



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

23

YIL / YEAR: 23 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2019

ISSN 1301-370X

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

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





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR: 23 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2019

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

İngilizce Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Banka Hesap No / Bank Account Number

Halk Bankası / Halk Bank
Tandoğan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

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

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

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŞKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitutü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Birsnel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17
Bahçelievler-ANKARA
Tel: 0312 222 56 83
e-posta: tsadergisi@gmail.com
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

BU SAYININ HAKEMLERİ /REFEREES

Prof. Dr. Aylin GÖRGÜN BARAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Müslüme NARİN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TOPAY	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet YILMAZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek ACER	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Fetullah AKIN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Murat AKTEN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice AYATAÇ	İstanbul Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Salih BARDAKCI	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Levent ÇİNKO	Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan ÇUKUR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Zeren ATAYURT FENGE	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Atilla GÖKÇE	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer KAHRAMAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin Deniz KOÇ	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa OKUR	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih SAKALLI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ülkü DUMAN YÜKSEL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail YILDIRIM	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz ÇELİK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin Çetinkaya	Giresun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ersin DİKER

Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLAY

Dr. Öğr. Üyesi Nezh ÖNAL

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLAT

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Feyzi SATICI

Gümüşhane Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Marmara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

GRUPLAR ARASI TEMAS VE ÇAPRAZ EVLİLİKLER: İZMİR'DE ALEVİ-SÜNNİ EVLİLİKLERİ

Gül ÖZATEŞLER ÜLKÜCAN ,Abbas TÜRNÜKLÜ, Özge ERARSLAN İNGEÇ, Sedef TULUM AKBULUT..... 1

TÜRKİYE'DEKİ İLLERİN SOSYO-EKONOMİK GELİŞMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE YEREL SEÇİM OY DAĞILIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Rahime Burcu KART, İstem Köymen KESER..... 25

SİĞİNMACI ÇOCUKLAR İÇİN OYUN İMKANI SAĞLAMAK: YEREL YÖNETİMLERE TASVİYELER ÜZERİNE BİR TARTIŞMA

Melih BOZKURT..... 53

JULIAN BARNES'İN İNGİLTERE İNGİLTERE'YE KARŞI ROMANINDA TARİHİN GÜVENİLMEZ BİR KAYNAĞI VE/VEYA GEÇMİŞİN TAKLİDİ OLARAK ANILAR

Yiğit SÜMBÜL 67

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİNDE DÜŞTÜKLERİ ZAMAN TUZAKLARI VE BUNLARLA BAŞETME YOLLARI

Meltem ÖKDEM..... 79

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mehmet Can ŞAHİN, Nihan ARSLAN NAMLI..... 95

“GURBET KUŞLARI” ADLI ESERDE GÖÇ KURAMLARININ İZİNİ SÜRMEK

SİBEL BAYRAM..... 113

TÜRKİYE'DE CARİ AÇIĞIN FİNANSMAN YAPISI ve SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ: EKONOMETRİK BİR ANALİZ

Dilek MÜTEVELLİ, Ali KONAK..... 123

**BORSA İSTANBUL'DA BASIM-YAYIN SANAYİ GRUBUNDA YER ALAN
ŞİRKETLERİN PERFORMANSLARININ GRİ İLİŞKİSEL ANALİZ YÖNTEMİ
İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kadri Cemil AKYÜZ, İlker AKYÜZ, İbrahim YILDIRIM, Nadir ERSEN..... 141

**SURİYELİ SİĞİNMACILARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLETİ'NE
AİDİYETLERİ BAKIMINDAN ADAPTASYON VE İLETİŞİM SÜRECİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

Hasan ÇİFTÇİ..... 153

**TEMEL EĞİTİM DERS KİTAPLARINDA AFET OALYLARI İLE İLGİLİ
KAVRAMLARDA GÖRÜNEN EKSİKLİKLER**

Hakan ÖNAL 177

**VAROLUŞÇU PSİKOLOJİK DANIŞMA VE PSİKOTERAPİ: TEORİ VE
PRATİĞİ**

Mehmet Zeki İLGAR, Semra COŞGUN İLGAR, 193

**4-7 YAŞ ÇOCUKLARININ ÇİZDİKLERİ RESİMLER VE BU RESİMLERE
YÖNELİK SÖZEL DİŞA VURUMLARI YOLUYLA ZİHİNSEL VE GÖRSEL
GERÇEKLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ**

Sevinç ÖLÇER..... 221

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİM VE TEKNOLOJİYE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Hasan ÖZCAN Şirin YILMAZ..... 253

