2011). Ölçek 5 li likert tipi bir ölçektir. 1 den 5 e kadar her madde için puan verilmekte; 2, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 18, 19, 21. maddeler ters puanlanmaktadır.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Bu ölçek Dökmen (1988), tarafından empatik eğilim ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 20 soru ile oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. 1-5 arası puanlar verilir. Ölçekte 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. maddeler ters çevrilerek toplanır. Alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100’dür. Puanların yüksekliği empatik eğilimin yüksekliğini verir. EEÖ’nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri’nin “Duyguları Anlama” bölümünden aldıkları puanlar arasındaki benzer ölçekler geçerliği 0.68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği 0.82’dir. Ölçeğin araştırma

grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur (Dökmen, 2003, s. 342).

Verilerin toplanması

2017–2018 eğitim-öğretim yılında örneklem belirlenip, kullanılacak ölçekler için izin alınıp ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen kurumlara gidilip okul müdürleriyle araştırma konusunda konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Çoğaltılan ölçekler öğretmenler tarafından cevaplandıktan sonra toplanmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Veriler “SPSS for Windows ver: 20.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için, aritmetik ortalama ve ss, değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik tekniklerden ikili gruplarda t testi ikiden fazla olan gruplarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkması durumunda da Scheffe testi yapılmıştır. Ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.Öğretmenlerin Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Kültürler Arası Duyarlılık Ölçeğinin Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Kültürler Arası Duyarlılık	270	90,67	3,989

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık ölçeğinin toplam puanların ($\bar{X} = 90,67$, $ss = 3,989$) olduğu tespit edilmiştir.

1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Kültürler Arası Duyarlılık	Kadın	175	90,46	4,182	,316	-1,172	268	,242
	Erkek	95	91,05	3,595	,369			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	29 yaş ve altı	50	92,90	3,738	G.Arası	344,369	3	114,790	7,758	,000
	30-40 yaş	90	90,56	3,184	G.İçi	3935,6	266	14,796		
	41-50 yaş	55	90,27	4,889	Toplam	4280,0	269			
	51 ve üzeri	75	89,60	3,781		00				
	Toplam	270	90,67	3,989						

Tablo 4’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa Göre Kültürler Arası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	<i>Sh\bar{x}</i>	<i>p</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	29 yaş ve altı	30-40 yaş	2,344*	,678	,008
		41-50 yaş	2,627*	,752	,007
		51 ve üzeri	3,300*	,702	,000
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	-2,344*	,678	,008
		41-50 yaş	,283	,658	,980
		51 ve üzeri	,956	,601	,472
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	-2,627*	,752	,007
		30-40 yaş	-,283	,658	,980
		51 ve üzeri	,673	,683	,808
	51 ve üzeri	29 yaş ve altı	-3,300*	,702	,000
		30-40 yaş	-,956	,601	,472
		41-50 yaş	-,673	,683	,808

Tablo 5’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılık puanlarının yaşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu verilmiştir. Söz konusu farklılığın 29 yaş ve altı ile diğer yaş grupları arasında olduğu, 29 yaş ve altı alan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.3. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Mezuniyet Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>P</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	Önlisans	45	90,89	3,249	G.Arası	76,004	2	38,002	2,414	,091
	Lisans	195	90,85	4,096	G.İçi	4203,996	267	15,745		
	Yüksek Lisans	30	89,17	4,086	Toplam	4280,000	269			
	Toplam	270	90,67	3,989						

Tablo 6’da görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların mezuniyetlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.4. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin unvanlarına göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Unvan Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Unvan	n	\bar{x}	<i>ss</i>	Sh	t Testi		
						T	sd	<i>p</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	Öğretmen	225	90,62	3,943	,263	-,409	268	,683
	Yönetici	45	90,89	4,249	,633			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların unvanlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>P</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	1-5 yıl	48	89,70	5,403	G.Arası	82,294	2	41,147	2,617	,075
	6-10 yıl	30	90,22	4,492	G.İçi	4197,706	267	15,722		
	11 yıl ve üzeri	192	91,06	3,287	Toplam	4280,000	269			
	Toplam	270	90,67	3,989						

Tablo 8’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların kıdemlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.6. Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresine göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Kurumdaki Çalışma Süresi Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>P</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	1-3 yıl	45	90,56	5,841	G.Arası	367,404	2	183,702		
	4-10 yıl	35	87,71	3,900						
	11 yıl ve üzeri	190	91,24	3,166	Toplam	4280,000	269	12,536	,000	
	Toplam	270	90,67	3,989						

Tablo 9’da görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların kurumdaki çalışma süresine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Kültürler Arası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması (i)	Not Ortalaması (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kültürler Arası Duyarlılık	1-3 yıl	4-10 yıl	2,841*	,863	,005
		11 yıl ve üzeri	-,681	,635	,563
	4-10 yıl	1-3 yıl	-2,841*	,863	,005
		11 yıl ve üzeri	-3,523*	,704	,000
11 yıl ve üzeri	1-3 yıl	,681	,635	,563	
	4-10 yıl	3,523*	,704	,000	

Tablo 10’da görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılık puanlarının kurumdaki çalışma süresine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu verilmiştir. Söz konusu farklılığın 4-10 yıl çalışma süresine sahip olan grupla diğer gruplar arasında olduğu, 4-10 yıl çalışma süresine sahip olanların kültürel duyarlılıklarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu, en yüksek duyarlılığın ise 11 yıl ve üstü çalışma süresine sahip olanlarda olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.7. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Medeni durum	n	\bar{x}	<i>ss</i>	Sh	t Testi		
						t	sd	<i>p</i>
Kültürler Arası	Evli	185	90,46	4,135	,304	-1,261	268	,209

Duyarlılık Bekâr 85 91,12 3,633 ,394

Tablo 11’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların medeni durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kültürler arası duyarlılık düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kültürler Arası Duyarlılık Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Hizmet İçi Eğitim	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Kültürler Arası Duyarlılık	Aldım	195	90,64	3,850	,276	-,170	268	,865
	Almadım	75	90,73	4,357	,503			

Tablo 12’de görüldüğü üzere, kültürler arası duyarlılıkların hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin empatik eğilimleri Tablo 13.’de verilmiştir.

Tablo 13. Empatik Eğilimleri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Empati	270	77,61	3,135

Tablo 13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri ölçeği puanların ($\bar{X} = 77,61$, $ss=3,135$) olduğu tespit edilmiştir.

2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Empatik Eğilimlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Empati	Kadın	175	78,09	3,220	,243	3,443	268	,001
	Erkek	95	76,74	2,784	,286			

Tablo 14’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimlerinde grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre empatik eğilimleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Empatik Eğilimlerinin Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>P</i>
Empati	29 yaş ve altı	50	76,70	3,530	G.Arası	116,399	3	38,800		
	30-40 yaş	90	78,28	2,938	G.İçi	2527,768	266	9,503		
	41-50 yaş	55	78,09	2,413	Toplam	2644,167	269		4,083	,007
	51ve üzeri	75	77,07	3,358						
	Toplam	270	77,61	3,135						

Tablo 15’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Yaşlarına Göre Empatik Eğilimlerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	<i>Sh_{x̄}</i>	<i>p</i>
Empati	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-1,578*	,544	,040
		41-50 yaş	-1,391	,602	,152
		51ve üzeri	-,367	,563	,935
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	1,578*	,544	,040
		41-50 yaş	,187	,528	,989
		51ve üzeri	1,211	,482	,100
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	1,391	,602	,152
		30-40 yaş	-,187	,528	,989
		51ve üzeri	1,024	,547	,323
	51ve üzeri	29 yaş ve altı	,367	,563	,935
		30-40 yaş	-1,211	,482	,100
		41-50 yaş	-1,024	,547	,323

Tablo 16’da görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin yaşlarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu verilmiştir. Söz konusu farklılığın yaşları 30-40 olan grupla 29 yaş ve altı olan grup arasında olduğu, 30-40 yaş grubunun daha yüksek empatik eğilim taşıdığı görülmüştür. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.3. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre empatik eğilimleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Empatik Eğilimlerinin Mezuniyet Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>P</i>
Empati	Önlisans	45	76,78	3,496	G.Arası	37,607	2	18,803		
	Lisans	195	77,77	3,041	G.İçi	2606,560	267	9,762	1,926	,148
	Yüksek Lisans	30	77,83	3,075	Toplam	2644,167	269			

Toplam 270 77,61 3,135

Tablo 17’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin mezuniyetlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.4. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin unvanlarına göre empatik eğilimleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Empatik Eğilimlerinin Unvan Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Unvan	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Empati	Öğretmen	225	77,78	3,161	,211	1,964	268	,051
	Yönetici	45	76,78	2,891	,431			

Tablo 18’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin unvanlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre empatik eğilimleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Empatik Eğilimlerinin Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Empati	1-5 yıl	48	77,30	3,471	G.Arası	16,365	2	8,183	,831	,437
	6-10 yıl	30	78,11	4,030						
	11 yıl ve üzeri	192	77,57	2,757	Toplam	2644,167	269			
	Toplam	270	77,61	3,135						

Tablo 19’da görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin kıdemlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.6. Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresine göre empatik eğilimleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Empatik Eğilimlerinin Kurumdaki Çalışma Süresi Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Empati	1-3 yıl	45	78,78	2,275	G.Arası	136,708	2	68,354	7,279	,001
	4-10 yıl	35	76,14	2,735						
	11 yıl ve üzeri	190	77,61	3,274	Toplam	2644,167	269			
	Toplam	270	77,61	3,135						

Tablo 20’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin kurumdaki çalışma süresine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Empatik Eğilimlerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Kurumdaki Çalışma Süresi (i)	Kurumdaki Çalışma Süresi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Empati	1-3 yıl	4-10 yıl	2,635*	,691	,001
		11 yıl ve üzeri	1,173	,508	,072
	4-10 yıl	1-3 yıl	-2,635*	,691	,001
		11 yıl ve üzeri	-1,462*	,564	,036
	11 yıl ve üzeri	1-3 yıl	-1,173	,508	,072
		4-10 yıl	1,462*	,564	,036

Tablo 21’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin kurumdaki çalışma süresine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu verilmiştir. Söz konusu farklılığın kurumdaki çalışma süresi 4-10 yıl olan grupla diğer gruplar arasında olduğu, 4-10 yıl olan grubun en düşük empatik eğilimleri olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.7. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre empatik eğilimleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Empatik Eğilimlerinin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Medeni durum	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Empati	Evli	185	77,30	3,100	,228			
	Bekâr	85	78,29	3,120	,338	-2,449	268	,015

Tablo 22’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin medeni durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bekâr öğretmenlerin empatik eğilimlerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Empatik Eğilimleri

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre empatik eğilimleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Empatik Eğilimlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Hizmet İçi Eğitim	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Empati	Aldım	195	77,87	3,048	,218			
	Almadım	75	76,93	3,277	,378	2,219	268	,027

Tablo 23’de görüldüğü üzere, empatik eğilimlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.Öğretmenlerin Kültürler Arası Duyarlılıkları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki Korelasyon

Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıkları ile empatik eğilimleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Kültürler Arası Duyarlılıkları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Empati	
	r	,009
Kültürler Arası Duyarlılık	p	,884
	n	270

Tablo 24’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıkları ile empatik eğilimleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Kültürler arası duyarlılık ile empatik eğilimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada kültür kavramı, kültürler arası duyarlılık ve empatik eğilimleri etkileyen demografik değişkenler halk eğitimi merkezleri örneğinde ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

Halk eğitimi merkezlerinde açılan değişik kurslardan çok farklı kültürel özellikler taşıyan kişiler yararlanabilmektedir. Farklı eğitim seviyelerinde ve yaş gruplarında olan kişiler için kurslar açılmaktadır. Bu kurslara ülke vatandaşları yanında göçmenler ve mülteciler de katılabilmektedir. Burada çalışan öğretmenler bu farklılıklarla yüz yüzedirler. Bu sebeple öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıklarının ve empatik eğilimlerinin yüksek olması beklenmektedir. Kültürel açıdan duyarlı öğretmenlerin, sınıflarındaki kültürel ve etnik çeşitlilikteki birçok öğrencinin ihtiyaçlarına özel olarak cevap vermesi gerekir. Kültürel olarak duyarlı öğretim, özellikle öğrenci odaklı öğretim süreçlerinin uygulanmasının yanı sıra etnik ve kültürel olarak ilgili müfredatın seçilmesini ve sunulmasını içerir. Bu açıdan kültürel duyarlılığa sahip öğretmenlerin bulunması istenmektedir. Araştırma sonucunda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık ölçeğinin toplam puanların ($\bar{x} = 90,67$, $ss=3,989$) olduğu tespit edilmiştir.

Kültürler arası duyarlılıkların cinsiyet, mezuniyet, unvan, kıdem, medeni durum ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kültürler arası duyarlılık puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 29 yaş ve altı ile diğer yaş grupları arasında olduğu, 29 yaş ve altı alan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kültürler arası duyarlılık puanlarının kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılığın 4-10 yıl çalışma süresine sahip olan grupla diğer gruplar arasında olduğu, 4-10 yıl çalışma süresine sahip olanların kültürel duyarlılıklarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu, en yüksek duyarlılığın ise 11 yıl ve üstü çalışma süresine sahip olanlarda olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilimleri ölçeceği puanların sonucunda empatik eğilimin daha da geliştirilebileceğini göstermektedir. Empatik eğilimlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimlerinde grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Empatik eğilimlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılığın yaşları 30-40 olan grupla 29 yaş ve altı olan grup arasında olduğu, 30-40 yaş grubunun daha yüksek empatik eğilim taşıdığı görülmüştür. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Empatik eğilimlerin mezuniyetlerine, kıdemlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada, empatik eğilimlerin unvanlarına göre; grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Empatik eğilimlerin kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılığın kurumdaki çalışma süresi 4-10 yıl olan grupla diğer gruplar arasında olduğu, 4-10 yıl olan grubun en düşük empatik eğilimleri olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Empatik eğilimlerin medeni durumlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bekâr öğretmenlerin empatik eğilimlerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Empatik eğilimlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıkları ile empatik eğilimleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Kültürler arası duyarlılık ile empatik eğilimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim programlarında da yer alan hoşgörü empati ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu becerileri öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları ve bu anlayışı özümsemeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hangi düzeyde kültürler arası duyarlılıklara ve empatik eğilimine sahip olduklarının araştırılması önemlidir. Halk eğitimi merkezleri aynı zamanda ülkemizde göçmen ve mülteci konumunda bulunan kişilere de değişik konularda kurs vermektedir. Öğretmenler bu kurslarda görev almaktadırlar. Bu öğretmenlerin bu yönüyle farklı kültürlere sahip kişilere eğitim vermektedirler. Bu bağlamda onların bakış açısının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Öneriler

1.Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırma sonucunda 29 yaş ve altı alan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yaşı az olan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı kültürden kursiyerlerin olduğu sınıflara bu öğretmenlerin derse girmesi sağlanabilir. Diğer öğretmenler için ise hizmet içi eğitimler yoluyla kültürler arası duyarlılığın önemi aktarılabilir.
- Bu araştırmada halk eğitimi merkezlerinde çalışma süresinin kültürler arası duyarlılığı etkilediği sonucu bulunmuştur. Hem verimlilik açısından hem de kültürler arası duyarlılığın gelişimi açısından sık öğretmen değiştirilmemesi önerilebilir.
- Sosyal çevrenin gelişimi veya sahip olduğumuz kişilerle konuşma sıklığı empatiyi olumlu etkileyebilir. Bu açıdan öğretmenlerin sosyal faaliyetlerde bulunması ve diğer insanlarla olan birliktelik sürelerini artırması önerilebilir.
- Sosyal beceri ve kültürler arası duyarlılıkları seviyesi düşük olan öğretmenlerin sosyal beceri ve empati yeteneklerini geliştirecek eğitimler almaları önerilebilir.

- Öğretmenlere mesleki yorgunluk kaynaklı karşılaşılabilecek zorluklar karşısında empati ve duygusal dayanıklılıklarını nasıl korumaları gerektiğine yönelik, çözüm odaklı hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu araştırmada hizmet içi eğitimlerin empatik eğilimleri artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Güvene dayalı ve işbirliğinin teşvik edildiği bir okul ortamında, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılık gösterebileceği beklenebilir. Bu açıdan sağlıklı iletişimin olduğu kurumsal ortamlar oluşturmak yararlı olabilir.
- Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve empatik eğilimlerini geliştirmeye yönelik öğretmenlik mesleğinin stresli yönleriyle daha etkili şekilde başa çıkmaya yardımcı olacak okul temelli uygulama ve stratejilerin geliştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin farklı kültürlerden kişilerle ders dışı zamanlarda sosyal ve sportif aktivitelere katılımının sağlanmasının, onları kültürler arası duyarlılık ve empatik eğilimlerini artıracakı düşünülmektedir.
- Öğretmenlik mesleğinin temel ilkesi, öğrencilerle, özellikle de zorlayıcı öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaktır. Ancak bazı öğretmenler, öğrenci davranışlarına sıfır tolerans göstermeleri nedeniyle okul ortamlarında baskı görebilmektedir. Bu araştırmada tecrübeli öğretmenlerin empatik eğilimleri daha yüksek bulunduğundan meslektaş dayanışmasıyla bilgi ve tecrübelerin aktarılması yoluna gidilebilir. Okul ortamında zor öğrenciler için öğretmenlerin empatik beceri doğrultusunda daha hoşgörülü davranması gerektiği önerilebilir.

2. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırma sonucunda kültürler arası duyarlılık ile empatik eğilimler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu konuda sahada farklı çalışmalar olmaması nedeniyle aynı konu farklı örneklem gruplarında çalışılıp bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı kültürlerle karşılaşan öğretmenlerin bu kültürlerle karşı yüksek duyarlılık göstermeleri mesleki verimini ve iş doyumunu artırabilir. Bu amaçla bu konuda kültürler arası duyarlılık kavramı ile diğer değişkenler ilişkisi araştırılabilir.
- Sınırlı sayıda kültürler arası duyarlılık ve empati ölçekleri olduğu dikkate alındığında bu alana ilişkin ölçekler geliştirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma halk eğitimi merkezinde çalışanlar üzerinde yapılmıştır benzer bir araştırma belediyelerin eğitim yerlerinde (İSMEK vb.) çalışanlar üzerinde yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmenler üzerinde yapılmıştır benzer bir araştırma öğrenciler ve veliler üzerinde de yapılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar (ICES - 2018) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2004). *Halk Kültürünün Değişim Boyutu ve Mesir Şenlikleri*. Ankara: Motif Yayınları
- Bingöl, C. (2010). *Kültürler Arası İletişim Sürecinde Kültür, Kültürel Kimlikler Ve Çeviri İlişkisi* Yüksek Lisans Tezi Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı.
- Bulduk, S., Tosun, A., Ardiç, E. (2011). Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics*, 19(1):25-31.

- Chen, G.-M. & William J., S. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Annual Meeting of the National Communication Association, Seattle. 10.8-12.
- Dabbah, M. (2017) *What is cultural sensitivity?* Erişim Linki: <https://redshoemovement.com/what-is-cultural-sensitivity>. Erişim Tarihi: 12.05.2018.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21; s.155-190.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1970). *Kültür kuramında Bütüncülük Sorunu Üzerine Bir deneme* Ankara: Hacettepe Basımevi.
- Kaptan, S. (1983). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, inner Nachahmung und Organempfindung. *Archiv für die gesamte Psychologie* 2, 185-204
- Lipps, T. (1905). Das Wissen von Fremden Ichen. *Psychologische Untersuchungen*, 4: 694–722.
- Meriç, C. (1982). *Kültürden İrfana*, İstanbul, İnsan Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the Experimental Psychology of Thought-Processes*, New York: Macmillan.
- Ülken, H. Z. (1970). *Sosyoloji Sözlüğü*, M.E.B. İstanbul.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyen etmenler*, Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Yüksek Lisans Programı.