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK
ÇALIŞMALARI KONUSUNDA GÖRÜŞLERİ: MERSİN İLİ ÖRNEĞİ**

Emine YILMAZ BOLAT..... 271

CONTENTS

INTERGROUP CONTACT AND INTERMARRIAGES: ALEVİ-SUNNİ MARRIAGES IN İZMİR Gül ÖZATESLER ÜLKÜCAN, Abbas TÜRNÜKLÜ, Özge ERARSLAN İNGEÇ, Sedef TULUM

AKBULUT 1

DETERMINATION OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT LEVELS AND COMPARISON OF VOTE DISTRIBUTIONS IN LOCAL ELECTIONS FOR TURKISH PROVINCE

Rahime Burcu KART, İstem Köymen KESER..... 25

CREATING PLAY OPPORTUNITIES FOR REFUGEE CHILDREN: A DISCUSSION ON ADVISES TO LOCAL AUTHORITIES

Melih BOZKURT..... 53

MEMORY AS AN UNRELIABLE SOURCE OF HISTORY AND/OR THE SIMULACRUM OF THE PAST IN JULIAN BARNES' ENGLAND, ENGLAND

Yiğit SÜMBÜL..... 67

TIME LEAKS OF THE UNIVERSITY STUDENTS AND METHODS OF COPING WITH THEM

Meltem ÖKDEM..... 79

ATTITUTES OF PRE-SERVICE TEACHERS' ON TECHNOLOGY USE IN EDUCATION: ÇUKUROVA UNIVERSITY SAMPLE

Mehmet Can ŞAHİN, Nihan ARSLAN NAMLI..... 95

ANALYZING OF MIGRATION THEORIES IN THE NOVEL CALLED HOMESICK BIRDS

Sibel BAYRAM..... 113

REASONS, FINANCING STRUCTURE AND SUSTAINABILITY OF CURRENT ACCOUNT DEFİCİT İN TURKEY: AN ECONOMETRİC ANALYSİS

Ali KONAK, Dilek MÜTEVELLİ..... 123

EVALUATION OF PERFORMANCES OF COMPANIES IN PRINTING AND PUBLISHING INDUSTRY TRADED ON THE BORSA İSTANBUL THROUGH GREY RELATIONAL ANALYSIS METHOD

Kadri Cemil AKYÜZ, İlker AKYÜZ, İbrahim YILDIRIM, Nadir ERSEN.....141

PROBLEMS ENCOUNTERED BY THE SYRIAN REFUGEES İN THE PROCESS OF ADAPTATION AND COMMUNİCATION İN TERMS OF THE SENSE OF BELONGİNG TO THE REPUBLIC OF TURKEY

Hasan ÇİFTÇİ..... 153

THE EFFECT S OF THE GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE AND CONSCIOUSNESS İN BASIC EDUCATION TO THE GEOGRAPHY EDUCATION TAUGHT AT UPPER STAGES

Turgay ÇALIŞKAN, Hakan ÖNAL, İrem ÇOLAK, Alaattin KIZILÇAOĞLU..... 177

EXISTENTIALIST PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY: THEORY AND APPLICATION

Mehmet Zeki İLGAR.....193

ANALYSIS OF 4-7-YEAR-OLD CHILDREN'S INTELLECTUAL AND VISUAL REALITY STATES BY MEANS OF THEIR DRAWINGS AND VERBAL EXPRESSIONS REGARDING THESE DRAWINGS