SPORLA AŞILAN TOPLUMSAL SINIRLAR: DANGAL FİLMİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Dr. Öğretim Üyesi Elif KIRAN¹
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Güven AVCI²

Özet

Cinsiyet konusundaki sosyoloji temelli tartışmalar toplumsal cinsiyet kavramı etrafında toplanmaktadır. Doğuştan sahip olduğumuz fizyolojik özellikler biyolojik cinsiyetimizi belirlerken, parçası olduğumuz toplumun bizi kadın ya da erkek olmamıza dayanarak şekillendirmesi ise toplumsal cinsiyeti oluşturmaktadır. Eğitimden, iş yaşamına, komşuluk ilişkilerinden sağlık hizmetlerine kadar uzayan pek çok alanda toplumsal cinsiyet örüntülerinin yansımaları gözlemlenmektedir. Çoğu örnekte ayrımcılığa varan uygulamalara sebebiyet veren toplumsal cinsiyete dayalı sınıflandırmalar, gündelik yaşamın beyaz perde uyarlamalarına da konu olmaktadır. Bu çalışma, toplumsal cinsiyet rollerinin sebep olduğu keskin toplumsal ayrımları bir ailenin yaşamı üzerinden anlatan ve gerçek bir hikâyeden uyarlanan DANGAL isimli Hint filmini toplumsal cinsiyet tartışmaları bağlamında ele almaktadır. İki kız kardeşin yoğun toplumsal baskıya rağmen, “erkek sporu” olarak bilinen güreş sporunda elde ettikleri başarıya giden yolda yaşadıklarını, toplumsal cinsiyet rolleri, kadın işi-erkek işi, mekân ve beden bağlamında analiz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Roller, Dangal

GOING BEYOND SOCIAL BOUNDRIES BY SPORT: THE MOVIE DANGAL AND GENDER**Abstract**

Gender is the term for the socially constructed aspects of sex. Gender studies is a significant and prevalent area of sociological research. The reflections of gender oriented issues are observed in several divisions of life ranging from education to labour life, from neighbour relationships to health services. In almost each and every occasion, genderbased classifications lead to discriminations against women. As a noteworthy aspect of daily life, discriminations of that kind are frequently focused on in the scope of white screen adaptations of daily life. This paper analyzes The Bollywood movie Dangal which is an example of that kind. Dangal movie is an adaptation of a real life story and highlights sharp social stratifications which result from gender role differences in the example of an Indian family's life. This work examines the pathway of two sister to success in wrestling which is known as a “man's sport” under four main headings listed as: gender roles, men's work women's work, and body.

Keywords: Gender, Gender Roles, Dangal

Özgün Araştırma / Original Article

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, ekiran@nku.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-8039-3822

² Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, mgavci@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4519-215X

GİRİŞ

İçinde yaşanan toplum birey yaşamını şekillendirmekte, değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Toplumsal tanımlamalar zaman ve mekâna bağlı olarak değişerek farklı dönem ve coğrafyalarda farklı anlamlara gelse de, belirli noktalarda ortaklıkları içinde barındırmaktadırlar. Bu tanımlamalardan birisi de toplumsal cinsiyet kavramıdır. Bireyin fizyolojik özelliklerinin bir dışavurumu olan biyolojik cinsiyetten (sex) farklı olarak toplumsal cinsiyet, farklı cinsiyetlere toplum tarafından verilmiş görev ve sorumlulukların ifadesi olan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, “toplumsal cinsiyet radikal bir seçim ya da tamamen bireysel tercihin ifadesi bir proje değildir” (Butler 1988). Aksine, birey tercihinin dışsal olan ve içine doğduğu toplumun kültürel birikiminin bir parçası olarak üretilen ve gündelik yaşam pratikleri kapsamında yeniden üretilmeye devam eden rol ve sorumlulukları kapsamaktadır.

“Toplumsal cinsiyet ilişkileri, toplumsal pratiğin cinsiyet ve cinsellik etrafında yapılanmasını içerir” (Connell, 1998). Bu eksende toplumsal cinsiyet örüntülerinin, kadın ve erkeğin toplum içerisinde yapması kabul gören/görmeyen davranışlardan, kendilerine verilen görev ve sorumluluklara, yönlendirildikleri mesleklerden kıyafet alırken tercih etmeleri gereken renklere, doğru/yanlış oturma şekillerinden, sahip olmaları gereken bedensel hassasiyetlere kadar gündelik yaşamın her anına sirayet ettiği gözlemlenmektedir. Bu ayrımlar kamusal ve özel alan ayrımı üzerine bina edilmektedir. Kadınlar özel alan yani ev ve ev ile ilgili alanlarla özdeşleştirilirken, erkekler kamusal alan yani ev dışı mekânlarda aktif olmakla yükümlü olarak şekillendirilmektedir. Bu ayrım toplumsal düzlemde işbölümü kategorileri ile sonuçlanmaktadır. Evin düzeni, temizliği, eş, çocuk ve yaşlı bakımı gibi işler özel alana dolayısıyla kadına ait olarak görülürken, iş hayatı, ev dışına özgü sorumluluklar kamusal alana dolayısıyla erkeğe ait olarak kabul edilmektedir. Kadınların kamusal hayata dâhil olup iş yaşamında aktif rol aldıkları durumlarda da karşılıklarını cam tavanlar ya da cam duvarlar şeklinde tanımlanan farklı engeller çıkmaktadır. Kadınların yöneticilik pozisyonlarına ilerlemelerinin önündeki engeller cam tavanlar, iş ve meslek kolu tercihleri önündeki bariyerler ise cam duvarlar adını almaktadır. Dolayısıyla, kamusal alana çıkmış kadınların da toplumsal cinsiyet sınırları ile karşılaştıkları görülmektedir.

Her ne kadar toplumsal cinsiyet çalışmalarının büyük çoğunluğu kadınlar aleyhine işleyen bir toplumsal sistemin varlığına vurgu yapıp, bu noktada yaşanan sorunlara ve yanlış uygulamalara eğilseler de, cinsiyetçi normların erkekler için de keskin sınırlar çizdiği bilinmektedir. Örneğin, aileye gelir temin etmekle yükümlü olan kişinin kadın değil erkek olduğu yaygın bir toplumsal önkabuldür. Kır ailesinden farklı bir yapısı olsa da “çağdaş şehir ailesinin/evinin, belirli iş tipleri içinde ev içi ve ücretsiz olanlar genellikle kadınlara ait; kamusal ve ücretli olanlar da genellikle erkekler için” (Connell, 1998, s. 169) kabul edilmektedir. Bunun dışında, evin tamir işlerinden erkeğin sorumlu olduğu, herhangi bir fiziksel güç gerektiren durumda erkeğin aktif rol almasının gerektiği, ailenin cesur ve dayanıklı olan bireyinin erkek olduğu gibi yaygın ön kabuller de erkek yaşamını dar kalıplar içerisinde sokmaktadır. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet tartışmalarının yalnızca tek cins üzerinden yürütülmesinin konuyu derinlikli bir bakış açısıyla ele almayı engelleyeceği söylenebilir. Örneklerden de görüldüğü üzere, toplumsal cinsiyet kalıpları gündelik yaşamda hem kadın hem de erkekler için son derece kısıtlayıcı beklentiler üretmektedir.

Toplumsal cinsiyet eksenli olgular, farklı disiplinlerde çeşitli bakış açısı ve amaçlarla mercek altına alınan konulardır. İletişim kanalları aracılığıyla topluma sunulan ürünler özellikle sinema filmleri de bu çalışmalar arasındadır. Diğer tüm toplumsal meseleler gibi bu konu da beyaz perdede izlediğimiz yapımlar aracılığıyla bireylerin gözleri önüne serilmektedir. Bu sayede cinsiyetçi uygulamaların yanlışlığına dikkat çekilip, çözüm önerileri üretilmesine katkıda bulunma amacı güdülmektedir. Bu çalışma kapsamında, toplumsal cinsiyet kalıpları *Dangal* filmi bağlamında analiz edilecektir. Geleneksel toplum yapısının güçlü hâkimiyeti altında olan bir coğrafyada, kadın-erkek rollerinin oldukça keskin olduğu yerleşim biriminde yaşayan bir ailenin hayatından kesitler sunan film gerçek yaşam öyküsünden esinlenmiştir. Bollywood yapımı olan filmde Hindistan toplumuna dair pek çok öğe bulunmaktadır ve bunlar arasında en dikkat çekici olanlar toplumsal cinsiyet örüntüleridir. Filmde, kız çocuklarının çok küçük yaşta evlendirildiği, eğitimlerinin önemsenmediği ve ev içi görevlerden sorumlu oldukları inancının baskın olduğu toplumda, bir babanın iki kızını güreş sporunda eğitip desteklemesiyle ulaşılan başarının hikâyesi anlatılmaktadır. Bu araştırmanın amacı,

filmdeki toplumsal cinsiyet stereotipleri görünümelerini toplumsal cinsiyet, kadın işi-erkek işi, mekân ve beden temaları altında analiz etmektedir. Filminden alınan replikler ve sahneler ışığında toplumun kadın ve erkekten beklentileri ve bu beklentiler karşılanmadığında ortaya çıkan durumlar belirtilen başlıklar altında incelenmiştir.

1- TOPLUMSAL CİNSİYET

Cinsiyetin toplumsal görünümüleri sosyolojinin çalışma alanına dâhil olduğu 1970lerden beri bu disiplinin temel araştırma konularından biri olmuştur (Jackson ve Scott, 2002). Toplumsal cinsiyet araştırmalarında aile içi işbölümünü bu bağlamda analiz eden çalışmalar ağırlıklı olsa da cinsiyetçi ayrımların yalnızca aile kurumu ile sınırlı kalmadığı açıktır. İktisattan siyasete, eğitimden hukuka pek çok sosyal kurumda toplumun kadın ve erkek olmaya yüklediği anlamdan kaynaklanan eşitsiz uygulamalara rastlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet olgusunun bir diğer yönü de zaman ve mekân anlamında oldukça geniş bir etki alanına sahip olmasıdır. Her ne kadar İbn-i Haldun'un meşhur çıkarımı "coğrafya kaderdir" bağlamında değerlendirildiğinde toplumsal cinsiyete dair kalıplar mekâna göre değişse de toplumsal cinsiyet örüntüleri dünyanın neredeyse tüm toplumlarında kadın aleyhine işleyen bir sistemi resmetmektedir.

"İktidar (güç) ve ayrıcalık mücadelesinin ifadeleri olarak görülen tahakküm ve baskı kalıpları" (Marshall, 1999, s. 51) biçiminde tanımlanan ayrımcılık merkezli uygulamalar, toplumsal yaşamda kadını kamu alanından ayıran ve gerek kamu gerekse özel alandaki hiyerarşik yapılanmada karşı cinsten aşağı basamakta tutan kalıp yargılardan kaynaklanmakta ve toplumsal cinsiyet konusunu gündelik yaşamın farklı katmanlarında yeniden ve yeniden üretmektedir. Başka bir deyişle, toplumsal cinsiyet tartışmaları, sosyal kurum ve uygulamalarda kadın ve erkek arasında bir hiyerarşik sıralanma olduğu fikri etrafında oluşmuştur. Toplumsal cinsiyetin görünür olduğu yer gündelik yaşamdaki etkileşimlerdir. Bu etkileşimlerdeki varoluş şekline de anlaşılacağı üzere toplumsal cinsiyet üretilmiş, üzerinde uzlaşmış ve süreklilik arz eden sosyal bir meseledir (Jackson ve Scott, 2002). Diğer bir ifadeyle, "neyin doğal olduğu ve doğal farklılıkların nelerden oluştuğuna ilişkin kavrayışımızın kendisi kültürel bir oluşum, toplumsal cinsiyete ilişkin kendimize özgü düşünüş biçimimizin bir parçasıdır" (Connell, 1998, s. 113). Bu bağlamda verilebilecek örneklerin en öne çıkanlarından biri beden gibi fiziksel bir oluşumun toplum tarafından cinsiyete dayalı kategorileştirilmesidir. Her ne kadar, oldukça fazla sayıda olan fiziksel özellikler toplumsal sistem tarafından belirlenmemiş gibi görünse de cinsiyet adlı kategori içinde değerlendirildiklerinde toplumsal manada anlamlı olurlar (Butler, 2014, s. 195).

Gündelik yaşamda kimin nasıl davranması gerektiğine dair çizilen sınırlar toplumsal stereotiplerin hem sebebi hem de sonucu olmaktadır. Cinsiyet stereotipleri, bireylerin kadın ya da erkek olmasına dayalı olarak kendilerine atfedilecek özelliklere dair toplumun genelince kabul gören durumlardır. İnsanlar ırk, yaş ya da fiziksel özellikler gibi pek çok farklı konuda kalıpyargılara dayalı sınıflandırmalara tabi tutulabilirler. Cinsiyet stereotiplerinin bunlardan farklı olduğu nokta tüm insanlığı kadın ya da erkek olarak iki gruba ayırmasıdır. Bunun bir sonucu olarak da çoğu kültürde bu iki cinsiyet grubu birbirinin zıttı kavramlarla açıklanmaktadır. Örneğin, bazı kültürlerde erkek güneş, kadın ay, bazılarında erkek akıl ve mantık, kadın duygu ve içgüdü, bazılarında ise erkek aydınlık, ışık, kadın karanlık ve gizem ile özdeşleştirilmektedir (Lips, 2008). Tüm bu benzetmelere bakıldığında kadının duygu erkeğin ise akıl ile yakın şekilde tasvir edildiği görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi burada bir olgunun hem sebep hem sonuç olma durumu vardır. Toplumlar tarihsel arka planda kendilerince kabul görmüş farklı odak noktalarına dayanarak cinsiyetler arasında belirli ayrımlara gitmişlerdir. Yıllar içerisinde bunlar aşılması oldukça güç olan kalıp yargılara ve önyargılara dönüşmüştür. Bu döngü sonucunda kadın ve erkekten beklenen ve beklenmeyen davranış, kariyer, iletişim yolları vs. ile ilgili sınırlar çizilmiştir. Bu döngü, tüm stereotiplerde olduğu gibi, bir kısır döngü olarak da ifade edilmelidir. Eğitim ve iş yaşamı döngüsünden örnek verilecek olursa, kız çocukları eğitim imkânına erkek çocuklarından daha az erişebildikleri için yükseköğretim kurumlarına devam etmeleri, meslek sahibi olup profesyonel iş yaşamının bir parçası olmaları neredeyse imkânsız hale gelmektedir. İş yaşamında kadın çalışan sayısı erkek çalışana göre daha az olduğunda yine aynı sarmal devam etmekte ve "kız çocukları okumuyor" ya da "kadınlar iş yaşamında yer almıyor" şeklindeki yargıları beslemektedir. Eğitim yaşamına dâhil olabilen kadınlar için de mesleki ayrımlar ön plana çıkmaktadır. "Kadınlar, temel eğitim alabilmek için bile çok uzun bir mücadele sürecinden

geçmek zorunda kalmakta ve yine de, muhasebecilik ve mühendislik gibi mesleklerden etkin bir biçimde dışlanmaktadır”(Connell, 1998, s. 243). Bu örnekte görüldüğü gibi cam duvarlar yani yatay ayrışmaların yanında, iş yaşamında yöneticilik pozisyonlarına yükselirken karşılaşılan güçlükler yani cam tavanlarla da karşılaşılmaktadır. Kadınlar “hassas, duygusal, kırılğan” olmaları ya da evlilik, hamilelik ve annelik süreçlerinde yeterince verimli performans sergileyemeyecekleri kalıp yargıları sebebiyle iş dünyasında yatay ve dikey ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Modern toplumun sorunlarından biri olarak görülen bu durumun da temelleri tarihsel arka planda bulunmaktadır. Çoğu toplumun geçmişine bakıldığında erkeğin kadın üzerinde yoğun bir hâkimiyetinin olduğu görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak da baskın grup her zaman daha kabiliyetli ve zeki olarak resmedilirken, daha sınırlı etki ve güce sahip gruplar ise duygularla ve yeteneksizlikle tanımlanmaktadırlar (Lips, 2008).

2- TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ

Toplumsal değer yargıları ile örtüşen cinsiyet rolleri toplumsal cinsiyet tartışmalarının temel analiz noktalarındandır. Toplumsal cinsiyet ilişkileri ve gündelik yaşamdaki işbölümlerinin cinsiyete dayalı olarak gerçekleşmesi, çoğunlukla yaşamın doğal seyrinde gelişen olgular şeklinde yorumlanmaktadır (Connell, 1998, s. 321). Bu ilişkilerin ataerkil aile yapısı içerisinde nasıl formüle edildiği ve konusu bu bağlamda öne çıkmaktadır.

En genel hatlarıyla “babanın hâkimiyeti”(Marshall, 1999, s. 47) şeklinde tanımlanabilecek olan ataerkillik kavramının çıkış noktası aile reisinin erkek olduğu ve dolayısıyla otoritenin erkeğin elinde bulunduğu toplumsal yapıların açıklaması olsa da zaman içerisinde her alandaki erkek tahakkümünü vurgulayan bir kavrama dönüşmüştür (Marshall, 1999, s. 47). Toplumsal cinsiyet rolleri ataerkil yapı içerisinde tanımlanmış, şekillenmiş ve sürdürülmesi beklenen toplumsal roller olarak karşımıza çıkmıştır. Ataerkil sistemi ele alan çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki bu yapı erkeğe atfedilen rolleri, kadına verilenlerden daha fazla önemser ve değer verir. Erkeğin rolleri temeli oluştururken, kadına verilenler ikincil kalmakta; ancak erkeği tamamlar nitelikte olmaktadır. Örneğin, kadınların ev işlerinden yegâne sorumlu kişi olarak görülmesi onların aile üyelerine karşı duydukları sevginin bir göstergesi olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak herhangi bir maddi karşılığı olmayan kadın emeği politik düzlemde tartışılmamaktadır. Ayrıca, kadına ataerkil yapı tarafından yüklenmiş sorumluluklar profesyonel iş yaşamında olduğu gibi çalışma saati ve dinlenme saati ayrımı şeklinde bir zamansal planlama içerisinde yapılmamaktadır. Kadınlar, dinlendiklerini düşündükleri vakitlerde dahi çamaşır katlamak, kıyafetleri onarmak gibi işler yapmaktadırlar. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadının gündelik yaşamında bir iç içe geçmişlik olduğu gözlemlenmektedir (Acar-Savran, 2011, s. 162).

Kültürün çeşitli değişkenlere bağlı olarak zaman içerisinde ya da farklı coğrafyalarda uğradığı değişimler doğrultusunda toplumsal cinsiyet rollerinde de bir takım değişiklikler gözlemlenmektedir (Berktaş, 2000). Fakat yine de erkeği kamusal kadını ise özel alana dair sorumluluklara uygun gören toplumsal beklentiler değişim karşısında oldukça güçlü bir pozisyona sahiptirler. Buna bağlı olarak, günümüzde de kadınların duygusal konularla ilgili alanlarda ön planda olmaları beklenirken, erkeklerin zihinsel kapasite gerektiren durumlarda başarılı olmaları beklenmektedir. Otorite algısı baba figürüyle dolayısıyla kadın olmayan bir figürle özdeşleştirilmektedir (Reid ve Zalk, 2002, s. 35-36). “Kadınların ekonomi ağacının üst dallarında nadiren görülmeleri” (Connell, 1998, s. 185) durumu bu nokta ile örtüşmektedir. Kamusal alanda otorite figürü olarak görülen yöneticilik pozisyonlarında yer alamamaları bu konunun kendilerine biçilen rollerle uyuşmaması kaynaklı olarak okunabilir. Erkeklerin özel alanda aktif olmalarının ise yalnızca belirli durumlarda söz konusu olduğu öne sürülmektedir. Örneğin, “kriz anlarında, işe ve okula yetişmek için zaman baskısı olduğunda, hastalıkta ve esas olarak “yardım” biçiminde” (Acar-Savran, 2011, s. 165) ortaya çıkan bu rol alma çoğu zaman geçici olmaktadır. Kalıcı olanın “duygusal açıdan yavan, bir beceri üzerinde yoğunlaşan, mesleki saygınlık ve öteki çalışanlar üzerinde tekniğe dayalı bir egemenlik arzusunda ısrarcı ve gelişimini en üst noktalara kadar sürdürebilmek(yani uzmanlık) için çocuk bakımı ve ev işinden, bunları yapacak eş ve hizmetçilere sahip olarak mutlak özgürlük talep eden erkeklik” (Connell, 1998, s. 243) olduğu vurgulanmaktadır.

Kadının toplumsal cinsiyet rolleri gereği üstlendiği ev içi sorumluluklara farklı bir açıdan yaklaşan Basow'a göre ise, geleneksel androsantrik bakış açısı kadının en mutlu ve doyunluğa ulaşmış olduğu konumun evinde, çocuğuna ve eve dair işlerle ilgilendiği zamanlar olduğunu iddia etse de gerçek yaşamda durum farklıdır. Evde küçük bir çocuk olduğunda ve çocuğa dair sorumluluklar ön planda olduğunda kadının evlilikten duyduğu tatmin en aza düşmektedir. Her ne kadar zorlayıcı olsa da kadınların yalnızca ev kadını olması örneğindeki gibi tekil rollerden ziyade ev dışı bir yaşamın da olduğu çoğul roller zihin sağlığı için daha yararlıdır. Genel bir çıkarım yapılacak olursa, çocuğuna bakıcı tutamama ya da eşinin izin vermemesi gibi sebeplerden dolayı çalışma yaşamından mahrum kalan kadınların mutsuz olduğu bilinmektedir. Aslında, burada ana nokta kadının tercihinin hangi yönde olduğudur. Kadınlar iş yaşamına dâhil olmak ya da olmamak konusunda herhangi bir zorlama olmadan kendi kararları doğrultusunda hareket ettiklerinde asıl mutluluğu yakalayacaklardır (2002, s. 134).

Feminist eleştirinin mottosu niteliğinde olan “kadın doğulmaz, kadın olunur” (De Beauvoir, 2010) cümlesi, cinsiyet rollerinin doğuştan getirilmediğini, toplumun bireye yüklediği sorumlulukları kapsadığını vurgulamaktadır. Kadın olma ya da erkek olma toplumsal yaşamdaki çoğu rolün önüne geçmektedir. Bu çıkarım, Amerikalı sosyolog Everett Hughes'un ürettiği ve diğer toplumsal statülerin hepsi üzerinde yoğun etkisi olan hatta onlara hükmetme gücüne sahip statüyü tanımlamak için kullanılan ana statü (master status) kavramını akla getirmektedir. Bireyin özgür iradesiyle seçmiş olmadığı, kendisine verili olan bu statü, gündelik hayatın tüm katmanlarında etkili olmaktadır (Marshall, 1999, s. 22). Aile yaşamı, iş hayatı, komşuluk ilişkileri, duygusal yaşam şeklinde uzun bir liste halinde sıralanabilecek bu bölümlenmelerin tümünde toplumsal cinsiyet rolleri kaynaklı tercih ve uygulamalar gözlemlenmektedir. Gündelik yaşamın beyaz perde görünümü de bu konuya sıkça değinmektedir. Bu makalenin ana temasını oluşturan Dangal adlı film de toplumsal cinsiyet örüntülerinin beyaz perdedeki yansımalarından biri olarak ele alınacaktır.

3- DANGAL FİLMİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET TARTIŞMALARI BAĞLAMINDA ANALİZİ

2016 yapımı bir Hint filmi olan *Dangal* bir çocuğun dilinden eski bir amatör güreşçi olan amcası Mahavir Singh Phogat ve ailesinin hikayesini anlatmaktadır. Nitesh Tiwari'nin yönettiği ve Bollywood'un en önemli isimlerinden Aamir Khan'ın başrollerinde olduğu, Hindistan'ın kültürel yapısına dair son derece canlı ve etkili bir tablo sunan film gerçek bir yaşam öyküsünden uyarlanmıştır. Filme adını veren “Dangal”, Hindistan'da güreş turnuvalarına verilen isimdir. Amir Khan'ın canlandırdığı Mahavir Singh Phogat uluslararası güreş müsabakalarında altın madalya kazanarak ülkesini gururlandırma hayaliyle yaşayan bir baba rolündedir. Mahavir'in gençlik yıllarında babası güreş sporundan para kazanamayacağı gerekçesiyle spor kariyerine son verip iş yaşamına geçmesini istemiştir. Bu noktada Mahavir, çok istemesine rağmen güreş kariyerini sonlandırmış fakat hayalinden hiç vazgeçmemiştir. Bir erkek çocuk sahibi olup bu hayalini oğlu ile gerçekleştirmek yaşamının en büyük hedefidir. Fakat ardi ardına kız çocuk sahibi olması hayallerine giden yolda Mahavir'i umutsuzluğa düşürmüştür. Filmin ilerleyen bölümlerinde gerçekleşen olaylar, bu ümitsiz babanın erkek-kız güreşçi tanımına karşı yeni bir fikir sahibi olmasına yol açmış ve iki kızını güreşçi olarak yetiştirme azminin doğmasına sebep olmuştur. Mahavir, verdiği büyük mücadele sonunda amacını gerçekleştirmiş, büyük kızı Geeta'nın ülkesini uluslararası arenada temsil etmesi ve Commonwealth müsabakasında altın madalya kazanmasıyla başarıya ulaşmıştır.

Genel hatlarıyla özetlenen *Dangal* filminin Hindistan'ın “Haryana” bölgesinde çekilmiş olmasının altında da son derece önemli bir sebep yatmaktadır. Bu bölge kadın okuryazarlığının çok düşük olduğu ve cinsiyet ayrımcılığının çok keskin olduğu bölgelerden biridir. Bu özellikle bir coğrafyada, kızlarını toplumsal normlara başkaldırma pahasına kendi doğru bildiği şekilde yetiştiren bir baba figürü ve etrafında gelişen olayları konu alan filmin analizi, toplumsal cinsiyet, kadın işi-erkek işi, mekân ve beden temaları ekseninde yapılacaktır.

3.1 Toplumsal Cinsiyet Rollerini

Toplumsal cinsiyet rollerinin ana odağı “erkek veya kadın olmanın anlamı, kişinin cinsiyetiyle belirlenen genel bir rolün canlandırılmasıdır” (Connell, 1998, s. 78). Filmin tümünde oyuncuların yöre halkının cinsiyete bağlı oluşmuş kalıp yargılarına son derece bağlı oldukları gözlemlenmektedir. Bu

konuda yalnızca konuşma diliyle kalmayıp jest ve mimiklere yansıyan sahneler bulunmaktadır. Örneğin, her doğumu heyecanla ve erkek çocuk sahibi olma umuduyla bekleyen Mahavir'in erkek çocuk haberi alamadığında yüzüne yansıyan ifade ve çocuğunun kız bebek olduğunu haber veren kadının vücut dili ve ses tonuyla mutsuzluk izlenimi verilmektedir. Her ne kadar Mahavir sahte bir gülümseme ile mutluluk taklidi yapsa da oradaki herkes onun mutsuz olduğunu farkındadır.

Toplumsal cinsiyet rolü görünümüne verilecek bir diğer örnek ise erkek çocuk sahibi olma/manın yalnızca Mahavir ve ailesi için değil tüm yerleşim yeri için ne kadar önemli olduğunu vurgulandığı sahnelerdir. Bu sahnelerde, köy halkının büyük çoğunluğu kadın ve adama erkek çocuk sahibi olmalarını kolaylaştırıcı tavsiyeler sunar ve her doğum sonunda kız çocuk haberini aldıklarında bu durumun “suçluları” olarak yine Mahavir ve eşini görürler. Çiftin, tavsiyeleri, olması gerektiği şekliyle yerine getirmemeleri sebebiyle erkek çocuk sahibi olmadıklarını vurgular ve kendi aralarında konuşurlar. Bu bağlamdaki bir diğer örnek ise çarşıda karşılaştıkları adamın erkek çocuk sahibi olduğunu Mahavir'e söylerken kullandığı kelimelerdir. “Tanrı bana bir oğul verdi” ifadesini kullanır. Bu cümleden de anlaşılacağı üzere erkek çocuk ödül olarak kabul edilmektedir. Kız çocuk doğumunu haber veren kadının yüz ifadesiyle, erkek çocuk haberi veren bu adamın yüz ifadesi birbirlerine zıt iki durum olarak resmedilmektedir.

Filmin dikkat çeken bir diğer ögesi ise Mahavir'in her türlü toplumsal baskıya rağmen eşini suçlamamasıdır.

Eşi: “Sana erkek çocuk veremedim.”

Mahavir: “Bu senin hatan değil. Yanlış anlama Geeta da Babita da benim için çok değerli ama hayalimi ancak bir oğlan gerçekleştirebilir.”

Bu örnekteki diğer bir husus ise kadının toplumun kendisine atfettiği rolde başarısız olmasından dolayı duyduğu üzüntüdür. Bilinmektedir ki kişiler kendilerini bir rol, kurum ya da grupla özdeşleştirdiklerinde ve aynı zamanda kendilerini bu özdeşleşmenin gereği olan toplumsal etkileşimleri kusursuz şekilde yerine getiren birisi olarak nitelendirdiklerinde bu durum bir ego problemi olarak ortaya çıkabilmektedir. Bunun aksi gerçekleştiğinde kişiliklerinin merkezine yerleştirdikleri benlik anlayışlarının lekelenmesini düşünmektedirler (Goffman, 2004, s. 226). Yukarıdaki cümlelerde bu başarısızlık ve lekelenmişlik hissine gönderme yapılmaktadır. Anlaşıldığı gibi kadın, erkek çocuk sahibi olamamayı bir leke gibi taşımakta ve toplumsal cinsiyet rolleri gereği kendisinin sorumluluğu olan bir konuda başarısız ve bu sebeple de mutsuz olduğu mesajı verilmektedir.

Film her ne kadar baba ve iki kızının hikâyesi şeklinde kurgulansa da annenin cümlelerinde de toplumsal cinsiyet örüntülerinin etkisi görülmektedir. Kızları güreş sporuna başladığı için çevrelerindeki tarafından dışlanacaklarını ve hatta evlenmekte güçlük çekeceklerini düşünen anneleri, kızları bir kına gecesine gitmek için hazırlanıp süslelendiklerinde şu ifadeyi kullanmıştır:

“Şükürler olsun sonunda kızlarım kıza benzedi.”

Filmin genelinde iki temel kırılma noktası görülmektedir. Bunlardan ilki Mahavir tam hayallerinden vazgeçmişken kızlarının bir erkek çocuğunu dövebildiğini gördükten sonra, kız çocuklarının da güreşçi olabileceğine inancının yeşerdiği andır. Bu sahnede Mahavir ilk defa içten bir gülüş sergilerken görülmektedir. İkinci kırılma noktası ise Geeta ve Babita'nın gittikleri kına gecesinde çocuk yaşta evlendirilen arkadaşlarının cümlelerine kulak verdikleri esnada yaşanmıştır. Oradaki çocuk gelin şu sözleri söylemiştir:

“Keşke Tanrı bana öyle bir baba verseydi. En azından sizin babanız sizi gerçekten düşünüyor. Onun dışında biz bu dünyaya kız olarak geldiğimizde yemek ve temizlik yapmayı öğreniyoruz. Her tür ev işini yapıyoruz. Ve 14 yaşına geldiğimizde bizi evlendiriyorlar. Yükten hemen kurtul; onu hiç görmediği bir kocaya ver evinden çıksın yeter. O'na çocuk yaptır. Ancak bu işe yarar. Sizin babanız en azından sizi çocuk gibi görüyor koca dünyaya karşı savaşıyor alaylarını sineye çekiyor. Sizce neden? İkinizin bir geleceği olsun diye. Yaptığı yanlış bu mu?”

Bu olay kızların güreşe olan istek ve motivasyonlarını arttırır ve o günden sonra yalnızca babaları zorladığı için değil, kendileri de gelecek yaşamlarına katkıda bulunmak istedikleri için

antrenmanlara katılmaya başlarlar. Babalarının, kızlarının iki erkek çocuğunu dövdüklerini öğrendiği anda yaşadığı fikri dönüşümü, onlar da bu sahneden sonra yaşamışlardır. Bu iki farklı sahne aracılığı ile cinsiyetten bağımsız olarak bireyin istediği takdirde hedeflerine ulaşabileceği ve bu hedeflerine ulaşmak için toplumsal baskılara göğüs germek ya da fiziksel zorlanmalara dayanmak gibi fedakârlıklar yapmaları gerektiği yan anlamları verilmektedir.

Ailesi tarafından evlendirilmek zorunda bırakılan küçük kızın cümleleri, yaşadıkları toplumda kız çocuklarına verilmeyen değerın göstergesi niteliğindedir. Aileye maddi bir yük olarak görülüp, biran önce evlendirilmesi gerekli görülen kız çocuklarının durumu toplumsal cinsiyet rollerine dair önemli bir çerçeve olmaktadır.

Bu noktalara ek olarak filmin genelinde görülen diğer bir konu filmdeki tüm karakterlerin toplumsal cinsiyet rolleri etrafında dönüyor olmasıdır. Kızlar kendi cinsiyetleri itibarıyla bir toplumda kız çocuk olmanın getirdiklerini bizzat yaşarken, Mahavir kız babası olmanın, anneleri kız annesi olmanın ve kuzenleri de kız kuzenlere sahip olmanın getirdikleriyle yüzleşmektedir. Bu bağlamda denilebilir ki film boyunca iki farklı dövüş izlenmektedir. Bir tanesi gerçek manada dövüş platformlarında gerçekleşen bir diğeri ise baba başta olmak üzere diğer oyuncuların bir kız çocuğunun akrabası/yakını olmakla ilgili sosyal hayatta verdiği kavğadır.

3.2 Kadın İşi – Erkek İşi

Toplumsal yaşam içerisinde, toplumsal cinsiyet rolleri kaynaklı sınıflandırmalar iş yaşamı ve gündelik yaşamdaki sosyal ilişkileri hangi bireyin yürüteceği konusunu da şekillendirmektedir. Diğer deyişle, kadın ve erkek için toplumca öngörülen roller toplumsallaşma sürecinde üretilmekte, kadın ve erkeğin etkinlik alanları farklılaştırılmaktadır (Connell, 1998). *Dangal* filmi bu manada oldukça zengin örnekler sunmaktadır. “*Güreş insanın kanında olmalı; doğuştan gelmeli*”, “*Benim yapamadığımı oğlumuz yapacak*” cümleleri ile verilmek istenen mesaj da olduğu gibi belirli sporların yalnızca erkeklerin içten gelen bir istekle yapmak istedikleri ve yatkın oldukları sporlar olduğu vurgusu yapılmaktadır. Bu konuda senaryoda amcaoğlu karakteri üzerinden bir paradox üretilmektedir. Bir erkek olmasına rağmen güreş sporuna ilgisinin de kabiliyetinin de olmadığına dair sahneler filmde sıkça görülmektedir. Bu durum, kendi ifadesiyle: “*Geeta ile Babita'yı bilemeyeceğim ama benim damarlarımda güreş kesinlikle yoktu*” sözleriyle de vurgulanmıştır.

Mahavir'in ruhundaki güreş tutkusu dördüncü çocuğunun da kız olmasıyla farklı bir boyuta geçer. Son çocuğu da kız olunca Mahavir hayallerini bir diğer deyişle güreşe dair tüm fotoğrafları ve ödülleri duvardan kaldırır. Erkek evlat sahibi olamayınca hayallerinden vazgeçer ve güreş maçına olan ilgisini dahi kaybedip maçları izlememeye başlar. Fakat bir gün kızlarının iki erkek çocuğunu dövdüklerini öğrenir. İki çocuklarının dövüldüğünü söyleyip şikâyete gelen çiftle ilk diyalogları esnasında, istemsiz bir şekilde kardeşinin oğluna bakar ve dayak atma eylemini O'nun gerçekleştirdiğini düşünür. Çocukları dövenlerin Geeta ve Babita olduğunu öğrendiğinde ise yeğenin tabiriyle “ince bir dalın boğulan bir adama umut vermesi” gibi hayallerine yeniden sarılır ve düşüncesinin yönünü değiştirir: “İster oğlan kazanmış, ister kız kazanmış ne fark eder. Önemli olan kazanmak değil mi?”

Her ne kadar Mahavir kız çocuklarının güreşçi olabileceğine inansa da parçası olduğu toplumsal yapı bu konuda kendisi ile hemfikir değildir. Özellikle de Geeta'nın ilk katılacağı yarış sahneleri ve öncesinde bu nokta güçlü bir şekilde vurgulanmıştır:

“*Amca: Kızları güreştirmen yeterince kötü değilmiş gibi bir de erkeklerle mi güreştireceksin?*”

“*Halktan bir adam: “Bu kadarı da fazla. Güreş sahasında kızlar? Bana bu yaştan sonra günah mı işleteceksin?”*”

“*Şampiyonadaki adam: “Eğer bir gün açılış yarışması düzenlersem o gün bize katılır. Bu bir güreş şampiyonası”*”

“*Kızınız oğlanlarla mı güreşecek. Onurunuz sizin için önemsiz olabilir ama bizim için önemli.”*”

Filmin ilerleyen sahnelerinde kızların güreş antrenmanı yapabilmeleri için temel gereksinimlerden olan minder temini konusunda babalarının yaşadığı zorluğa vurgu yapılarak kadınların spor yapmasının hem toplumsal manada hem de federasyon düzeyinde desteklenmediğine dikkat çekilmektedir:

“Güreş Federasyonu’ndaki adam: “Kadınlar güreşine ayrılan bütçeyle ancak tatlı alınır”

Bir yandan da toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ayrımcılığa maruz kalmış kadınların, maddi destekten yoksun bırakılarak iki kere ötekileştirilmiş bir toplumsal tabaka olduğu mesajı verilmektedir.

Geeta’nın ilk defa katılacağı güreş müsabakasını düzenleyenlerin başlangıçta çizdikleri keskin sınırların maddi çıkar söz konusu olduğunda hızlıca ortadan kalkması ise filmde üzerinde durulan diğer bir noktadır.

“Bir kızın güreştiğini hiç görmemiş bir şehirde ansızın ortaya çıkan bir kız bir oğlanla güreşirse kaç kişi gelir? Yarışmamız çok popüler olur.”

Filmin sonunda Mahavir’in spora yüklediği anlamın değiştiğini kızına söylediği şu cümle ortaya koymaktadır:

“Sen sadece Avustralyalı’ya karşı değil, kadınları hor gören bütün insanlara karşı güreşeceksin.”

Geeta’nın başarısı duyulmaya başlandıktan sonra yaşananlar da bu anlam yüklemenin olumlu sonuçlarını göstermektedir. Önceleri kızları dışlayan ve hor görenlerin tavırları saygı ve sevgiye evrilmiştir.