Sevinç ÖLÇER221

INVESTIGATION OF PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT SCIENCE AND TECHNOLOGY

Hasan ÖZCAN, Şirin YILMAZ..... 253

PRE-SCHOOL TEACHERS 'VISITS ON READING AND PREPARATION STUDIES: MERSIN PROVINCIAL EXAMPLE

Emine YILMAZ BOLAT..... 271

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi birinci yılının ikinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, sanat Tarihi, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; "Gül Özatesler Ülkücan, Abbas Türnüklü, Özge Erarslan Ingeç, Sedef Tulum Akbulut'un "Gruplar Arası Temas ve Çapraz Evlilikler: İzmir'de Alevi-Sünni Evlilikleri", Rahime Burcu Kart, İstem Köymen Keser'in "Türkiye'deki İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Yerel Seçim Oy Dağılımlarının Karşılaştırılması", Melih Bozkurt'un "Sığınmacı Çocuklar İçin Oyun İmkânı Sağlamak: Yerel Yönetimlere Tavsiyeler Üzerine Bir Tartışma", Yiğit Sümbül'ün "Julian Barnes'ın İngiltere İngiltere'ye Karşı Romanında Tarihin Güvenilmez Bir Kaynağı ve/veya Geçmişin Taklidi Olarak Anıları", Meltem Ökdem'in "Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetiminde Düştikleri Zaman Tuzakları ve Bunlarla Baş Etme Yolları", Mehmet Can Şahin, Nihan Arslan Namlı'nın "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği", Sibel Bayram'ın "Gurbet Kuşları" Adlı Eserde Göç Kuramlarının İzini Sürmek", Ali Konak, Dilek Mütevelli'nin "Türkiye'de Cari Açığın Finansman Yapısı ve Sürdürülebilirliği: Ekonometrik Bir Analiz", Kadri Cemil Akyüz, İlker Akyüz, İbrahim Yıldırım, Nadir Ersen'in "Borsa İstanbul'da Basım-Yayın Sanayi Grubunda Yer Alan Şirketlerin Performanslarının Gri İlişkisel Analiz Yöntemi İle Değerlendirilmesi", Hasan Çiftçi'nin "Suriyeli Sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne Aidiyetleri Bakımından Adaptasyon ve İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar", Turgay Çalışkan, Hakan Önal, İrem Çolak, Alaattin Kızıldağ'ın "Temel Eğitimde Coğrafya Bilgisi ve Bilincinin Üst Kademelerde Verilen Eğitime Etkileri", M. Zeki İlgar'ın "Varoluşçu Psikolojik Danışma ve Psikoterapi: Teori ve Pratiği", Sevinç Ölçer'in "4-7 Yaş Çocuklarının Çizdikleri Resimler ve Bu Resimlere Yönelik Sözel Dışa Vurumları Yoluyla Zihinsel Ve Görsel Gerçeklik Durumlarının İncelenmesi", Hasan Özcan, Şirin Yılmaz'ın "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Teknolojiye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" ve Emine Yılmaz Bolat'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Görüşleri: Mersin İli Örneği" başlıklı makalelerdir. Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olan akademisyenlere teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

GRUPLAR ARASI TEMAS VE ÇAPRAZ EVLİLİKLER: İZMİR'DE ALEVİ-SÜNNİ EVLİLİKLERİ

Gül ÖZATEŞLER ÜLKÜCAN*

Abbas TÜRNÜKLÜ**

Özge ERARSLAN İNGEÇ***

Sedef TULUM AKBULUT****

ÖZ

Bu makale, makro toplumsal dinamikler ile mikro toplumsal ilişkiler arasındaki bağlantıları ortaya çıkararak, çapraz evlilikler üzerinden gruplararası teması ortaya koymaktadır. İzmir'de yaşayan 43 Alevi-Sünni çapraz evlilik yapmış kişi (18 çift ve 7 birey), bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çiftlerle yapılan derinlemesine mülakat tekniğiyle elde edilen veriler, çiftlerin, ailelerinin, akrabalarının ve topluluklarının arasındaki etkileşim ve teması anlamak için analiz edilmiştir. Bu etkileşim ve temas, çiftlerin birbirlerinin kültürel kökenine bağlı etkinliklere katılma sıklıkları, katılım biçimleri, etkilenme düzeyleri, birbirlerine kültürel katkıları, kendi ve birbirlerinin aileleri ve akrabaları ile görüşme sıklıkları üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışma verileri, çapraz evliliklerin, kültürler arası ortaklıkları artırma, önyargı ve ayrımcı kimlik kategorilerini sorgulama ve gruplar arası olumlu teması geliştirme potansiyelini açığa çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gruplar arası Temas, Çapraz Evlilikler, Kültürel Etkileşim, Alevi-Sünni Evlilikleri

INTERGROUP CONTACT AND INTERMARRIAGES: ALEVİ-SUNNİ MARRIAGES IN İZMİR

ABSTRACT

This article demonstrates intergroup contact through intermarriages by disclosing the interconnections between macro-social dynamics and micro-social relations. The sample of the research consists of 43 Alevi-Sunni intermarried individuals (18 couples and 7 individuals). The research data collected through in-depth interviews with these couples are analyzed in order to understand interactions and contact between the couples, their families, relatives, and communities. Their interactions and social contact are evaluated through the frequency of couples' participation to activities connected to each other's cultural origin, their ways of participation, levels of affection, their cultural contribution to one another, and the frequency of meeting with their own and their partner's family and relatives. The research data reveals the potential of intermarriages to increase cultural commonalities, to question exclusionary identity categories and to improve positive contact between groups.