3.3 Mekân

Filmin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilebilecek diğer bir teması ise farklı mekânlarda farklı uygulamalar olmasıdır. Örneğin, büyükşehirde kadınlar güreş turnuvası düzenlenmekte ve bu turnuvaya katılacak olan kadın sporcuların eğitim gördüğü yatılı bir merkez bulunmaktadır. Kırsal kesimde ise bu kapsamda bir merkez ya da organizasyon olmadığı gibi bunun varlığının imkânsızlığı resmedilmektedir. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyete dair ayrımların kır ve kent toplumlarında farklı yoğunlukta bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bir diğer nokta ise kamusal alan/özel alan ayırımına dair çizilen tablodur. Örneğin, bir özel alan olan mutfak kadının alanıdır ve orada pişirileceklere kendisi karar vermektedir. Filmde bu ayırma da ışık tutulmakta ve Mahavir’in karısı: “Mutfağında tavuk pişirmene izin vermem” şeklinde bir çıkış yapmaktadır. Kamusal alan yani iş yerleri, çarşı ve sokaklar gözlemlendiğinde ise buraların yalnızca erkeklerin bulunduğu mekânlar olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında kırsal kesimdeki güreş müsabakalarının yapıldığı alandaki organizatörlere ve izleyicilere bakıldığında yalnızca erkeklerden oluşan bir kitlenin bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla kadının eve yani özel alana, erkeğin ise ev dışı yani kamusal alana ait olduğu kalıpyargısı *Dangal* filmi ile görselleştirilmektedir.

3.4 Beden

Toplumsal cinsiyet çalışmaları sosyoloji alanında hali hazırda var olan araştırma konularını etkilemekle kalmamış cinsellik, beden, kadın ve çocuklara yönelik şiddet gibi o zamana kadar sosyolojik gözlüklerle incelenmemiş meselelerin de mercek altına alınmasına yol açmıştır (Jackson ve Scott, 2002). “Kişinin belli bir tür insan olması, sırf gerekli niteliklere sahip olması değil, aynı zamanda ait olduğu toplumsal grubun ona yüklediği davranış ve görünüş standartlarını tutturması demektir” (Goffman, 2004, s. 80). Toplumsal yapı içerisinde, cinsiyete uygun bedensel görünüş standartları belirlenmiştir. Bu standartlar oldukça güçlü normlar haline gelip kadınları bunlara uygun davranmaya koşullandırmaktadırlar. "Kadınlar kendi kimliklerini bir nesne olarak görmeye hazır olduklarında, kendi fiziksel benliklerine, bedenlerine ve sonuç olarak da bedenlerini erkeklerin güzellik anlayışına uydurmaya saplantılı bir ilgi gösterirler" (Donovan, 2013, s. 258).

Filmde erkek bedeninin güçlü, kadın bedeninin ise “süslü” olması gerektiğine dair toplumsal beklentiler ön plana çıkarılmıştır. Erkek bedenine atfedilen güç unsurunun göstergelerine rastlanmaktadır. Örneğin, Mahavir dayak yiyen çocukları görünce ilk aklına gelen erkek yeğeninin

çocukları dövmüş olmasıdır. Dayak yiyen çocuklarsa aileleri tarafından: "Kızdan dayak yediniz" şeklinde suçlanırlar. Bu noktada konu dayak yemiş olmak değil, "güçsüz bedenli kızlardan" dayak yemiş olmaktır. Diğer bir sahnede kızların bedenlerine dönük bir vurgu da kına gecesine gitmek için kızlarının hazırlandığını gören anneleri tarafından önceki bölümde de yer verilen şu ifadeyle yapılır:

"Şükürler olsun sonunda kızlarım kıza benzedi."

Annenin bu ifadeleri "kıza benzemek" durumunun renkli ve ışıltılı kıyafetler giymekle özdeşleştirilmesine vurgu yapmaktadır. Daha önceki bir sahnede Mahavir, uzun saçın kızların güreş antrenmanlarında kendilerine engel olduğu ve dikkatlerini güreşten başka konulara çekme ihtimali olduğu kanısına dayanarak kızlarının saçlarını "erkek saçı gibi" kısa kestirmiştir. Bu sahne sonrasında Geeta ve Babita "kıza benzeme" özelliklerini yitirmiş hissetmişler ve toplum içerisinde küçük düşürücü muamelelere maruz bırakılmışlardır. Yaşanan bu sürecin ardından, düğüne giderken kızlarının "olması gerektiği şekilde" giyinip, takılar kullandığını gören annenin yukarıdaki cümlesi toplumsal cinsiyet örüntülerine uygun davranmanın bireyde uyandırdığı tatmin hissini bir dışavurumu şeklinde verilmiştir.

Bunların yanında, filmde kadın bedeninin cinsellikle özdeşleştirilmesine dair toplumsal cinsiyet yargısını işaret etmekte olan ifadeler de rastlanmaktadır. Bir kızın erkeklerle güreş pistinde var olmasını uygun görmemekle birlikte güreşi izlemekten kaçınmayan erkek seyircilerin aralarında aşağıda yer alan diyalog geçmektedir:

Seyirci 1: Bunlar gibi mayoyla mı güreşecek

Seyirci 2: Bir umut kardeşim

Seyirci 1: Baksana, bu kız çok çekiciymiş. Umarım çıktığında tişörtü yırtılmaz.

Seyirci 2: Tam aksine, umarım yırtılır.

Toplumsal değer yargıları açısından uygun olmayacağı gerekçesiyle kızların güreş sahasına çıkmasını istemeyen kişilerin çocuk yaşta olan kız sporcuların bedenlerini konu edinen bir diyaloga girmeleri beden ve toplumsal cinsiyet bağlamında filmin sunduğu önemli örneklerden biridir. Filmin özüne bakıldığında ise kadının cinselliğiyle değil, spor alanındaki yeteneğiyle, başarısıyla ön planda olmasının altının çizildiği görülmektedir.

SONUÇ

Toplumsal cinsiyet kalıpları gündelik yaşamın her tür katmanında etkisi deneyimlenen toplumsal sınıflandırmalardır. Aile başta olmak üzere tüm toplumsal kurumlarda cinsiyet temelli örüntülerin var olduğu bilinmektedir. Bireyler kadın ya da erkek olmanın toplumsal gereklerini yerine getirmek ya da getirmemek durumunda çeşitli olumlu ve olumsuz durumla karşılaşmaktadırlar. Kadınlara ve erkeklere uygun görülen meslekler, kamusal alan-özel alan ayrımı üzerinden yapılan sınırlamalar, eğitim imkânlarına erişim gibi pek çok konuda toplumsal cinsiyet farklarının ön planda olduğu gözlemlenmektedir.

Toplumsal yaşamın en canlı parçalarından biri olan toplumsal cinsiyet rolleri farklı disiplinlerden araştırmacıların çalışmalarına konu olmaktadır. Bu çalışma toplumsal cinsiyet konusunu bir Bollywood yapımı olan *Dangal* filmi örneğinde incelemiştir. Filmde, toplumsal cinsiyet rollerinin oldukça keskin sınırlar ile belirlendiği bir coğrafyada, kızlarını her türlü toplumsal baskı ve önyargıya rağmen güreş sporuna yönlendiren bir babanın ve ailesinin hikâyesi üzerinden toplumsal mesajlar verilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadın işi-erkek işi, mekân ve beden başlıklı dört tema altında filmdeki toplumsal cinsiyet öğeleri mercek altına alınmıştır. Bir babanın güreşte ileri seviyelere ulaşip ülkesini uluslararası arenada temsil etme hayalini kızı aracılığıyla gerçekleştirme öyküsünün anlatıldığı bu yapımda, güreşin yalnızca bedenleri değil ruhları da güçlendirmiş olmasına dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak, güreş müsabakasında elde edilen uluslararası başarının önüne geçen noktanın toplumsal cinsiyet rollerine dair çizilmiş olan keskin toplumsal sınırların aşılması olduğu vurgulanmıştır.

KAYNAKÇA

- Acar-Savran, G. (2011). Kadınların Emeğini Görünür Kılmak: Marx'dan Delphy'ye Bir Ufuk Taraması. *Praksis*, 10, 159-210.
- Basow, S. A. (2002). Androcentrism, Judith Worell (Editör), *Encyclopedia of Women and Gender Vol 1*. California: Academic Press, 125-135.
- Berktaş, F. (2000). *Tektanrılı Dinler Karşısında Kadın: Hristiyanlıkta ve İslamiyet'te Kadının Statüsü Üzerine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*, İstanbul: Metis Yayınları
- Butler, J. (2014). *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*, (Çev. Başak Ertür). İstanbul: Metis Yayınları
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory, *Theatre Journal*. Vol. 40. pp. 519-531, <http://www.jstor.org/stable/3207893>, 21 Aralık 2017.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. (Çev. Cem Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Donovan, J. (2013). Feminist Teori. (Çev. Meltem Ağduk Gevrek, Aksu Bora ve Fevziye Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları
- Dangal*, Yönetmen Nitesh Tiwari, Oyuncular: Amir Khan, Fatima Sana Shaikh and Sanya Malhotra, Aamir Khan Productions with UTV Motion Pictures and Walt Disney Pictures India, 2016.
- De Beauvoir, S. (2010). *The Second Sex*. New York: Vintage Books
- Goffman, E. (2004). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. İstanbul: Metis Yayınları
- Stevı, J. ve Scott, S. (2002). *Gender: A Sociological Reader*. New York: Routledge
- Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. (Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç ve F. Özbay). İstanbul: Metis Yayıncılık
- Lips, H. M. (2008). *Sex and Gender: An Introduction*. Illinois: Waveland Press
- Marshall, G. (1999) *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Reid, P. T. ve Zalk, Sue R. (2002). Academic environments: gender and ethnicity in u.s. higher education. *Encyclopedia of Women and Gender*. Ed. Judith Worell. California: Academic Press. 29-43

HİZMET SEKTÖRÜNDE GELİR UNSURUNUN İŞ MOTİVASYONUNA VE AİLE İÇİ HUZURA ETKİSİ: KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Hülya ÇAĞIRAN KENDİRLİ¹
Metin BAHADIR²

Özet

Bir hizmet sektörü kuruluşu olan üniversitelerde görev yapan akademik ve idari personelin gelirlerinin çalışanların iş motivasyonuna ve aile içi huzurlarına etkisini ölçme amacıyla gerçekleştirilen anket çalışmasına, Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personelinden 350'si katılmıştır. Çalışmanın amacı çerçevesinde, Kastamonu Üniversitesi bünyesinde görev yapan personelin iş motivasyonunu ve performansını etkileyen faktörler (faktör 1) ve aldıkları ücrete ilişkin algıları tespit edilmiştir (faktör 4). Yetersiz ücret sonucunda karşılaşılan sorunlar da (Faktör 2) ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışanların ücret artışının sonuçlarına ilişkin algıları da (Faktör 3) çalışma kapsamında belirlenmiştir. SPSS istatistik programı kullanılarak istatistik çözümlenmeleri yapılan verilerin sonuçlarına göre, demografik değişkenlerden eğitim ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş; ancak çalışanların iş motivasyonu ile cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, personel statüsü ve ücret düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine eğitim ve gelir değişkenleri ile çalışanların maaş yetersizliği yaşamalarının oluşturduğu olumsuz durumlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anket çalışması ile toplanan veriler faktör analizi ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Faktör analizi yapılan veriler dört faktör altında toplanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan personelin genel olarak kurumsal politikaların ve işleyişin iş motivasyonu üzerinde yüksek derecede etkisi olduğu, çalışanların gelirlerinde meydana gelebilecek düşüşlerin ailevi huzuru pek fazla etkilemediği, maaşa ek olarak verilecek ekonomik ödüllerin (prim, ikramiye vb.) çalışanın iş motivasyonunu arttırdığı, çalışanların yaptıkları işe göre aldıkları ücretin yetersiz bulunduğu dair bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet Sektörü, Motivasyon, Kastamonu Üniversitesi.

THE EFFECT OF INCIDENCE OF INCOME ON THE WORK MOTIVATION AND FAMILY PEACE IN THE SERVICE SECTOR: KASTAMONU UNIVERSITY CASE**Abstract**

350 people from the academic and administrative staff of Kastamonu University have participated to the survey which aims to assess the effect of the salary amounts of academic and administrative staff working in universities which are institutions in service sector, to the intra familial harmony and work motivations of the employees. Within the scope of the study, the factors affecting the motivation and performance of the personnel working at the University of Kastamonu (factor 1) and their perceptions about the price they received (factor 4). The problems encountered as a result of insufficient wages (Factor 2) have been put forward. In addition, employees' perceptions of the results of wage increase (Factor 3) were determined within the scope of the study. According to the results of data which have been statistically analyzed through SPSS, among the demographic variables, a significant difference between education and work motivation has been found, however, there has been no significant difference observed between the work motivation of the employees and gender, age, professional experience, staff hierarchical status and level of income. In addition, a significant difference has been found between the education and income variables and negative conditions caused by underpayment for employees. According to the results of the survey which have been categorized under four headings, these findings have been observed: that for the surveyed employees, general institutional policies and management have a strong effect on work motivation; that cuts in employee salaries do not have much effect on familial harmony; that salary bonuses (premiums etc.) increase employee's work motivation; that compared to the work roles of the employees, their salaries have generally been considered as low.

Keywords: Service Sector, Motivation, Kastamonu University.

Özgün Araştırma / Original Article

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Hitit University, Turkey, hulyacagirankendirli@hitit.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-1526-0337.

² Kastamonu University, Turkey, metinbahadir@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1735-3032

GİRİŞ

Sanayi Devrimi (18-19. yy) ile Avrupa başta olmak üzere tüm dünyaya yayılan sanayi bazlı üretim, insanları şehir merkezlerine çekmiştir. Teknoloji ve sanayide yaşanan gelişmeler neticesinde yeni meslekler ortaya çıkmış ve bu da büyük şehirlere yeni bir göç dalgasına neden olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ile insanların yaşam ve bilgi seviyesi ve de gelirlerinde yükselmeler olmuş, boş zaman artışı yaşanmıştır. Belirtilen bu nedenler hizmet sektörünün oluşması ve büyümesine neden olmuştur. Hizmet sektörü II. Dünya Savaşı sonrasında çok hızlı bir şekilde büyüyerek zamanla sanayi ve tarım sektörlerini geçmiştir. Günümüzde ise hizmet sektörünün ekonomik anlamda bir gelişmişlik ölçütü olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu bağlamda ekonomideki ve yaşamdaki rolü bu kadar önemli olan sektör çalışanlarının sorunlarının ele alınıp, düzeltici tedbirler alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Hizmetin sunum süreci ve hizmetin kalitesi, o hizmeti sunanın niteliklerinden ayrı düşünülemeyecek kadar bütünleşik bir yapıdan oluşur. Bu nedenle hizmet kalitesinin iyileştirilmesinin, çalışanın niteliklerinin yükseltilmesi ve onların motive edilmesinden geçtiği söylenebilir.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda çalışanların gelirlerinin, çalışanların iş motivasyonuna ve aile içi huzurlarına etkisini ölçme bu çalışmanın hedefidir. Bu amaçla, Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personeline anket uygulaması yapılmış ve toplanan veriler SPSS programı kullanılarak istatistiki analizlere tabi tutulmuştur.

Kastamonu Üniversitesinde görev yapmakta olan akademik ve idari personelinin gelirlerinin, çalışanların iş motivasyonuna ve aile içi huzurlarına etkisini ölçme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle literatür çalışması yapılarak araştırmanın teorik alt yapısı açıklanmaya çalışılmıştır. Sonrasında veri toplama maksadıyla Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personeline anket uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar, sonuçlara ilişkin yorumlar ve konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak elde edilen bulgular ışığında ilgililere öneriler sunulmuştur.

HİZMET KAVRAMI

II. Dünya Savaşı sonrasında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomilerindeki hizmet sektöründe istihdam edilenlerin sayısının ve ekonomideki yaygınlık alanının artması nedeniyle hizmet sektörüne olan ilgi artmış ve bu alanda araştırma yapılma gereği ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan araştırmalar ve ortaya konulan tanımlar değerlendirildiğinde hizmetin ne olduğuna dair ortak bir tanım oluşturulması mümkün gözükmemektedir. Bu bağlamda literatürde karşımıza birbirinden farklı hizmet tanımları çıkmaktadır.

Türk Dil Kurumu'nun (TDK) terimler sözlüğünde hizmet; "Gereksinimleri karşılama ve üretildiği anda tüketilme özelliklerine sahip her türlü faaliyet." olarak tanımlanmaktadır.

Hizmet, soyut ve genel olarak bir üründen ziyade bir fikir veya bilgidir. Bu nedenle hizmetin üretimi ile tüketimi eş zamanlı gerçekleşmektedir (Kırkbeşoğlu, 2015: 501). Tüketicilerin hizmetleri elle tutulamayan ve kendilerine yarar sağlayan soyut bir şey olarak görmeleri nedeniyle hizmet şu şekilde de tanımlanabilmektedir: "Hizmet, insan ve makineler tarafından insan gayretiyle üretilen ve tüketicilere doğrudan fayda sağlayan ve fiziksel olmayan ürünlerdir." (Karahan, 2000'den aktaran Gümüş ve Tütüncü, 2012:3). Karalar (2004)'a göre hizmet, temelde soyut olup gözle görülür ve elle tutulabilir özelliğe sahip olmayan, üreticisinin tüketicisine bir yarar sunmak üzere gerçekleştirdiği bir üretimdir.

Kotler ise hizmeti, "Hizmet bir tarafın diğerine sunduğu, temel olarak dokunulamayan ve herhangi bir şeyin sahipliğiyle sonuçlanmayan bir faaliyet ya da faydadır. Üretilmesi ise fiziksel bir ürüne bağlı olabilir ya da olmayabilir (Kotler, 1999'dan aktaran Songur, 2009: 4).

Hizmet ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde şu şekilde bir tanımlama yapmak mümkün olabilir: Hizmet, insanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere bedava veya ücretli olarak satılan, elle

tutulamayıp çabuk tükenen ve standardize edilemeyen fayda veya tatmin ile sonuçlanması arzulan soyut faaliyetlerdir.

Hizmetlerin Ortak Özellikleri

Her hizmet kendine özgü bazı özellikleri bünyesinde barındırır. Bu bağlamda hizmetlerin genel olarak dört özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bunlar; soyutluk, ayrılmazlık, dayanıksızlık ve türdeş olmama şeklindedir. Amerikan Pazarlama Birliği (AMA) ise hizmetlerin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır; “Hizmetler, genel olarak soyut özelliğe sahip olup, taşınamaz, depolanamazlar ve üretimleri ile tüketimleri eş zamanlı gerçekleşmektedir. Ayrıca mülkiyete konu değildirler.” şeklinde tanımlamıştır (Louis ve David, 1992’den aktaran Mucuk, 2001: 285).

Soyutluk

Hizmetlerin soyutluk özelliğini, fiziksel bir varlığa sahip olmayan ve duyu organları vasıtası ile algılanamayacak bir eylemler biçimi şeklinde tanımlamak mümkündür. Soyutluk, hizmetlerin herhangi bir ölçü birimi ile ifade edilememesi, satın alınmadan önce görülmemesi, dokunulmaması demektir (Ömer Dinçer, 1996’dan aktaran Gümüş ve Tütüncü, 2012, s. 7). Hizmetin soyutluk özelliğinden dolayı, hizmetin üretiminden sonra tüketilmemesi halinde oluşacak ekonomik kayıpların telafisinin imkanı bulunmamaktadır. Bir sinema filminde o seansta boş kalan koltukların daha sonra satılma imkanı olmadığından bu durum hizmet üreticisi için bir zarar durumunu ortaya çıkarır.

Hizmetlerin soyut olmasının getirdiği bazı sonuçlar vardır. Bunlar, hizmetlerin depolanamaması, standart bir fiyatlandırma yapılamaması, değerinin ancak tüketicisinin deneyimine bağlı olması ve tanıtımının zor olması şeklinde belirtebilir.

Ayrılmazlık (Üretimle tüketimin eş zamanlı olması)

Hizmetlerin tüketiciye sunulma süreci somut mallar gibi olmayıp, üretimin gerçekleşmesinden sonra pazarlanma, satış ve sonrasında da tüketimin gerçekleştiği bir süreç izlemez. Hizmetlerde esas olan üretimle tüketimin eş anlı olmasıdır (Atik, 1994, s. 11). Hizmet üretildiği sırada tüketim gerçekleşmezse hizmet sunulma süreci tamamlanmaz.

Hizmet sunumunda üretim ve tüketimin aynı anda gerçekleşmesi nedeniyle genellikle hizmeti üreten ile hizmeti pazarlayanın-satanın aynı kişi olma sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca hizmetin ayrılmazlık (eş anlılık) özelliğinin, hizmet üretimi sürecine hizmeti alanın yani tüketicinin de katılımını gerektiren etkin bir süreç olduğu söylenebilir. Örneğin bir lokantada yemek hizmetinin sunulabilmesi için tüketicinin de hizmeti alacak mekanda bulunması hizmet sürecinin tamamlanabilmesi için zorunlu bir kıstastır.

Dayanıksızlık

Bir hizmet üretildiği anda kullanılmaması halinde stoklanması, yeniden pazarlanması, iadesi vs. söz konusu olmaması hizmetlerin dayanıksızlık özelliğini tanımlamaktadır (Gümüş ve Göker, 2012, s. 5). Hizmetlerin dayanıksız olma özelliği, soyutluk ve ayrılmazlık özelliği ile yakından ilişkili bir özelliktir. Hizmetler doğaları gereği üretildikleri anda tüketilmezlerse stoklanmaları söz konusu olamayacağından bu durum hizmetleri dayanıksız hale getirerek ekonomik değerlerini azaltacaktır. Hizmetleri dayanıksız kılan diğer bir neden de hizmete olan talepte yaşanan dalgalanmalar ve yanlış talep tahminidir. Yanlış yapılan talep tahminleri nedeniyle tüketilemeyen hizmet, başka bir kullanıcı tarafından kullanılması için saklanması söz konusu değildir.

Türdeş Olmama (Heterojenlik)

Hizmetin heterojen olma özelliği, hizmeti sunan ve hizmetten faydalanan kişiye göre değişmesini tanımlamaktadır. Hizmeti alan kişinin tecrübeleri ve sunulan hizmete yönelik beklentisi hizmette heterojenliği arttırdığı söylenebilir. Hizmet sunumunda insan unsurunun ön planda olması başta olmak üzere hizmet sunucunun iş yoğunluğu, moral durumu, hizmetin nerede, ne zaman verildiği gibi gerekçeler ve hizmet alıcının işbirliği yapma çabası gibi unsurlar hizmetin kişiye göre değişik algılanmasına sebep olmaktadır (Mucuk, 2001, s. 288).

Hizmet Sektörü

Hizmet sektörü; eğitim, turizm, danışmanlık, bankacılık, ulaştırma, haberleşme, kamu hizmetleri gibi pek çok alanda hizmet üreten hizmet işletmelerini içine alan geniş bir çerçeveye sahip ve tüm bu alanların toplamını ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda hizmet işletmesi, insanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet üretimi yapan ve bunu pazarlayan sanayi kuruluşu olduğu belirtilebilir. Hizmet sektörü de bu işletmelerin tamamını içine alan sektör olarak tanımlanabilir.

Hizmet sektörleri, genel olarak şu özellikleri taşımaktadır (Sayım ve Aydın, 2011:248-249):

- Üretim yönetiminde esneklik yoktur.
- Emek yoğunudur.
- Kaliteyi ve miktarı ölçme imkanı sınırlıdır.
- Maliyet hesaplamalarının yapılması güçtür.
- Genellikle pazara yakındır.
- Hedef pazarın tanımlaması zordur.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ticareti içerisinde gittikçe daha fazla yer almaya başlamış olan hizmet sektörleri, son 30-40 yıllık sürede serbest ticaret anlaşmaları, emek ve sermayenin dolaşımındaki serbestlik, sermaye yatırımlarındaki artış gibi nedenlerden dolayı dünya ticareti açısından da oldukça önemli bir noktaya ulaşmıştır (Uzunoğlu, Alkin, Gürlesel ve Civelek, 2000: 12). İletişim teknolojilerindeki gelişmeler nedeniyle, uluslararası ticarete hizmet sektörlerinin payının arttığı söylenebilir.

Ülkelerin ekonomisi genel olarak üç ana sektör olan tarım, sanayi ve hizmet sektörlerine göre şekillenir. Bunun içinde de milli gelirin hangi sektör üzerinde yoğunlaştığına göre o ülke ekonomisinin karakteri belirlenebilir. Dünya ekonomilerinde genel olarak tarım sektöründen sanayi sektörüne, buradan da hizmet sektörlerine doğru bir değişim/yoğunlaşma söz konusudur (Öncül, 2005: 43). Örneğin ABD’de 1900 yılında tarım %38, endüstri %34 ve hizmet %28’lik paya sahipken 2000’de bu oranlar tarım %1, endüstri %23 ve hizmet %75 olarak tespit edilmiştir (Kobu, 2003: 54).

Hızla büyüyen ve ekonomi içerisinde sahip olduğu pay ile ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeylerini ortaya koyan hizmet sektörü, mikro ve makro açıdan büyük önem taşımaktadır. Gün geçtikçe çeşitlenen hizmetler mikro bazda; insanların yaşam kalitesini yükseltmeleri yönüyle tüketiciler için, yeni ticari iş alanları ve fırsatları sunma yönüyle de işletmeler için, makro bazda ise; yeni istihdam alanları oluşturmaları ve milli hasılaya artan oranlarda katkı sağlamaları yönüyle ulusal ekonomiler için büyük önem taşımaktadırlar.

Hizmet sektörü, sahip olduğu konuma uzun bir süreç sonrasında ulaşmıştır. Geçmiş dönemlerde insanların, işletmelerin ve ülkelerin yaşamlarında, tarım sektörü ağırlıklı olarak yer almış, bireysel ve toplumsal gelişmeye paralel olarak daha sonra sanayi sektörü ağırlık kazanmış, sonrasında ise sosyo-ekonomik, teknolojik ve kültürel değişimlere bağlı olarak hizmetler sektörü ön plana çıkmaya başlamıştır. Ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri de bu süreçte paralel bir seyir izlemiştir. Az gelişmiş veya gelişmemiş ekonomilerde tarım sektörü ön planda olmuştur. Gelişmekte olan ekonomilerde sanayi sektörü ağırlık kazanmışken, gelişmiş ekonomilerde ise hizmet sektörü hakim sektör olmuştur. Dünya Bankası’nın ülkelerin refah seviyelerine yönelik yayınladığı istatistikler ile ilgili ekonomi içerisindeki hizmet sektörü payı

arasındaki ilişkiye bakıldığında hizmet sektörünün bir ekonomik gelişmişlik ölçütü olarak değerlendirildiği söylenebilir. Hizmet sektörü ayrıca bir ekonomik gelişmişlik ölçütü olarak değerlendirilmesi yönünden ekonomide önemli bir sektör söylenebilir (Okumuş ve Duygun, 2008, s. 18).

Hizmet Sektörünün Büyüme Nedenleri

Endüstrileşmiş toplumlarda ekonominin en önemli sektörünü imalat sektörü oluşturmaktadır. Sanayi sonrası toplumlarda görülen zenginleşme durumu ile teknolojik gelişmeler, beraberinde insan ihtiyaçlarının artmasını, değişmesini, çeşitlenmesini ve boş zamanın çoğalmasını sağlamış ve bu boş zaman ile ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesini temin etmek üzere oluşan yeni sektörler, istihdam artışını da hızlandırıp hizmet sektörünü büyüterek sanayi sonrası toplumlarda ekonominin can damarının bu sektör olmasına neden olmuştur. Küreselleşen ekonomik yapı içinde hizmet sektörünün öneminin her geçen gün artması, bu alanda faaliyet gösteren firmalar arasında yaşanan rekabeti de beraberinde getirmektedir. Bu durum ise hizmet alıcılarının hizmet kalitesine olan duyarlılıklarının artış göstermesine neden olmaktadır.

Hizmet sektörü, gerek istihdam gerekse ekonomideki payı açısından ivmeli büyümekte ve büyüme sanayi sektöründeki artışa göre daha fazla olmaktadır. Dünya genelinde hizmet ticareti, 1990'lı yıllar boyunca mal ticaretinden daha hızlı bir artış göstermiştir. Hizmetler, dünyadaki toplam üretim hacminin 2/3'sine yakın bir bölümünü oluştururken birçok gelişmiş toplumda üretim ve istihdamın %70'inden fazlasını oluşturmaktadır. Bu yapıyla hizmet sektörü, dünya genelinde üstün bir güç haline gelmiştir (Javalgi ve White, 2002: 564).

Hizmet sektöründeki büyümenin nedenlerine ilişkin birçok açıklama vardır. "Çok temel olarak toplumlar değiştikçe, insanlar zenginleştikçe hizmetlere daha fazla yöneldiğimiz söylenebilir." (Öztürk, 1998: 14).

Hizmet sektöründeki büyümenin başlıca nedenleri aşağıda belirtilmiştir:

Hizmet sektörünün büyümesinin nedenlerinden biri, zenginliğin artışı olarak nitelendirilebilir. Servetin artışı ile insanlar önceden, kendileri yaptıkları bazı işleri başka kaynaklar kullanarak yapmaktadırlar. Servet artışı ile birlikte, insanların daha fazla boş zamana sahip olması, hizmet sektörünün büyümesinin ikinci sebebi olarak gösterilebilir. Teknolojik gelişmeler insan üzerindeki işleri azaltmış ve insanların daha fazla boş zamana sahip olmasını sağlamıştır. Bu boş zamanların değerlendirilmesi ise genelde kurslar ve tatiller şeklinde olmaktadır. Kadın sayısının istihdam içerisindeki artışı ise, üçüncü sebep olarak gösterilebilir. Çalışan kadın sayısının gittikçe artması, evlerde çocuk bakımı ve temizlik gibi işlere olan ihtiyacı da artırmış ve bu alanlarda da artık eleman istihdam edilmeye başlanmıştır. Yaşamdan olan beklentilerin artması ise dördüncü nedendir. Yaşlanan insanlar, gelecekte sağlık, barınma ve benzeri ihtiyaçlarını garanti altına almak istemektedirler. Bu tür ihtiyaçlara cevap niteliğinde, yaşlılar için bakımevleri yapılmakta ve daha iyi sağlık hizmeti sunulmaya çalışılmaktadır. Daha çeşitli ürünlerin piyasada yer alması beşinci nedendir. Teknolojinin sürekli ilerlemesi, piyasaya çok çeşitli ürünlerin çıkarılmasına neden olmuştur. Bu ürünlerin üretilme ve piyasaya çıkarılma sürecinde, kalifiye elemanlara ve uzmanlara olan ihtiyaç artmıştır. Yaşam şartlarının ve karmaşıklığın artmasını altıncı sebep olarak gösterebiliriz. Bu yaşam karmaşası dolayısıyla, danışmanlık ve buna benzer hizmet gereksinimleri artmıştır. Dünya üzerindeki kaynakların kıtlığı ve ekolojik sebepler, diğer bir neden olarak sayılabilir. Kaynakların kıt, insan ihtiyaçlarının fazla olması, kiralanan ve satın alınan hizmetlere olan talebi de artırmıştır. Yeni ürün sayısının artması, hizmet sektörünün büyüme nedenlerinin sonuncusudur. Hizmet sektöründe büyümeyi sağlayan nedenlerin başında otomasyona dayalı sistemlerin varlığı gelmektedir (Schoell ve Gultinan, 1995: 310).

Hizmet alanlarının ne kadar genişlediğinin göstergesi olarak, hizmet sektöründe çalışanların sayısındaki dikkat çeken aşırı artış gösterilebilir. Örneğin ABD'de toplam istihdamın %77'sini bu alanda çalışanlar oluşturmaktadır. Hizmetlerden sağlanan gayri safi milli hasıla oranı da

%70'dir. Aynı zamanda, hizmet işletmelerinin, gelecek on yılda kurulacak işletmeler içerisindeki oranının %90 olacağı söylenmektedir (Karahana, 2000: 37).

MOTİVASYON KAVRAMI

Motivasyon (güdüleme) kelimesi İngilizce ve Fransızca “Motive” kelimesinden türetilmiştir (Akyar, 2011: 15). Motive ise farklı özellik ve önemde ortaya çıkan, çeşitli ihtiyaçların giderilmesi veya şiddetinin azaltılması için insanı harekete geçiren dürtü-güçtür. (Demirci, 1999: 322).

Motivasyon kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

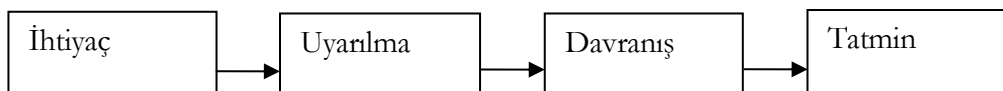
Motivasyon, bir veya birden fazla insanı belirli amacı gerçekleştirmek üzere yönlendiren bir çaba (Akyar, 2011: 15), “İnsan davranışlarının uyarılması, yönlendirilmesi ve pekiştirilmesi” (Şimşek ve Çelik, 2009: 64), “İnsanın öngörülen bir amacı gerçekleştirmek için kendi çabasını sarf etmesi”(Aktaş, 2015: 113), “Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları; bireyleri, beklenen ve istenen yönde hareket etmelerine ve davranmalarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur.” (Gümüş ve Sezgin, 2012: 1). Motivasyon; insan organizmasını davranışa iten, bu davranışlarının şiddet ve düzeyini belirleyip onlara yön verip davranışlarının devamlılığını sağlayan içsel ve dışsal sebepleri bulunan bir mekanizmadır (Sökmen, 2010: 158). Motivasyon, çalışanların ve yöneticilerin, toplumsal, ekonomik ve kişisel tatminlerinin sağlanabilmesi için, onların yeteneklerini ve gelişmelerini ortaya koyabilecek şekilde teşvik edilmeleridir (Kantar, 2010: 28). Motivasyon, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarının tatminle sonuçlanacağı bir iş ortamı oluşturarak, onların harekete geçirilip isteklendirilmesi sürecidir(Can, 1997: 168).

Motivasyon ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde kişinin davranışlarına yön veren ve bireyi, amaçlarına erişebilmek için davranışa(harekete) iten bir dürtü olarak ele alındığı söylenebilir. Burada kişinin bir hedefi arzularının yeterli olmadığını ve ancak amaca yönelik bir eyleme (davranışa) geçilmesi halinde motivasyon sürecinin tamamlanabileceğini veya motivasyonun sağlanacağını unutmamak gerek.

Motivasyon örgütün verimliliği ve çalışanların işlerinde tatminleri için çok önemli bir araçtır. Motivasyonun gerçekleştiği örgütlerde-kurumlarda personel devir hızının düştüğü, iş kazalarının ve işten ayrılmaların azaldığı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Doğan ve Karataş, 2011; 12). Ancak motivasyon için kullanılan araçlar her kişi için aynı sonucu doğurmayabilir. Burada yöneticiye düşen görev, iş çevresini ve çalışanını dikkatlice gözlemleyip, kişilerin eğitim, yaş, kültür vb. özellikleri dikkate alınarak bir personel haritası çıkarmak ve kişinin özelliğine göre motivasyon araçlarını işletmektir. Ancak bu şekilde doğru motivasyon araçları sağlanarak kişinin o örgütte önemli olduğu kanısı uyandırılıp, kişinin kendini değerli hissetmesi ve yaptığı işi sahiplenmesi ile çalışanın verimliliğinin yükselmesi söz konusu olabilecektir. Böyle bir yol izlenmeyip tüm çalışanların aynı muameleye tabi tutulduğu bir çalışma ortamı oluşması halinde işten ayrılmalar, personel devir hızı, mutsuzluk ve işten kaytarmalar artacak ve verimlilik düşerek insanların işlerine yabancılaştığı bir iş ortamı oluşabilecektir. (Eren, 2001, s. 12-13'den aktaran İlısu, 2012:15).

Motivasyon Süreci

Örgütlerin başarısı ile çalışanların motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Timuroğlu ve Balkaya, 2016:92, Altındağ ve Akgün, 2015:285, Açık Taşar ve Düşükcan, 2018:20, Tunçer, 2013:87). Motivasyon, birbirini izleyen bazı süreçlerden meydana gelmektedir. Bu süreç aşağıda ki gibi gösterilebilir (Şekil 1).



Şekil 1. Motivasyon süreci (Sökmen, 2010: 164)

Her davranışın altında bir motiv-güdü zinciri bulunur. İhtiyaçların ayrılmaz bir parçasını oluşturan bu motivler organizmayı uyararak faaliyete geçirir ve organizmanın davranışlarını amaca yönelterek tatmine ulaşmaya çalışır. Dört aşamadan oluşan bu motivasyon sürecinin birinci aşaması ihtiyaçlardır. Bireyde itici bir güç oluşmasını sağlayan uyarılma, aynı zamanda fiziksel ve ruhsal olarak bir isteklendirme olup motivasyon sürecinin ikinci aşamasıdır. İşte kişiyi de harekete geçiren bu içsel ve dışsal uyarıcılarıdır. Bu ise motivasyonun üçüncü aşamasıdır. Davranışın gerçekleşme amacı ihtiyacı tatmin etmektir. Eğer sergilenen davranışla ihtiyaç giderilerek tatmin olursa motivasyon süreci tamamlanarak mutluluk ortaya çıkar. Motivasyon süreci istenildiği gibi ihtiyaçların tatmini ile sonuçlanmazsa kişide gerginlik ve huzursuzluk oluşur. Gerilim ihtiyacın şiddetine göre farklı düzeylerde gerçekleşebilir. Bu ise iş görenin veriminin düşmesine, kurum içi çatışmalara, işten soğumalara ve hatta saldırgan tavırlara neden olabilmektedir. Burada yöneticiler iş görenlerin motive olabilecekleri unsurları tespit etmek için kişilerin davranışlarını analiz edip, onların bilgi ve becerilerine göre motivasyon araçlarını çalıştırmaları hem çalışanın hem de kurumun başarısı için oldukça önem arz etmektedir (Sökmen, 2010: 164; Gollan ve Ferscha, 2014:158).

Motivasyon Faktörleri (Araçları)

Örgütler çalışanlarından daha fazla verim alabilmek ve onların motivasyonunu yüksek tutmak için bazı motivasyon araçları kullanmaktadırlar. Fakat bu araçlar her toplum ve yönetim biçimi için genel geçer bir kural olmayıp örgütten örgüte kültürden kültüre farklılık arz etmektedir. Klasik yönetim tarzını benimsemiş bir örgütte ekonomik araçlar motivasyon aracı olarak kullanılırken modern yönetim ilkelerinin geçerli olduğu bir örgütte ise ekonomik araçlar kadar psikolojik ve yönetsel araçlarda motivasyonu sağlamak üzere kullanılmaktadır. Az gelişmiş olan Afrika ülkelerinde fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını gidermeye yönelik motivasyon araçları çalışanları motive ederken, sanayileşmesini tamamlamış gelişmiş ülkelerde takdir edilme ihtiyacını gideren psiko-sosyal araçlar ön plandadır (Eren, 2001:501; Cristo-Andrade, Felix ve Mainardes, 2018: 138; Yusuf ve Sutawijaya, 2018: 72). Bu bağlamda tüm örgütler için uygulandığında kesin olarak motivasyon sağlayabilecek bir motivasyon aracı bulunmamakla beraber motivasyon araçları, ekonomik araçlar; psikolojik ve sosyal araçlar; örgütsel ve yönetsel araçlar olmak üzere üç grupta toplanabilir.