Keywords: Intergroup Contact, Intermarriages, Cultural Interaction, Alevi-Sunni Intermarriages

* Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İzmir, gul.ozatesler@deu.edu.tr

** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, abbas.turnuklu@deu.edu.tr

*** Araş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, ozge.erarslan@deu.edu.tr

**** Araş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, sedef.tulum@deu.edu.tr

GİRİŞ

Aile, toplumların yapısal değişiklikler ve dinamikler içerisinde hem geçmiş nesillerin toplumsal mirasını aktaran hem de gelecek nesillerin toplumsallaşmasını başlatan başlıca toplumsal kurum olarak ele alınabilir. Bu bakımlardan hem statik hem de dinamik bir kurum niteliğinde olan aile toplumsal ilişkilerin dönüşümünde de etkili olma potansiyeline sahiptir.

Farklı gruplar arası evlilikler, toplumda bütünleşmenin bir işareti olarak ele alındığında eş seçme ve aile ilişkilerinin gruplar arası temas ile ilgili bazı ipuçları verdiği söylenebilir. Evlilik, sadece iki birey arasında kurulan yeni aileyi değil aynı zamanda bireylerin kök aileleri arasındaki bağı da oluşturur. Bireylerin üzerinden ebeveynleri, kardeşleri, yakın ve uzak akrabaları bir etkileşime geçme olasılığı edinirler. Özellikle kategorik olarak birbirine karşıt konumlandırılan ya da tarihsel ve politik olarak birbirinden ayrılmış ve farklılaşmış grupların üyeleri arasındaki evlilik bir tabuya dönüşebilmektedir. Gruplar arası mesafe, bireylerin birbiri ile tanışma ve temas olasılığını düşürerek eş seçimini doğrudan belirleyebilmektedir (Kalmijn, 1991). Ancak, özellikle kentleşme ve sanayileşmenin etkileri ile farklı gruplardan gelen bireyler kentsel alanda eğitim ve iş üzerinden tanışıp temas kurabilmektedir. Bu temas evliliğe dönüştüğünde ise gruplar arası sınırları sorgulama imkanı da yaratarak toplumsal bütünleşme yolunda bir adım atılabilmektedir. Bu şekilde yakın kurulan bir ilişki olarak evlilikler üzerinden gruplar arası önyargılar ve ayrımcı mekanizmalar da azalabilmektedir ve dönüşebilmektedir.

Allport'un ünlü önyargı analizinde farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında kurulabilecek eşit ve olumlu yakın ilişkiler önyargının aşılmasına fayda sağlamaktadır. Allport (1954)'un ortaya atmış olduğu gruplar arası temas kuramı, farklı sosyal kimliklere sahip gruplardan gelen bireyler arasında deneyimlenen temasın, gruplar arası önyargıları etkili bir şekilde azaltabileceğini savunmuştur. Bunun için dört temel koşulun yerine gelmesi gerekmektedir. Bunlar: 1-gruplar arasında eşit statü; 2- ortak hedefler; 3- işbirliği; ve 4- otoritelerin, yasaların veya geleneklerin desteğidir. Pettigrew (1997) bu dört koşula, grup üyeleri arasındaki arkadaşlığın da eklenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasındaki arkadaşlık, uzun dönemli bir ilişkiyi ve teması gerektirmektedir. Farklı grup üyeleri arasındaki arkadaşlığın da değerlendirilmesi ile birlikte, Pettigrew'in yaklaşımı, Allport (1954)'un kuramının dört parametresini de içeren hem bilişsel hem de duyuşsal yönleri kapsayan bir bakış açısı önermektedir. Gruplar arası arkadaşlık aynı zamanda önyargıların azalmasını öngören en güçlü ve en önemli özellik olarak ele alınabilir. Arkadaşlıkla birlikte azalmış önyargı dış gruba yönelik olumlu duyguların gelişmesine de vesile olmaktadır. Bu konuda yapılan geniş bir meta analiz çalışmasında gruplar arası temasın, geniş bir grup ve içerik bağlamında önyargıların azaltılmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunabileceğine dair güçlü kanıtlar sağladığı bulunmuştur (Pettigrew & Tropp, 2006). Dolayısıyla en genel anlamda gruplar arası temas kuramına göre, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki pozitif etkileşimi ve teması arttırarak gruplar arası ilişkilerin geliştirebileceği söylenebilir. Sonuç olarak gruplar arası olumlu temasın gruplar arası önyargıyı, olumsuz basmakalıp fikir oluşturmayı ve ayrımcılığı azaltmak için etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Ortiz & Harwood, 2007). Gruplar arası temas kuramının penceresinden gruplar arası evliliklere bakıldığında, bu tür evliliklerin yukarıda ifade edilen, gruplar arası arkadaşlık, eşit statü; ortak hedefler; işbirliği; ve otoritelerin, yasaların veya geleneklerin desteği koşullarını içerdiği söylenebilir. Bu evlilikler, sadece evlenen bireylerin değil, onların yakın ve uzak akrabaları ve arkadaşlarının da olumlu temas ve etkileşimine vesile olduğu için gruplar arası olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde ve dönüştürülmesinde önemli bir değer olabilmektedir.

Kültürü tek yönlü, tek tanımlı, farklılıklar ve çoğul eğilimler olmadan var olan yekpare bir bütün olarak düşünmek Benhabib'e göre 'kültürün indirgemeci sosyolojisi'ne yol açar (Benhabib, 2002, s.

4). Aynı topluluk içerisinde farklı özellikler yaşayabileceği gibi politik ve ilişkisel dinamiklere de bağlı olarak grup tanımları da zamanla ve özdeşimlerdeki farklılıklara göre değişebilmektedir. Breger ve Hill (1998, s. 7) tüm evliliklerin aynı toplulukta dahi olsa aileler arası sınıfsal ve bölgesel farklılıklara bağlı olarak bir şekilde kültürler arası olabileceğini belirtir. Bunun yanı sıra, farklılıkların algılanması çetrefilli olabilmektedir. Bystydzienski (2011) gruplar arası evliliklerde algılanan farkların dönüşebildiğini ortaya koyar (s. 4). Eşler zamanla kültürler arası sınırların geçilebilirliğini ve ortaklıkların kurulabildiğini deneyimlerler. Seshadri ve Knudson-Martin (2013) de gruplar arası evliliklerde, farklılıkları çerçevelemenin ve 'biz' oluşturma en önemli ilişki stratejilerinden olduğunu ortaya koyar (s. 43). Bunun yanı sıra, sekülerleşme ve kentleşme gibi toplumsal dönüşümler hesaba katıldığında gruplar arası olarak tanımlanan evliliklerde bazı çiftlerin hiç bir farklılık gözlemediği ve evrensel değerler ve kişisel özellikleri üzerinden ortaklıklar kurduğu görülebilmektedir (Özateşler Ülkücan, 2018).

Song (2009), çapraz evliliklerin, gruplar arası geçirgenliğin artmasında ve sınırların aşılmasında etkili olduğunu belirtmektedir (s. 332). Eşlerin birbirleri ile ve bağlı oldukları topluluklarla ortak deneyimleri, hem kendilerinin hem de toplumsal çevrelerinin daha önceden tanımlanmış olan kimlikler ve kategoriler üzerine daha fazla düşüncelerine ve sorgulamalarına neden olabilmektedir (Aful, Wohlford, & Stoelting, 2015, s. 660; Foeman & Nance, 2010, s. 243). Eşitlikçi yönelimli aile geleneklerinin içerildiği ve aile buluşmalarının bireylerin birbiri ile uyumunu beslediği, aile bağlarının güçlü olduğu durumlar için gruplar arası evlilik en olumlu sonuçlara varabilir (Goldstein, 1999, s. 400).

Türkiye örneğinde bazı bölgelerde, etnik gruplara bağlı olarak iç grup evliliklerinin yaygınlık kazanabildiği görülmektedir (Altuntek, 2001, s. 25). Gruplar arası mesafe ve sınırlar evlilikler önünde de bir engel oluşturmaktadır. Bu bakımdan, Alevi ve Sünni gruplar arasındaki evlilikler üzerinden gruplar arası mesafelerin ve sınırların aşılarak toplumsal bütünleşme ve geçirgenlik yolunda bir temas kurulup kurulmadığı hem evli bireylerin, hem ailelerin hem de gruplar arası ilişkilerin biçimlenmesinde etki alanına sahiptir. Çatak (2015) benzer bir şekilde İstanbul'daki ve Berlin'deki Alevi-Sünni çiftler üzerine yaptığı çalışmada farklı mezheplerden gelme durumunun çiftlerin evliliklerine bir etki olarak değerlendirilmediğini ve dinin hayatlarında merkezi bir rolü olmadığını belirtir (s. 186). Balkanlıoğlu'nun Çorum'daki Alevi-Sünni çiftler üzerine yaptığı çalışmada da farklılıkların evlilik üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı ortaya konmuştur (Balkanlıoğlu, 2011; 2012). Buna paralel bir şekilde, Çatlı (2008) da Nevşehir ve İstanbul'da yaptığı görüşmelerle Alevi-Sünni evliliklerinin kentleşme ve değişen geleneklerle arttığını belirtmiştir (s. 94). Öte yandan, yurtdışı alanyazında kültürel farklılıkların gruplar arası evlilik yapan çiftlerin evlilikleri üzerinde bazı olumsuz etkileri olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Curtis ve Ellison (2002) dini inanç farklılıklarının evlilikte yaşanan çatışmalar üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında dinler arası evlilik yapan çiftlerin, özellikle eşlerden biri daha muhafazakar bir dini inanca sahipse, aynı dini inanca sahip olan çiftlere göre evliliklerinde daha fazla anlaşmazlık yaşadıklarını belirtmiştir (s. 563). Fu, Tora ve Kendall (2001) ise kültürler arası evlilik yapan bazı çiftlerin evlilik doyumunun aynı kültürden evlilik yapan çiftlere göre daha düşük olduğunu bulmuştur.