BİR MOTİVASYON ARACI OLARAK GELİRİN İŞ MOTİVASYONU VE AİLE İÇİ HUZURA ETKİSİ: KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, bir motivasyon aracı olarak gelirin iş motivasyonu ve aile içi huzura etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca Kastamonu Üniversitesi personelinin iş motivasyonunu ve performansını etkileyen unsurların belirlenmesi de çalışmanın alt amacıdır. Araştırma, Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi Üniversiteler, eğitim hizmetinin sunulmasında önemli rol üstlenen kurumlardır. Hizmetin etkin sunulmasında ise çalışanların motive edilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda bir motivasyon aracı olarak gelirin, iş motivasyonu ve aile içi huzura etkisinin olup olmadığı sorgulanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi, Evreni ve Örneklem

Yöntem

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket formu kullanılmıştır. Evrenin oluşturulması amacıyla, tarama modeli türlerinden olan genel tarama modeli türü tercih edilmiştir. Genel

tarama modeli şu şekilde tanımlanabilir; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evren içerisinden alınan bir örneklem grubu üzerinden yapılan tarama düzenlemesidir. Seçilen yöntem, araştırmaya katılanların görüş, inanç ve davranışlarını tespit etmede kullanmak için uygun bir yöntem olup, örnekleme yoluyla evren üzerinde tespitlerde bulunmayı ve araştırma sonuçlarının, ele alınan evrene genellemesini sağladığı söylenebilir (Karasar, 2012: 79; Baltacı, 2018: 237; George, 2018: 201).

Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personelinin almış oldukları ücretin iş motivasyonu ve aile içi huzurlarına etkisini belirlemeye yönelik veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ankete katılanların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personelinin aldıkları ücretin iş motivasyonu ve aile içi huzura etkilerine yönelik sorular ile iş motivasyonu ve performansını etkileyen unsurlar hakkında Kastamonu Üniversitesi akademik ve idari personelinin görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketteki sorular daha önce motivasyon üzerine yapılan araştırmalar da dikkate alınarak araştırmacı tarafından beşli likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Anket sorularının geçerlilik ve güvenilirlik testi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir. Beşli Likert ölçeğine göre oluşturulan anket formunda, katılımcıların anket sorularında belirtilen ifadeye katılma derecesi 5 ifade üzerinden oluşmaktadır. Anket sorularında belirtilen ifadeye katılma derecesine göre rakamların açıklaması şöyledir; 5 “Kesinlikle Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kastamonu Üniversitesi’nde çalışmakta olan akademik (Profesör, doçent, doktor öğretim üyesi ile diğer akademik personel) ve idari (Daire başkanı, şube müdürü, tekniker gibi) personel oluşturmaktadır. Anketler katılımcılar ile yüz yüze yapılmıştır. Evrenin tümüne ulaşmanın zorluğu nedeniyle evren üzerinden örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Kastamonu Üniversitesi’nin akademik ve idari birimlerinin dağılımı, zorlu coğrafya şartları, zaman ve kaynak kısıtlılığı gibi nedenler, örnekleme yoluna başvurulmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda örneklem oluşturulurken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer almakta olan “amaçsal örnekleme” kapsamında “ölçüt örnekleme” ile örneklem belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar ve nesnelere örneklem için belirlenen ölçüte uygun olması nedeniyle örnekleme dahil ettiği örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2016: 92).

Evren nüfusuna göre örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik literatürde hazır hesaplanmış tablolar bulunmaktadır. Bu nedenle örneklem büyüklüğü hesaplanırken aşağıdaki Tablo 3’den faydalanılmış bulunmaktadır (Anderson, 1990: 202’den, aktaran Balcı, 2006: 95). Belirlenen örneklem sayısına göre dağıtılmış olan 370 anket formunun bazılarında geri dönüş alınmaması da, geri dönülen ve değerlendirilebilen 350 anket formu sayısı ile %94,6’lık bir uygulama oranına ulaşılmıştır.

Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve %95 kesinlik düzeyi tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem büyüklükleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem büyüklüğü

Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	1622
5000	356	535	879	2290
50.000	381	593	1044	705
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

Kaynak: Anderson. 1990, s. 202'den, aktaran Balcı, 2006, s. 95

Kastamonu Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'ndan alınan bilgiye göre evreni oluşturan akademik ve idari personelin toplam sayısı 1125'dir. %5 hata payı ve %95 güven düzeyi dikkate alındığında belirtilen evren büyüklüğüne göre oluşturulması gereken örneklem büyüklüğü Tablo 1'de de görüldüğü gibi, 277 olması gerekmektedir. Çalışmada akademik ve idari personelden toplam 350 kişiden veri toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma %95 kesinlik düzeyi ve %5 hata payı ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yalnızca Kastamonu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personel ile sınırlıdır. Ankete katılan katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların anket çalışmasındaki soruları tam ve doğru anladıkları varsayılmıştır.

Hipotezler

Çalışmamızın hipotezleri aşağıda da belirtildiği gibi demografik değişkenler ile çalışanların iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik hipotezlerden oluşmaktadır. Çalışmanın amacıyla her ne kadar çalışanların performanslarını etkileyen faktörlerin tespiti olmasa da, daha sonra yapılacak çalışmalara bilgi sağlaması açısından çalışanların performanslarına etki eden demografik değişkenler de ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda hipotezler, çalışanların performanslarına etki eden değişkenlerin de belirlenmesi yönünde oluşturulmuştur.

Aşağıda belirtilen hipotezler çalışmada test edilecektir.

H₁: Eğitim durumu değişkeni ile iş motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H₂: Yaş değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H₃: Mesleki deneyim değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H₄: Gelir düzeyi değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H₅: Personel statüsü (idari veya akademik personel) değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H₆: Cinsiyet değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Anket çalışmasının verileri öncelikle SPSS 22 istatistik programında analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde araştırmada kullanılan demografik özellikler için frekans tabloları ve diğer değişkenler için ise parametrik olmayan **Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U** test teknikleri uygulanmıştır (Tekin, 2014: 21). Daha sonra bu araştırmanın hipotezleri test edilmiştir.

Ölçek güvenilirliğinin değerlendirmesi, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha katsayısının aldığı değere göre değerlendirme kriteri aşağıda belirtilen Tablo 2'deki gibidir (Özdamar, 2004: 633):

Tablo 2. Cronbach's Alpha katsayısı

0,00 ≤ α < 0,40 ise ölçek güvenilir değildir.
0,40 ≤ α < 0,60 ise ölçek düşük güvenilirlikte.
0,60 ≤ α < 0,80 ise ölçek oldukça güvenilir.
0,80 ≤ α < 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Anket formunda yer alan 38 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach's Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği Cronbach's Alpha=0.842 olarak bulunmuş ve ölçeğin yukarıdaki tabloda da gösterildiği gibi yüksek derecede güvenilirliğe sahip

olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. “Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları ile benzer olup olmadığını ortaya koyar.” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 177). “Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya ve teori üretmeye yönelik bir işlem söz konusudur.” (Büyüköztürk, 2002: 472). Faktör analizi, birbiriyle ilişkili birçok değişkeni bir araya getirip az sayıda kavramsal olarak anlamlı, yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 178). Faktör analizi sonucunda oluşan faktörler ile veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişki araştırmacı tarafından daha kolay anlaşılabilir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen bazı testler bulunmaktadır. Bunlardan biri Barlett’s testidir. Barlett’s testi sonucunda faktör analizi için belirtilen değişkenler arasında bir ilişki olması beklenir. Yapılan test sonrasında Barlett’s değerinin $p < 0,05$ olması durumunda değişkenler arasında bir ilişkinin olduğu düşünülür (Büyüköztürk, 2009: 33). Çalışmada yapılan Barlett’s testi sonucunda ($p = 0,000 < 0,05$) faktör analizine tabi tutulan değişkenler arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamabildiği ikinci test ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testidir. KMO testinin sonuçları, örneklem büyüklüğünün faktör analizinin test edilebilmesi için veri yapısının uygunluğunu sınamaya yönelik testlerden biridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 207). KMO değeri, ölçülen değişkenlere ait yeterli örnek büyüklüğünü göstermesi açısından önemli olmakla beraber genel literatürde KMO değerinin 0,60’dan büyük olması beklenir. KMO değerinin 0,60’dan büyük olduğu takdirde yeterli örnek sayısına ulaşıldığı varsayılır. Bu bağlamda yapılan KMO testi sonucunda $KMO = 0,884 > 0,60$ olduğu tespit edilmiş ve örnek büyüklüğünün faktör analizi için iyi derecede olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma Bulguları ve Yorumlanması

1004

Katılımcıların Demografik ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri

Anket çalışmasına katılan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki şekildedir:

- Örnekleme yer alan katılımcıların % 2,6’sının 25 yaş ve altında olduğu, % 54’ünün 26-35 yaş arası, %31,1’inin 36-45 yaş arası, % 10,6’sının 46-55 yaş arası, % 1,7’sinin ise 56 yaş ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.
- Örnekleme yer alan katılımcıların % 35,7’sinin kadın, % 64,3’ünün ise erkek olduğu anlaşılmaktadır.
- Örnekleme yer alan katılımcıların % 30’unun 1-5 yıl, %29,4’ünün 6-10 yıl, %14,9’unun 11-15 yıl, %8,3’ünün 16-20 yıl, % 17,4’ünün ise 20 yıl üzeri mesleki deneyime sahip oldukları anlaşılmaktadır.
- Örnekleme yer alan katılımcıların % 6’sının ilkökul, %2,6’sının lise, % 6’sının ön lisans, %40,9’unun lisans, %18’inin yüksek lisans, % 32’sinin ise doktora mezunu oldukları anlaşılmaktadır.
- Örnekleme yer alan katılımcıların % 11,4’ünün 2000-2500 TL, %20,9’unun 2501-3000 TL, %12,3’ünün 3001-4000 TL, %36’sının 4001-5000 TL, %15,4’ünün 5001-7000 TL, % 4’ünün ise 7001 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Faktör Analizi Sonuçları ve Yorumları

Ankette yer alan maddelerin Faktör analizi sonuçlarına göre çalışma dört faktör üzerinde toplanmış ve toplam varyans açıklama oranı %61,682 ile kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizine dair veriler Tablo 3, 4, 5 ve 6’da gösterilmiştir.

Aşağıda ankette yer alan maddelerin faktör analizi sonuçları ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

Tablo 3. (Faktör 1)Çalışanların iş motivasyonlarının ölçümüne ve performanslarını etkileyen unsurlar

Faktör ve değişkenler	Faktör ve değişkenlere ait istatistikler				
	Faktör Yüğü	Ortalama	Varyans Açıklama Oranı	KMO Değeri	Cronbach's Alpha Değeri
Üstlerimle rahatça iletişim kurabilme iş motivasyonumu artırır.	,883	4,4257			
Amirlerimin problemlerimi çözmeye yönelik çabaları iş motivasyonumu artırır.	,838	4,4143			
Yaptığım işle alakalı fikir sunmak veya inisiyatif alıyor olmak iş motivasyonumu ve performansımı artırır.	,814	4,2914			
İş motivasyonumu etkileyen tek unsur maaş/ücret değildir.	,787	4,3514			
Kararlarımı amir baskısı hissetmeden alabilmek iş motivasyonumu olumlu etkiler.	,762	4,3714			
Yaptığım işin takdir edilmesi iş motivasyonumu ve performansımı olumlu etkiler.	,741	4,3457			
İş motivasyonumu paradan daha çok etkileyen unsur, bana kıymetli olduğum hissi verilmesidir.	,739	4,1857	%21,244	,884	,842
Kurum içi yükselme fırsatının tanınması iş motivasyonumu artırır.	,727	4,3057			
Çalıştığım kurumda kariyer beklentilerimi karşılayacak olanakların bulunması iş motivasyonumu ve performansımı artırır.	,711	4,3200			
Çalıştığım mekanın fiziki koşulları iş motivasyonumu ve performansımı etkiler.	,698	4,2714			
Çalıştığım kurumda yükselme fırsatının liyakata bağlanması iş motivasyonumu ve performansımı artırır.	,678	4,2686			
Sıradan(rutin) bir iş için dahi üst amirin izninin gerekmesi iş motivasyonumu ve performansımı olumsuz etkiler.	,581	4,0743			

Çalışmada yer alan maddeler toplam 4 faktör altında faktör analizi çalışması yapılarak gruplandırılmış olup katılımcıların verdikleri cevaplar ile değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Birinci faktöre ait değerler *çalışanların iş motivasyonu ve performansını etkileyen unsurlara ait* gruplandırılan önermelerden oluşmaktadır. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alındığında tablodaki en yüksek üç değer göze çarpmaktadır. Bireyler, üstleri ile rahatça iletişim kurabilmeleri, üstlerinin problemlerini çözmeye yönelik davranışları ve kararlarını baskı hissetmeden alabilmeleri iş motivasyonlarını ve performanslarını arttırdığı görüşüne yüksek oranda katılmışlardır. Aynı zamanda çalışanların iş motivasyonlarını sağlayan tek unsurun maaş/ücret olmadığı, birinci faktörde yer alan maddelerde de belirtildiği gibi kurum içi ilişkilerde diyalogun aktif bir şekilde kullanılması, kendisine değerli olduğu hissini verilmesi, takdir, kariyer beklentisinin karşılanması gibi değişkenlerin, çalışanların motivasyonuna ve iş performansına olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Birinci faktöre yönelik faktör analizi sonuçları ele alındığında, çalışanların iş motivasyonu ve performansı yönünden dikkate alınması gereken ve yöneticiler tarafından üzerinde durulması gereken durumlar olduğu oldukça açıktır. Belirtilen değişkenlerin çalışanların iş hayatına olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Tablo 4. (Faktör 2) Çalışanların maaş ve ücret yetersizliği sonucu yaşanan sorunlar

Faktör ve değişkenler	Faktör ve değişkenlere ait istatistikler				
	Faktör Yüğü	Ortalama	Varyans Açıklama Oranı	KMO Değeri	Cronbach's Alpha Değeri
Maaşımın/ücretimin yetersiz olması nedeniyle eşimle tartışma sıklığım artmaktadır.	,896	2,0086			
Maaşımı/ücretimi yetersiz bulup evliliğimi sonlandırmayı düşündüğüm zamanlar olmaktadır.	,850	1,6743			
Maaşımın/ücretimin yetersizliği nedeniyle evime bakım yapamadığımdan eşimle tartışma yaşıyorum.	,782	1,9600			
Maaşımın/ücretimin yetersiz olması nedeniyle aile içinde ve iş ortamında geçimsizlik yaşamaktayım.	,778	1,9200			
Maaşımın/ücretimin yetersizliği nedeniyle çocuklarımla tartışır, onları azarlarım.	,760	1,8514	%18,393	,884	,842

Maaşımı/ücretimi yetersiz görerek aile ve toplum içinde kendimi korunmasız (ezilmiş) hissettiğim zamanlar olmaktadır.	,656	2,1171			
Borçlarımı ödeyemediğimden evime haciz, icra işlemleri yapılması durumunda kaldım.	,612	1,6200			
Maaşımın/ücretimin yetersizliği nedeniyle beslenme (temel) giderlerimi azaltma yoluna giderim.	,524	2,3457			
Gelir ile aile birliğinin devamlılığı arasında doğru ilişki olduğunu düşünmekteyim.	,482	2,8000			
Almış olduğum maaşın/ücretin yetersiz olması aile içi şiddete neden olmaktadır.	,441	2,0429			

Çalışmanın ikinci faktörü, çalışanların ücret yetersizliği sonucunda yaşadığı sorunlara ait gruplandırılmış önermelerden oluşmaktadır. İkinci faktöre yönelik maddeler olumsuz yapıda oluşturulmuştur. İkinci faktöre dair yapılan faktör analizi sonuçlarına göre çalışmaya katılanların genel kanaatleri, çalışanların aldıkları maaşlarının ve ücretlerinin azalması durumunda aile ve sosyal çevrelerinde sorunların ortaya çıkmadığı veya oluşan sorunların büyümediğini göstermektedir. Katılımcıların ikinci faktörde yer alan sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alındığında tablodaki en yüksek üç değer dikkat çekmektedir. Buna göre genel olarak maaş/ücret azalmasında çalışanların önemli bir sorun yaşamadıkları, ancak gelir ile aile birliği arasında bir ilişki olduğu konusunda kararsız seçeneğine yakın oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda çalışanların maaş/ücretlerindeki azalma nedeniyle temel beslenme giderlerine dair harcamalarını azaltma yönünde kararsız oldukları veya belirtilen ifadeye katılmadıklarına dair yorum yapılabilir.

İkinci faktöre dair yapılabilecek diğer bir yorum ise çalışanların maaşlarının/ücretlerinin yetersiz olması durumunda aile ve topluma karşı kendilerini korunmasız (ezilmiş) hissi yaşamadıklarına dair yorum yapılabilir. İkinci faktöre dair analiz sonuçları genel olarak ele alındığında çalışanların maaş/ücret yetersizliği veya azalışının aile içinde önemli bir soruna (huzursuzluğa) neden olmadığı ve günlük yaşamdaki ilişkilerini ciddi anlamda aksatan bir durum olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 5. (Faktör 3) Çalışanların ücret artışının sonuçlarına ilişkin değerler

Faktör ve değişkenler	Faktör ve değişkenlere ait istatistikler				
	Faktör Yüklü	Ortalama	Varyans Açıklama Oranı	KMO Değeri	Cronbach's Alpha Değeri
Maaşa/ücrete ek olarak verilecek ekonomik ödüller (prim, ödül, teşvik vb.) iş performansını etkiler.	,651	4,0857			
Maaşımın/ücretimin az/çok olması aileme geçirdiğim vaktin kalitesini etkiler.	,644	3,5743			
Maaşım/ücretim arttığında aile içindeki huzurumun/mutluluğumun artacağını düşünüyorum.	,585	3,3286			
Maaşımın/ücretimin az/çok olması ailem ve çevrem ile olan ilişkiyi etkiler.	,583	3,1600	% 12,847	,884	,842
Almış olduğum maaşın/ücretin sunmuş olduğum hizmet kalitesini etkilediğini düşünmekteyim.	,566	3,0657			
Almış olduğum maaşın/ücretin yeterli olması aile içindeki huzurumu etkiler.	,561	3,2200			
Maaşa/ücrete ek olarak verilecek ekonomik ödüller (prim, ödül, teşvik vb.) iş motivasyonumu etkiler.	,559	4,1571			
Almış olduğum maaşın/ücretin yeterli olması kurum içindeki huzurumu etkiler.	,511	3,2086			

Çalışmada üçüncü faktörde yer alan maddeler olumlu anlam ifade edecek şekilde oluşturulmuş olup, çalışmaya katılan çalışanların ücretlerinde herhangi bir artış olması durumunda, yaşanabilecek durumlara yönelik algıları iş motivasyonu ve performansı arasındaki anlamlılık düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Üçüncü faktöre yönelik yapılan faktör analizi sonuçlarına göre yukarıda yer alan tablo 5'e göre değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek üç değer dikkat çekmektedir. Buna göre özellikle çalışanların iş performansını ve motivasyonu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen en etkin faktörün, çalışanların maaş/ücretlerine ek olarak verilecek olan prim, ödül ve teşvik benzeri ekonomik ödüllerin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çalışanların aldıkları maaşın/ücretin çalışanların aileleri ile geçirdikleri vakitlerin kalitesini etkilediği yorumu yapılabilir. Üçüncü faktöre yönelik sorular ile değişkenler arasında önemli bir anlamlılık ilişkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 6. (Faktör 4) Çalışanların aldıkları ücrete ilişkin algılarına ait değerler

Faktör ve değişkenler	Faktör ve değişkenlere ait istatistikler				
	Faktör Yüğü	Ortalama	Varyans Açıklama Oranı	KMO Değeri	Cronbach's Alpha Değeri
Maaşımı/ücretimi yeterli bulmaktayım.	,825	2,5971			
Aldığım maaş/ücret geleceğe umutla bakmamı sağlayabilecek derecededir.	,751	2,7943			
Eğitim durumuma göre almış olduğum maaş/ücret yeterlidir.	,737	2,7714			
Edindiğim maaşla/ücretle aileme kaliteli bir yaşam sunmaktayım.	,539	3,1143	%9,199	,884	,842
Hükümetlerle memur maaş zamları için görüşmelerde bulunan sendikaların haklarımı korumaya çalıştıklarını düşünmekteyim.	,460	2,5971			
Çalıştığım kurum için değerli olduğumu düşünmekteyim.	,409	3,4200			
Almış olduğum maaş/ücret performansına göre yetersizdir.	-,384	2,9600			
Daha fazla maaş/ücret elde edebileceğim bir iş fırsatı bulursam şu andaki işimden ayrılıırım.	-,363	2,8714			

Çalışmada dördüncü faktörde yer alan maddeler çalışanların, iş motivasyonu ve performans ölçütlerinden daha ziyade bireylerin iş yaşamları hakkındaki görüş ve düşüncelerini, geleceğe dair bir takım görüşlerini ölçmeye yönelik önermelerden oluşmuştur. Dördüncü faktör altında toplanan soruların içeriği yönünden genel bir değerlendirme yapmak yerine daha çok soru bazlı değerlendirme yapılması daha uygun gözükmektedir. Dördüncü faktöre yönelik faktör analizi sonuçlarını gösteren tablo 6 incelendiğinde, araştırmada yer alan katılımcılar genel olarak maaş ve ücretlerinin yeterli olmadığını, maaş pazarlığı sırasında aracı durumda olan sendikaların çalışanların haklarının korunması yönünde başarılı olamadıkları, çalışanların aldıkları maaşlarının geleceğe umutla bakabilecek düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir.

Aynı zamanda çalışanların çalışmış oldukları kurum için değerli olup olmadıkları yönündeki ifade için daha çok kararsız veya belirtilen ifadeye katıldıklarına dair bir tutumlarının olduğu yönünde yorum yapılabilir. Dördüncü faktöre yönelik ilginç bir bulgu ise çalışanların genel olarak maaşlarını yetersiz bulmasına karşın daha yüksek bir maaşa sahip bir iş fırsatı oluştuğunda çalıştıkları kurumdaki ayrılma yönündeki kararsız tutumları dikkat çekmektedir. Bu duruma yönelik çalışanların özgüvenlerinin yeterince oluşmadığı, yeni bir işe yönelik korku barındıran bir duyguya sahip oldukları, alışkanlık ve yapılan işin özelliğinin iş değiştirmeye çok uygun olmadığı yorumu yapılabilir.

3.7.1. Araştırmanın Örneklem (KMO ve Barlett's testi) ve Güvenirlik Analizi Sonuçları ve Yorumları

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek üzere kullanılan testlerden olan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi ile Barlett's testi sonuçları tablo 8'de yer almaktadır. KMO değerinin büyüklüğü, ölçekteki her değişkenin diğer değişkenler tarafından çok iyi tahmin edilebileceği anlamına gelir (Kaya, 2013: 180). KMO değerinin 0,60'dan büyük olması durumunda faktör

analizinin yapılabileceğine dair literatürde bir kabul söz konusudur. Çalışmanın KMO testi sonucuna göre 0,884 değeri ile aşağıda da yer alan tablo 7'ye göre örneklem büyüklüğünün "iyi" olduğu söylenebilir (Yurdugül, 2018).

Tablo 7. KMO değeri

Değer	Açıklama
$1,00 \leq KMO \leq 0,90$	Mükemmel
$0,90 < KMO \leq 0,80$	İyi
$0,80 < KMO \leq 0,70$	Orta
$0,70 < KMO \leq 0,60$	Zayıf
$0,60 < KMO$	Kötü

Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlendiği bir diğer test ise Barlett's testidir. Bartlett's testi sonuçları ki-kare (X^2) istatistik değerini verir (Çokluk vd., 2012: 208). Tablo 8'de de yer alan Barlett's testi sonuçlarına göre ki-kare ($X^2=7647.280$; $p<,05$) değerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. KMO ve Bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		,884
Bartlett's Testi	Ki-Kare testi	7647,280
	df	741
	Sig.	,000

Faktör analizine tabi tutulan verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile sınanmıştır. Ankette bulunan 38 maddenin güvenilirlik testinin yapıldığı analize göre çıkan sonuçlar ışığında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,842 olarak tespit edilmiş ve literatürde yer alan değerlere göre yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

1008

3.6.3. Araştırmanın Hipotezlerine Dair Analizlerin Sonuçları ve Yorumları

Aşağıda çalışmanın hipotezlerinin test edildiği ve yorumlandığı bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın hipotezleri parametrik olmayan testlerden olan Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri ile sınanmıştır.

Tablo 9. Eğitim değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasındaki ilişki Kruskal-Wallis test sonuçları

Eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p
İlkokul	2	20,50	5	24,353	,001
Lise	9	30,11			
Önlisans	21	175,57			
Lisans	143	177,31			
Lisansüstü	63	182,81			
Doktora	112	183,51			

Kruskal –Wallis testinde kabul edilebilir olarak adlandırılan doğruluk ve anlamlılık ilişkisinin $p<,05$ ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Tablo 10'da yer alan semboller açıklandığında, N= katılımcı sayısını, X^2 =Ki kare değerini, p= anlamlılık düzeyini belirtmektedir. Yukarıdaki tablonun değerleri açıklandığında, doktora mezunu bireylerin, diğer eğitim düzeylerinden mezun olan katılımcılara göre iş motivasyonu ve performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. [$X^2(5)= 24,353$; $p=0,001$; $p<,05$]. İlgili hipoteze yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre belirtilen hipotez doğrulanmış ve çalışmaya katılan personelin eğitim durumu değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizler, eğitim düzeyinin yükselmesinin iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonucu

destekleyen literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Karakaya ve Ay (2007)'nin Sağlık çalışanlarına dair yaptığı bir araştırmada, çalışanların eğitim düzeylerinin yükseltilmesinin iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Pelit ve Öztürk (2010)'un sayfiye ve şehir otel işletmeleri iş görenlerinin iş tatminine yönelik yaptığı araştırma sonucuna göre çalışanların eğitim düzeyi ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak eğitim düzeyi ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı ilişki bulunmadığına dair bazı araştırma sonuçları da vardır. Örneğin Sun (2002)'in İş doyumu üzerine yaptığı bir araştırma sonucuna göre, eğitim düzeyi yükseldikçe işten sağlanan tatminin azaldığı yönünde bir bulgu ile karşılaşmıştır. Yine Bilgiç (1998)'in araştırma sonucuna göre de iş motivasyonu ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 10. Yaş değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasındaki ilişki Kruskal-Wallis test sonuçları

Yaş	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
25 ve altı	9	150,44	4	7,702	,103
26-35	189	178,06			
36-45	109	185,82			
46-55	37	151,05			
56 ve üstü	6	95,67			

Kruskal –Wallis testinin yukarıdaki tablodaki değerleri ele alındığında, 36-45 yaş aralığında olan katılımcıların, diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre iş motivasyonu ve performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. [$X^2(4)= 7,702$; $p=0,103$; $p>0,05$). İlgili hipoteze yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre, belirtilen hipotez doğrulanmamış ve çalışmaya katılan personelin yaş değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonucu destekleyen literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Yılmaz (2010)'un motivasyon araçlarının çalışanların performansı üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik Türk Telekom personeli üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeninin çalışanın iş motivasyonu ve performansı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Koyuncu (2013)'ün örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisini ölçmeye yönelik Niğde ilinde yaptığı araştırma sonucuna göre çalışanların yaş değişkeni ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ancak literatürde ilgili hipotezi destekleyen yani “yaş değişkeni ile, iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu” ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Dağdeviren, Musaoğlu, Ömürlü ve Öztora (2011)'e göre akademisyenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışması sonucuna göre çalışanın yaşı ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Özalın, Kaya, Demir ve Özer (2002)'nin Türk silahlı kuvvetlerinde görev yapan muvazzaf tabiplerinin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırma sonucuna göre de çalışanın yaşı ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Tablo 11. Mesleki deneyim değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasındaki ilişki Kruskal-Wallis test sonuçları

Mesleki deneyim	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
1-5 Yıl	105	167,86	4	3,450	,485
6-10 Yıl	103	190,75			
11-15 Yıl	52	173,31			
16-20 Yıl	29	165,86			
20 Yıl ve üzeri	61	169,36			

Kruskal –Wallis testinin yukarıdaki tablodaki değerleri ele alındığında, mesleki deneyimi 6 ile 10 yıl olan katılımcıların, diğer mesleki deneyim sahibi katılımcılara göre iş motivasyonu ve performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. [$X^2(4)= 3,450$; $p=0,485$; $p>0,05$). İlgili hipoteze yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre, belirtilen hipotez doğrulanmamış ve çalışmaya katılan personelin mesleki deneyim değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonucu destekleyen literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Yıldız, Yolsal, Ay ve Kıyan (2003)'ün İstanbul Tıp Fakültesi'nde çalışan hekimlerin iş doyumunu üzerine yaptığı çalışma sonuçlarına göre mesleki deneyim ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Çam, Akgün, Gümüş, Bilge ve Keskin (2005)'in Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin iş doyumlarına yönelik yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre yine çalışanların mesleki deneyim ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak literatürde ilgili hipotezi destekleyen yani “mesleki deneyim değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu” ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Bozkurt ve Bozkurt (2008)'in iş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik yaptığı alan araştırması sonucuna göre, mesleki deneyim değişkeni ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Birinci (1999)'un Bursa'da görev yapan hekimlerde iş doyumunu ve bunu etkileyen etmenler üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre, mesleki deneyim değişkeni ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 12. Ücret Düzeyi değişkeni iş motivasyonu ve performansı arasındaki ilişki Kruskal-Wallis test sonuçları

Ücret Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
2000-2500	40	149,95	5	4,217	,519
2501-3000	73	181,37			
3001-4000	43	183,86			
4001-5000	126	173,21			
5001-7000	54	188,30			
7001-9000	14	163,43			

Kruskal –Wallis testinin yukarıdaki tablodaki değerleri ele alındığında, ücret düzeyi 5.000 ile 7.000 Lira arası olan katılımcıların, diğer katılımcılara göre iş motivasyonu ve performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. [$X^2(5)= 4,217$; $p=0,519$; $p>0,05$). İlgili hipoteze yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre, belirtilen hipotez doğrulanmamış ve çalışmaya katılan personelin ücret düzeyi değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonucu destekleyen literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Öztürk (2002)'nin hemşirelerin motivasyon düzeyleri ve performanslarına yönelik yaptığı bir araştırma sonuçlarına göre çalışanın aldığı ücret ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Özer, Şahin, Çetin ve Demir (2005)'in Ankara'da askeri hastanede çalışan hekimlerin iş doyum düzeylerini etkileyen faktörleri ölçmeye yönelik araştırmasının sonuçlarına göre, çalışanların aldığı ücret ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak literatürde ilgili hipotezi destekleyen yani “ücret düzeyi değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu” ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı (2005)'in motivasyon araçları ve iş tatmininin ölçülmesine yönelik sosyal sigortalar kurumu başkanlığı hastane başhekim yardımcılarını üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre çalışanların ücret düzeyi ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erol (1998)'in iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre çalışanların ücret düzeyi ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 13. Personel Statüsü değişkeni iş motivasyonu ve performansı arasındaki ilişki Mann-Whitney U test sonuçları

Personel Statüsü	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik	175	183,25	32069,00	13956,00	,15
İdari	175	167,75	29356,00	0	2

Mann-Whitney U testi yapılmasının temel nedeni iki bağımsız gruba göre anlamlılık ilişkisinin incelenmesi olacaktır. Bu test, grupların ortanca değerlerini karşılaştırmak için kullanılır. Sürekli olan değişkenlerin iki grup içerisinde değerlerini sıralı hale dönüştürmektedir. Bu sayede iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığı değerlendirilmiş olur. Yapılan test sonucuna göre p değerinin $p < 0,05$ çıkması durumunda anlamlı bir farklılık bulunduğu dair bir yorum yapılabilir. Tablo 14’de de görüleceği gibi sıra ortalaması değeri akademik personel için 183,25 olmasından dolayı, akademik personelin idari personele göre daha yüksek motivasyon ve performans tutumuna sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca personel statüsü ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($p = 0,152$; $p > 0,05$) gözlemlenmiştir. İlgili hipoteze yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre, belirtilen hipotez doğrulanmamış ve çalışmaya katılan personelin statüleri ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonucu destekleyen literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Öztürk (1997)’nin Türk Silahlı Kuvvetleri’nde görev yapan sağlık iş motivasyonu üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre personel statüsü ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine Yıldırım (1999)’un Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastane yöneticilerinin iş doyumuna yönelik yaptığı araştırma sonuçlarına göre personel statüsü ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak literatürde ilgili hipotezi destekleyen yani “Personel statüsü değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu” ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Çağan (2012)’nin GATA’da çalışan hemşirelerin performansı ile iş motivasyonu arasındaki ilişki üzerine yaptığı bir araştırma sonucuna göre personel statüsü değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öztürk ve Dündar (2003)’ün örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre iş motivasyonu ile personel statüsü arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 14. Cinsiyet değişkeni iş motivasyonu ve performansı arasındaki ilişki Mann-Whitney U test sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	125	180,60	22575,00	13425,00	,48
Erkek	225	172,67	38850,00	0	2

Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 15’de görüleceği gibi sıra ortalaması değeri kadın katılımcılar için 180,60 olması sebebi ile kadın katılımcıların performans ve motivasyonlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözükmektedir.. Ayrıca cinsiyet değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($p = 0,482$; $p > 0,05$) gözlemlenmiştir. İlgili hipoteze yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre, belirtilen hipotez doğrulanmamış ve çalışmaya katılan personelin cinsiyet değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonucu destekleyen literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Dost ve Cenkseven (2008)’in öğretim elemanlarının sosyodemografik değişkenlerine göre iş doyumlarını ölçen çalışmasına göre cinsiyet değişkeni ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Baş ve Ardıç (2002) Yükseköğretim personelinin iş tatmini üzerine yaptığı çalışması sonucuna göre de iş motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak literatürde ilgili hipotezi destekleyen yani “cinsiyet değişkeni ile iş motivasyonu ve performansı arasında

anlamli bir farklılık bulunduğu” ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Eğinli (2009)’un çalışanlarda iş doyumuna yönelik yaptığı bir araştırma sonucuna göre cinsiyet ile iş motivasyonu arasında anlamli bir ilişki bulunmaktadır. Karadağ, Başaran ve Korkmaz (2009)’un ilköğretim okulu ğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarına göre çalışanların cinsiyet değişkeni ile iş motivasyonu arasında anlamli bir farklılık bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın amacı, çalışanların gelirlerinin iş motivasyonuna ve aile içi huzurlarına etkisini ölçmeye çalışmaktır. Bu bağlamda Kastamonu niversitesi’nde görev yapmakta olan akademik ve idari personel üzerinde yapılan anket uygulaması dört faktör altında toplanmış ve bu faktörle bağlantılı altı adet hipotez test edilmiştir.

Çalışmanın hipotez sonuçları ele alındığı iş motivasyonu ile yalnızca eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmuş ve diğer değişkenler ile (yaş, mesleki deneyim, gelir düzeyi, personel statüsü ve cinsiyet) iş motivasyonu arasında anlamli bir farklılık bulunmadığı yapılan istatistiki sonuçlara dair bulgularda grlmştir. Çalışmanın amacında belirtilen gelir ile iş motivasyonu ve aile içi huzur arasındaki ilişki dikkate alındığında, çalışanların gelirlerinin iş motivasyonuna ve aile içi huzura doğrudan veya anlamli bir etki oluşturmadığı yapılan hipotez testi sonuçlarında kendini göstermiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, bireylerin kişisel özelliklerinden daha çok örgütsel (kurumsal) unsurların çalışanların iş motivasyonunu etkileme konusunda ön planda olduğu birinci faktörde yer alan maddelerin ortalamalarına bakıldığında söylemek yerinde olabilecektir.

Çalışmanın birinci faktöründe yer alan maddelere bakıldığında, “Kurumsal aidiyet, kurum içi yükselme konusunda fırsat eşitliği, kurumsal kararların alınması sırasında söz sahibi olmak, bireysel olarak karar alabilme yetkisine sahip olmak, kurum içi iletişimin rahat bir Şekilde sağlanması ve sürdürülmesi, takdir edilme isteği, çalışanda değerli hissettirilme ihtiyaının oluşturulması, liyakat ve fiziki çalışma koşullarının iyileştirilmesi” gibi daha çok kurumun işleyişi ve kültürü ile ilgili maddelerden oluştuğu ve bu maddelere verilen cevapların ortalama puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmüş ve bu maddelerin çalışanların iş motivasyonunu oldukça yüksek derecede etkilediği grlmştir. Bu bağlamda çalışanların yönetsel ve örgütsel motivasyon araçları ile psikolojik ve sosyal motivasyon araçlarının, ekonomik motivasyon araçlarına nazaran daha yüksek iş motivasyonu sağladığı söylenebilir. Buna paralel olarak kurum yöneticilerinin çalışanlarını tanımaya yönelik politikalar uygulayarak, çalışanların bireysel farklılıklarına göre işten motive olmalarını sağlayacak motivasyon araçlarını işletmeleri ve çalışanların kurumlarına karşı yabancılaşmalarının önüne geçici tedbirler almaları önem arz etmektedir.

Yine bu bağlamda klasik örgüt yönetimlerine yönelik uygulamalarda görülebilecek çalışanlardan sadece daha fazla çıktı almaya yönelik yönetim politikalarının terk edilerek onların da bir birey olduğunun kabul edilerek daha çok kurumsal iletişimi ön planda tutan yönetim anlayışlarının (Yönetişim gibi) uygulanması, çalışanların motivasyonu açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Kamu yöneticilerinin bu sayede kurumda yatay yönlü bir iletişimi sağlaması sonucunda, personelin kurumda alınacak yönetsel karar ve politikalarda söz sahibi olması sağlanabilecektir. Kurumda alınan bu karar ve politikalara çalışanın da dahil edilmesi bu kararların gerçekleştirilmesini daha mümkün kılarak çalışanı da hem motive edeceği hem de performansını arttıracadığı söylenebilir.

Çalışanların iş motivasyonunu arttırmaya yönelik kurum yöneticilerinin uygulayabileceği farklı bir politika ise çalışanlarla belli aralıklarla bir araya gelerek onların problemlerini dinlemeleri, piknik, yemek gibi faaliyetler gerçekleştirmeleridir. Bunun neticesinde çalışanlarda kendisinin kurum için değerli olduğu algısı oluşur ve kuruma karşı bir aidiyet bağı kurarak iş motivasyonu ve performansı yükselebileceği söylenebilir.