Gruplar arası farklılıkların algılanışlarının, bazı çiftlerin evlilik ilişkisine olan etkisine ek olarak ailelerle ve sosyal çevreyle olan ilişkilerinin biçimlenmesi üzerinde de olumsuz etkileri olabildiği söylenebilir. Örneğin, Çatak (2015) bazı çiftlerin evlilik kararlarını ailelerine bildirdikten sonra aile tarafından reddedilme veya evliliklerinin engellenmeye çalışılması gibi olumsuz tepkiler deneyimlediklerini belirtmiştir (s. 192). Benzer şekilde, Balkanlıoğlu'nun (2011) çalışmasında da bazı ailelerin çiftlerin evlilik kararına karşı çıktıkları ve bu nedenle eşlerin aile üyeleri ile çeşitli anlaşmazlıklar yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca, Alevi-Sünni çapraz evlilik yapan çiftlerin büyük bir

çoğunluğunun akraba ve yakın sosyal çevrelerinden de düğüne katılmama, ilişkiyi kesme veya evliliklerinde mutsuz olacaklarına dair söylemler gibi evlilik kararlarına karşı bazı olumsuz tepkiler aldıkları görülmektedir (Çatlı, 2015, s. 193-194).

Alevi ve Sünni evlilikleri üzerine yapılmış olan bu araştırma projesi, bireysel ilişkilerden gruplar arası temasa ve toplumsal dinamiklere bağlanan geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. İzmir kentinde 43 kişi ile yapılan görüşmeleri kapsayan bu araştırma, toplumsal faktörlerin aile ve evlilik üzerine etkisinin yanı sıra, birey ve grup ilişkilerinin toplumsal bütünleşmede ne gibi bir katkı sağlayabileceğinin izini sürmektedir. Yapılan görüşmeler, bireyler, gruplar ve kültürler arası etkileşim ve teması ortaya koymaktadır. Bu makalede bu etkileşim ve temas, görüşme sorularına verilen cevaplardan yola çıkılarak çiftlerin birbirlerinin kültürel kökenine bağlı etkinliklere katılma sıklıkları, katılım biçimleri, etkilenme düzeyleri, birbirlerine kültürel katkıları, kendi ve birbirlerinin aileleri ve akrabaları ile görüşme sıklıkları üzerinden değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Projenin amacı, farklı sosyal kimliklerden (Alevi/Sünni) gelen eşlerin, evlilik sürecinde yaşadıkları kültürel deneyimleri ve gruplar arası teması, eşlerin kendi söylemleri üzerinden derinlemesine ve detaylı olarak incelemektir. Araştırma, bu amacı gerçekleştirmek için nitel çalışma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden, standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme tekniği (Patton, 2014, s.344) kullanılarak sözlü veriler toplanmıştır. Bu tekniğin seçilmesinin nedeni, görüşme yapılan her bir kişiye, aynı soruların, aynı biçimde ve aynı sırada sorulmasını sağlamaktır. Böylece karşılaştırmalı veriler elde etmek mümkün olacaktır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Evlilik sürecinde, Türk-Alevi ve Türk-Sünni çiftler, hem kendi hem de eşine ait hangi kültürel etkinliklere katılmaktadır?
2. Evlilik sürecinde, Türk-Alevi ve Türk-Sünni çiftler, eşlerine ait ne tür kültürel etkinlikleri yapmak durumunda kalmışlardır?
3. Evlilik sürecinde, Türk-Alevi ve Türk-Sünni çiftler, eşlerinin kültüründen (Alevi/Sünni) ne şekilde etkilenmektedirler?
4. Farklı (Türk-Alevi/Türk-Sünni) kültürden birisi ile yapılan evliliğin, eşlere kattığı kültürel zenginlikler nelerdir?
5. Farklı sosyal kimliklere sahip Türk-Alevi ve Türk-Sünni evli çiftler, eşleri ile birlikte kendi kök aileleri ile ne sıklıkta görüşmektedirler? Ne tür etkinlikler deneyimlemektedirler?
6. Farklı sosyal kimliklere sahip Türk-Alevi ve Türk-Sünni evli çiftler, eşlerinin kök ailesi ile ne sıklıkta görüşmektedirler? Ne tür etkinlikler deneyimlemektedirler?
7. Farklı sosyal kimliklere sahip Türk-Alevi ve Türk-Sünni evli çiftler, eşleri ile birlikte kendi akrabaları ile ne sıklıkta görüşmektedirler? Ne tür etkinlikler deneyimlemektedirler?
8. Farklı sosyal kimliklere sahip Türk-Alevi ve Türk-Sünni evli çiftler, eşlerinin akrabaları ile ne sıklıkta görüşmektedirler? Ne tür etkinlikler deneyimlemektedirler?

Çalışma Grubu

Bu araştırma nitel bir araştırma olarak kurgulandığı için, çalışma standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme tekniği kullanılarak, İzmir’de Türk-Alevi ve Türk-Sünni kökenli, gruplar arası çapraz evlilik yapan çiftler ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 43 kişi dahil olmuştur. Çalışmada, Türk-Alevi ve Türk-Sünni kökene sahip ve gruplar arası evlilik yapan, 18 çift ve 7 birey ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çiftlerin belirlenmesindeki temel kriter, eşlerin (Türk-Alevi ve Türk-Sünni) farklı sosyal kimlikler

ile ilişkilendirilmiş ailelerden gelmesidir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örneklem seçim tekniklerinden, kartopu ya da zincir örnekleme tekniği ile ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Çalışmaya dahil olacak kişilerin seçimindeki temel ölçüt eşlerin her ikisinin de Türk sosyal kimliğine sahip ve her birisinin ya Alevi ya da Sünni kökenli olmasıdır. Böylece farklı sosyal kimliklere (Türk-Alevi/Türk-Sünni) sahip kişilerin evlilik deneyimlerini incelemek söz konusu olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden standartlaştırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun için önceden hazırlanmış görüşme formu, kullanılarak evli çiftler ile yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin standart olması için ve karşılaştırmalı veri elde etmek için görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, kişisel hikayeler her bir görüşmeye özgü ek sorularla görüşmenin derinleşmesini sağlamıştır.

Görüşme formlarının geliştirilmesinde alanyazında yer alan ve survey çalışmalarında kullanılan ölçeklerin sorularından ve araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır. Görüşme formlarına son şekli verildikten sonra, uzman görüşüne sunulmuştur. Beş ayrı uzmandan gelen değişiklikler çerçevesinde düzeltmeler yapılmış ve son şekli verilmiştir. Daha sonra uygulama sürecine geçilmiştir. İlk 5 görüşme pilot çalışma olarak kullanılmıştır. Süreçte bazı soruların, kişilere net gelmemesi ve anlaşılabilmesi nedeniyle, içeriği yeniden yapılandırılmıştır. Kişilerin demografik özelliklerini belirtmek amacıyla kısaltmalar kullanılmıştır: Kadın (K), Erkek (E), Alevi (A), Sünni (S), eğitim düzeyi ise İlkokul (İ), Ortaokul (O), Lise (L), Üniversite (Ü), Doktora (D). Buna göre, kişi özellikleri sırasıyla kişiye verilen Numara, Cinsiyeti (E-K), Kimlik kökeni (A-S), Yaşı, Eğitim durumu (İ-O-L-Ü-D) ve Evlilik süresi belirtilerek kısaltılmıştır (Örneğin, Kişi 26/ Erkek/ Alevi/ 61 yaşında/ Ortaokul mezunu/ 8 yıllık evli; K26/E/A/61/O/8).