Çalışanların iş motivasyonu ve performansını arttırmaya yönelik kurum yöneticilerinin uygulayabileceği başka politika ise çalışanların özellik ve yeterliliklerine uygun işin çalışana verilmesidir.

Üniversitelerin bir hizmet işletmesi olduğu düşünüldüğünde çalışanların sunduğu hizmetin kalitesi onların yeterlilikleri, kalifiye olması ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle kurum yöneticileri çalışanlarının eğitilmesine önem vererek, onların sunduğu hizmetin kalitesini de iyileştirebilir. Çünkü bir hizmet işletmesi olarak Üniversitelerde sunulan hizmetin onu sunan kişiden bağımsız olduğu söylenemez. Bu bağlamda hizmeti alan bireylerin memnuniyeti öncelikle çalışanların memnuniyetinden geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yukarıda sonuç kısmında yapılan tespit ve öneriler dikkate alındığında son olarak şunlar söylenebilir: Bir kurum için en önemli kaynak insan kaynağıdır. Bu nedenle çalışanın değer gördüğü, onun dikkate alındığı sosyal ve ekonomik koşullar, çalışanın aile huzuru açısından oldukça önemlidir. Çalışanların yaptıkları işten motive olamadığı ve bunun ailevi ilişkilerine olumsuz yansımaları durumunda bu durum çok fazla katlanılamaz hale gelebilir ve bu durum kurumda personel değişim hızının yükselmesine, işten kaytarmaların yaşanmasına, devamsızlıkların olmasına, işe karşı yabancılaşmaya neden olabilecektir. Ortaya çıkması muhtemel bu durumların yaşanmaması için yatay yönlü kurumsal iletişime önem verilmesi, çalışanların kurumsal politikalara yönelik kararlarda söz sahibi olmasına, kurumda eşit yükselme fırsatı tanınmasına, çalışanın her şeyden önce bir birey olduğunun kurum yöneticileri tarafından dikkate alınmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık Taşar, S. ve Düşükcan, M., (2018). Örgütsel Bağlılık İle Çalışanların Motivasyonu Arasındaki İlişki: Elazığ İli Banka Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. *Electronic Turkish Studies*, 13 (7), 1-29.
- Ağırbaş, İ., Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı hastane başhekim yardımcıları üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8 (3), 326-350.
- Aktaş, Y., Cesur, E.E., Cesur, E., Özkan, E. ve Soysal, P. (2015). *Bir bakışta insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Dora yayıncılık.
- Akyar, A. (2013). *Etkili yönetim ve yöneticilik II*. (3. Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Altındağ, E. ve Akgün, B., (2015). Örgütlerde Ödüllendirmenin İşgören Motivasyonu Ve Performansı Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 12 (30), 281-297.
- Atik, H. (1994). *Hizmet Ekonomisi Ders Notları*. Kayseri.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Baş, T. ve Ardiç, K. (2002). Yükseköğretimde iş tatmini ve tatminsizliği. *İktisat İşletme ve Finans*, 17 (198), 72-81.
- Bilgiç, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *The Journal of Psychology*, 132 (5), 549-557.

- Birinci, N. (1999). *Bursa'da görev yapan hekimlerde iş doyumunu ve bunu etkileyen etmenler*. Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cristo-Andrade, S.; Felix, B and Mainardes, E. W. (2018). Expatriation Knowledge Management: The Role of Openness to Change and Work. *Engagement, Knowledge, Innovation and Sustainable Development in Organizations*, 131-144.
- Çağan, S. N. (2012). *Performans ve motivasyon arasındaki ilişki: GATA hemşirelik hizmetleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çam, O., Akgün, E., Gümüş, A. B., Bilge, A. ve Keskin, G. Ü. (2005). Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin klinik ortamlarını değerlendirmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6 (4), 213-220.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ. K. ve Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. *Balkan Medical Journal*, 28 (1), 69-74.
- Demirci, K. (1999). İnsan kaynaklarının motivasyonunda sosyo-psikolojik faktörlerin önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 319-328.
- Doğan, S. ve Karataş, A., (2011). Örgütsel Etiğin Çalışan Memnuniyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-40.
- Dost, M. T. ve Cenkseven, F. (2008). Öğretim elemanlarının sosyodemografik değişkenlere ve üniversitelerini değerlendirmelerine göre iş doyumları. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 28-39.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 35-52.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erol, V. (1998). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- George, A, L. (2018). Case Studies and Theory Development: The Method of Structured, Focused Comparison. *A Pioneer in Political and Social Sciences*, 191-214.
- Gollan, B. and Ferscha, A. (2014). A Generic Effort-Based Behavior Description for User Engagement Analysis. *Physiological Computing Systems Lecture Notes in Computing Systems*, 157-169.

- Gümüş, S. ve Göker, Ü. E. (2012). *Hizmet kalitesinin hizmet performansına etkisi: Bir hastanede uygulama*. (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Gümüş, S. ve Tütüncü, M. (2012). *Hizmet, hizmet pazarlaması, Türkiye’de bireysel emeklilik sistemi ve pazarlama stratejileri*. (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Javalgi, R. G., ve Steven White, D. (2002). Strategic challenges for the marketing of services internationally. *International Marketing Review*, 19 (6), 563-581.
- Kantar, H. (2010). *İşletmede Motivasyon*. (2. Baskı). İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 32-45.
- Karahan, K. (2000). *Hizmet Pazarlaması*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 55-67.
- Karalar, R. (2004). *Pazarlama Yönetimi*. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1478.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Kırkbeşoğlu, E. (2015). *İş Yeri Teknolojisi ve Tasarımı, Örgüt Kuramları ve Tasarımı Anlamak*. (Ed. Ömür N. Timurcanday Özmen), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kobu, B. (2003). *Üretim Yönetimi*. (11. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Koyuncu, S. C. (2013). *Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Mucuk, İ. (2001). *Pazarlama İlkeleri*. (13. Basım). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Özaltın, H. (1997). *Türk Silahlı Kuvvetleri’nde görev yapan muvazzaf tabip ve ordu hemşirelerinin iş doyumlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özaltın, H., Kaya, S., Demir, C. ve Özer, M. (2002). Türk silahlı kuvvetlerinde görev yapan muvazzaf tabiplerinin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 44 (4), 423-427.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, M., Şahin, B., Çetin, M. ve Demir, C. (2005). Ankara ilinde bulunan üç askeri hastanede çalışan askeri hekimlerin iş doyum düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8 (1), 31-49.
- Öztürk, H. (2002). *Hemşirelerin motivasyon düzeyleri ve performans düzeyleri*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. A. (1998). *Hizmet Pazarlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1028.

- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 57-67.
- Pelit, E. ve Öztürk, Y. (2010). Otel işletmeleri işgörenlerinin iş doyum düzeyleri: Sayfiye ve şehir otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 43-72.
- Sayım, F. ve Aydın, V. (2011). Hizmet sektörü özellikleri ve sistematik olmayan risklerin sektörel menkul kıymetleri ile etkileşimine dair teorik bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (29), 246-259.
- Schoell, W. F., ve Gultinan, J. P. (1995). *Marketing: Contemporary Concepts and Practices*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Songur, A. (2009). *Hizmet işletmelerinde pazar yönlülük ve Türk bankacılık sektörü işletme uygulamalarının değerlendirilmesi: Isparta il merkezinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*. (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış uzmanlık yeterlilik tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Şimşek, Ş. M. ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. (1. Baskı). Ankara: Eğitim Akademi Yayınları.
- Tekin, N. V. (2014). *SPSS uygulamalı istatistik teknikleri klasik ve bilgisayarlı çözümler*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Timuroğlu, K. ve Balkaya, E., (2016). Örgütsel İletişim ve Motivasyon İlişkisi, Bir Uygulama. *U.U. International Journal of Social Inquiry*, 9 (2), 89-113.
- Uzunoğlu, S., Alkin, K., Gürlesel, C. F. ve Civelek, U. (2000). *Bölgesel Finans ve Hizmet Merkezi: İstanbul*. İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları.
- Yalçın, İ., Koyuncu, S. C. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (26): 86-94.
- Yıldırım, Y. (1999). *Sağlık Bakanlığına bağlı genel hastanelerde çalışan hastane yöneticilerinin iş doyumunu*. Bilim uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, N., Yolsal, N., Ay, P. ve Kıyan, A. (2003). İstanbul Tıp Fakültesi'nde çalışan hekimlerde iş doyumunu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 66 (1), 56-61.
- Yılmaz, L. A. (2010). *Motivasyon araçlarının çalışanların performansı üzerindeki etkisi: Türk Telekom personeli üzerinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. ve Eroğlu, C. (2012). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yusuf, Y. and Sutawijaya, A. (2018). Analysis of the Effects of Quality Work of Life Factors On Employee Motivation Regional Office of Universitas Terbuka At Pangkalpinang, Indonesia. *AFEBI Management and Business Review*, 3 (1), 69-80.
- www.tdk.gov.tr. Erişim yılı, 28 Ocak 2016.
- yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf. Erişim yılı, 15 Ocak 2018.

Kitap İncelemesi: Sinan Ertuğrul (ed.) (2014). *Avusturya’da Din-Devlet İlişkileri ve İslamofobi*. İstanbul: Pınar Yayınları, 2014. 120 s. ISBN: 978-975-352-383-7**Burak ÖZDEMİR¹**

Avusturya’da Din-Devlet İlişkileri ve İslamofobia kitabı Sinan Ertuğrul tarafından yazılan “Avusturya’da Din ve Devlet İlişkileri”, Tarkan Tek tarafından kaleme alınan “Avusturya’da İslam ve Müslümanlar”, Yunus Mert tarafından yazılan “Avusturya’da İslamofobi” ve Hubert Krammer tarafından kaleme alınan “Müslümanlar Arasında” olmak üzere 4 ana bölümden oluşan edisyon bir kitaptır. Kitabın editörlüğünü Sinan Ertuğrul üstlenmiştir. Kitabın son bölümünde ise ek olarak “1912 Avusturya İslam Kanunu” çevirisine yer verilmiştir.

Kitapta genel olarak din kelimesinin kökeni ele alınmış, insanlık tarihi boyunca din ve devlet ilişkilerinin gelişimi göz önüne alınarak çok kültürlü devlet yapılarına geçişte yabancı düşmanlığı, uyum politikaları ve yazarların bu uyum politikalarına dair gözlemlerine yer verilmiştir. Yazarlar kaleme aldıkları bölümlerde tüm bu konuları Avusturya’daki izlenimlerine dayanarak ve objektiflik kaygısı güderek kendi perspektiflerinden değerlendirmeye çalışmışlardır.

Kitabın Sinan Ertuğrul tarafından kaleme alınan “*Avusturya’da Din ve Devlet İlişkileri*” isimli birinci bölümünde, Avusturya’da din ve devlet ilişkileri ele alınmadan önce konunun tarihi arka planına değinilmiştir. Bu kapsamda önce Dünya ve Avrupa’da din ve devlet kurumlarının ortaya çıkışına değinilmiştir. Doğu’da Sümerler, Mısırlılar, Babiller döneminde krallar aynı zamanda dini otoriteyi de temsil etmekteydi. Yazara göre İslam tarihinde Halife önce Resulullahın halefi iken Emeviler dönemi ile birlikte Halife, Allah’ın Halifesi olarak nitelendirilmiştir. Böylece halife aynı zamanda dini ve siyasi otorite olarak hüküm sürmüştür. Selçuklular döneminde ise Sultanın siyasi otorite Abbasi Halifesinin ise dini otorite oluşu bu durumun farklı bir tezahürü olarak nitelendirilmiştir Osmanlı’da Yavuz Sultan dönemi ile birlikte bu ikilik ortadan kalmış ve hem siyasi hem de dini otorite Osmanlı’ya geçmiştir. Batı’da ise Roma İmparatorluğu’nun yıkılışının ardından Alman ve Fransızların atası olarak bilinen Şarلمان’ın Papa’nın izni ile Kutsal Roma İmparatorluğu Kayzeri ilan edilerek taç giymesi, dünya siyasi tarihinde din-devlet ilişkileri adına önemli bir gelişmedir. Bu durum bize dünyevi otoritenin “Kayzer”, uhrevi otoritenin ise “Papa” tarafından temsile edildiğini göstermekte ve kayzerin dünyevi otoritesinin, uhrevi otoriteye sahip papa tarafından meşrulaştırılması ile

Kitap İncelemesi / Book Review

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Türk-Alman Üniversitesi, Türkiye, burakozdemirtdu@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

Avrupa'da din ile devlet arasında kurulan bir ilişkinin ilk örneği olarak görülmektedir. Ardından Avusturya'nın temeli olan Habsburg hanedanlığında din ve devlet ilişkilerine değinilmiş, Otuz yıl savaşları, Westfalya Barış Antlaşması, Napolyon Savaşları ve Fransız Devrimi, 1. ve 2. Dünya Savaşları kapsamında Habsburg Hanedanlığında din-devlet ilişkileri ve bu ilişkilerin yansımaları detaylı şekilde irdelenmiştir. Tüm bu tarihi süreçlerin sonrasında Avusturya Cumhuriyeti ve İkinci Cumhuriyet boyunca din-devlet ilişkileri sadece Hıristiyanlık açısından değil, yaşanan tarihi süreçler sonucu Avrupa'da görülen çeşitli dinler de tarihsel olarak ortaya çıkışı bakımından incelenmiştir. Bölümün sonunda ise bahsedilen tüm bu tarihi olayların görülebileceği kronolojik cetvel ise bölümün özeti niteliğini taşımaktadır.

Kitabın Tarkan Tek tarafından yazılan “*Avusturya'da İslam ve Müslümanlar*” başlıklı ikinci bölümünde Avusturya'da İslam'ın tarihi tekrar özetlenmiş ve günümüze kadar İslam'ın Avusturya'da kurumsallaşma süreci adım adım anlatılmıştır. Avusturya'da İslam'ın Bosna-Hersek'in Avusturya tarafından işgal edilmesi ile başladığına değinen yazar, Avusturya-Macaristan Monarşisi içerisindeki Boşnak Müslümanların ilk defa 1882 yılında “Reisu'l-Ulema” kurumu altında kurumsallaştığını ifade etmiştir. 1867 yılında gerçekleştirilen anayasa değişiklikler ile birlikte Avusturya sadece Katoliklerin devleti olmaktan çıkmış diğer din mensuplarına da özgürlükler tanınmıştır. Zaman içinde Müslümanlarının sayısının Monarşi içerisinde artması ile birlikte 15 Temmuz 1912 tarihinde Kayzer 1. Franz Joseph onayı ile Hanefi mezhebine dayalı “İslam Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Cumhuriyet döneminde topraklarını kaybeden Avusturya'da Müslüman nüfusu ciddi ölçüde azalmıştır fakat İslam Kanunu yürürlükten kaldırılmamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası İkinci Cumhuriyet dönemi olarak adlandırılan süreçte ise işçi göçüyle birlikte Avusturya'da etnik ve dini grupların çeşitliliği artış göstermiştir. Kitabın bu bölümde ayrıca Avusturya'daki Müslümanların demografik yapılarına ilişkin istatistik verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2051'de Müslümanların Avusturya'daki nüfus oranı %18,6 civarında olacaktır. Kitabın ikinci bölümünde ayrıca İslam'ın Avusturya'da kurumsallaşmaya başladığı mescitlerden bahsedilmiş ve bu mescitlerden cemaatlere kadar uzanan yapılanmaya ve Müslüman Sosyal Hizmet Cemiyeti'ne (MSS) dair bilgiler verilmiştir. Bu noktada son gelinen durumda ise 2013 yılı itibarıyla devlet tarafından tanınmış 16 cemaatten biri olan Avusturya İslam Cemaatleri Birliği (İGFİÖ), Avusturya'daki dini cemaatler arasında en büyük kuruluşlardandır. Ayrıca yazar 100 yılı aşkın bir süredir bulunan İslam Kanunu'nun yenilenmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

Kitabın Yunus Mert tarafından kaleme alınan “*Avusturya'da İslamofobi*” konulu üçüncü bölümünde, Avrupa'da İslam karşıtlığının temel nedenlerine değinilmiş, bu karşıtlığın medya ve siyaset üzerine yansımalarını incelenmiştir. Avusturya'da bu karşıtlığın temelinde ise İslam'ın doğuşuyla beraber başlayan teolojik tartışmaların oluşturduğu düşünme biçiminin yattığını belirten yazar, Hıristiyanlığın İslam dini hakkındaki görüşlerinin güncelliğini koruduğunu ve uzun yıllardır bu görüşlerin değişmemesinin Avusturya'da ‘İslamofobik’ eylemlerin oluşmasında önemli bir rol oynadığını bildirmektedir. Burada ise ‘oryantalizm’, ‘öteki’ olarak görülen Müslümanların tanımlanması ve İslam adına bir algı oluşturulması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada medya ve siyaset alanında kurgulanan İslam algısı, Avrupa toplumlarının Müslüman algısını büyük ölçüde etkilemektedir. Müslümanlara yönelik artan şiddet ve ırkçı uygulamalar ise toplumlar arasındaki uyumu zorlaştırmaktadır. Avrupa'daki Müslüman algısı sonucu oluşan ırkçı ve şiddet içerikli eylemlerin ise Müslümanların gelecekte Avrupa coğrafyasında daha çok nüfusa sahip olacakları düşünüldüğünde büyük bir problem olarak karşımıza çıkacağı vurgulanmıştır.

Kitabın Hubert Kammer tarafından yazılan “*Müslümanlar Arasında*” başlıklı dördüncü ve son bölümünde ise Avusturya'da yaşayan Müslümanlar ile çeşitli şekillerde bir arada bulunmuş solcu bir Avusturyalı olan yazarın Batı-İslam-Sol kavramları çerçevesindeki kendi gözlemlerine yer verilmiştir. Müslümanlar ile solcular arası ilişkilerde ve iki grubun birbirini

anlayış biçimindeki farklılara değinen yazar, bazı solcu kesimler ile Müslümanların hiçbir şekilde bir diyalog kuramayacağını belirtmiştir. Ancak kimi grupların ise birbirine karşı daha yumuşak bir yaklaşımda bulunduğu ve bazı durumlarda da her iki taraftan birinden kaynaklı bir önyargı sonucu iletişim kurmanın imkânsızlığına değinilmiştir. Din ve devlet ilişkilerinin birbirinden bağımsızlığına değinen yazar, Batı'da 'laiklik' kavramının ilerici kesimlerin altında kendi çıkarlarını korumak için sığınılan bir kale olduğunu ileri sürmüştür. Diğer bir yandan yazar, solcu gruplar içerisinde iletişimde bulunduğu insanlar tarafından Müslümanlar ile çeşitli bağlar kurduğu için kendisine yapılan eleştirilere değinmiş ve Kanafi Derneği kapsamındaki çalışmalara ve derneğin işlevine yönelik çeşitli tespitlerde bulunmuştur.

Avusturya'da yaşayan ve eğitim alan yazarlar tarafından ele alınan kitapta, din-devlet ilişkilerinin tarihçesi özetlenmiş ve bu ilişkilerin günümüzde Avusturya özelinde nasıl değerlendirilebileceğine dair önemli tespitlerde bulunulmuştur. Avusturya'da giderek artan 'İslamofobik' eylemlerin kaynağına dair önemli bir kaynak olan kitap, İslam'ın Avrupa'daki çeşitli unsurlar ile ilişkilerini yansıtmaya bakımından da önem kazanmıştır.

KAYNAKÇA

ERTUĞRUL, S, MERT, Y, TEK, T, KRAMMER, H. (2014). *Avusturya'da din devlet İlişkileri ve İslamofobia*. İstanbul: Pınar Yayınları.