Uygulama

Çalışmada, öncelikle görüşme formu geliştirilmiştir. Yazarlardan “3” kişi görüşmelere katılmıştır. Dolayısıyla üç farklı araştırmacı da standart sağlanabilmesi için görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde birlikte çalışmıştır. Her bir araştırmacı geliştirilen formu standart olarak kullanarak karşılaştırılabilir veri elde etmeye çalışmıştır. Görüşme formunun uzman değerlendirmesi 5 ayrı araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra, uygulamalara başlanmıştır. Bu süreçte de zaman zaman görüşme sorularına araştırmacıların yükledikleri anlamlar ile görüşülen kişilerin yükledikleri anlam farklılaşınca, kısmi olsa da görüşme sorularında düzeltme ve ekleme yapılmıştır. Görüşme sürecinde, tüm konuşmalar izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Toplam 18 çift ve 7 tek kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra tüm konuşmalar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bilgisayar ortamına aktarılan nitel, sözlü veriler analiz edilerek, çalışmanın gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman (2015)’in öne sürdüğü etkileşimli model referans alınmıştır. Bu bağlamda sırası ile veri toplama, veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma doğrulama, aşamaları izlenmiştir. Öncelikle, görüşme sürecinde kaydedilen tüm kayıtlı görüşmeler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra makalenin amacına uygun olan görüşme soruları belirlenmiştir. Her bir görüşme sorusuna, tüm örneklemin verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Daha sonra, soruya ait yazılı metin defalarca okunarak araştırma sorusuyla ilgili olan metinler belirlenmiştir. Böylece veri azaltma süreci yapılandırılmıştır. Bu süreçte yoğun veri yığını içerisinde kaybolmamak için kodlardan yararlanılmıştır. Her bir araştırma sorusuna ait veri sunumunun nasıl yapılacağına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda temel kodlar

belirlenmiş ve bu kodlara bağlı olarak veriler kategorize edilmiştir. Bazen kodların frekansı referans alınmış bazen de o koda ait kişi söylemleri öne çıkarılmıştır. Böylece, verilerin karşılaştırmalı sunumunda matrislere yerleştirilecek kişi söylemleri belirlenmiştir. Matrisler içerisinde hem frekans hem yüzde hem de kişilerin söylemlerine doğrudan yer vererek, Türk-Alevi ve Türk-Sünni çiftlerin evlilik deneyimlerine ilişkin karşılaştırmalı veri seti sunulmuştur. Daha sonra her bir tablo yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Her bir araştırma sorusuna ait bulgular sırasıyla incelenmiştir. Tablo 1’de Türk-Alevi ve Türk-Sünni çiftlerin birbirinin kültürel etkinliklerine katılım düzeyi verilmektedir. Her bir görüşme sorusuna tüm katılımcılar yanıt vermediği için zaman zaman tablolarda yer alan toplam kişi sayısı, görüşme yapılan kişi sayısı olan “43”ten az olabilmektedir.

Tablo 1. Gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) birbirinin kültürel etkinliklerine katılım düzeyi

Grup	Alevi		Sünni		Toplam	
	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%
Her İki Kültürün Etkinliğine Katılım	2	12.5	4	20	6	16.7
Hiçbirine	6	37.5	3	15	9	25
Sadece Kendi Kültürünün Etkinliğine Katılım	2	12.5	12	60	14	38.9
Sadece Öteki Kültürün Etkinliğine Katılım	6	37.5	1	5	7	19.4
Toplam	16	100	20	100	36	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu soruya ilişkin bilgi veren 36 kişiden, “6” kişi hem Alevi hem de Sünni etkinliklerine, “14” kişi, sadece kendi etkinliklerine, “7” kişi sadece ötekine ve “9” kişi hiçbirine katıldığını ifade etmiştir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, görüşmecilerin toplamında, sadece kendi kültürünün etkinliklerine katılım oranı %38.9 iken, her iki kültürün etkinliklerine katılım oranı %16.7’dir. İlaveten her iki kültürün etkinliğine de katılmama oranı %25 iken sadece öteki kültürünün etkinliklerine katılım oranı % 19.4’tür.

Her iki kültürün etkinliklerine katılım oranı, Alevi ve Sünni gruplar açısından ayrı ayrı değerlendirildiğinde, oldukça çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Sünni eşlerin sadece kendi kültürel etkinliklerine katılım oranı %60 iken, Alevi eşlerin oranı ise %12.5’te kalmaktadır. Toplamda bakıldığında, Alevi etkinliklerine katılımın, Sünni etkinliklere katılımdan daha az olduğu görülmektedir. Alevi eşlerin sadece kendi kültürlerine ve her iki etkinliğe katılım oranları birlikte değerlendirildiğinde, sadece %25 oranında Alevi kültürüne ait etkinliklere katılım bulunmaktadır. Sünni eşlerin, Sünni etkinliklere katılım oranı ise, sadece kendi kültürlerine ve her iki kültürün

etkinliğine katılım oranları birlikte değerlendirildiğinde, %80'i bulmaktadır. Bu sonuç bize, Alevi kültürüne ait etkinliklere az katılım gösterildiğini ve çoğunluk kültürü olarak Sünni kültürün etkinliklerinin daha fazla takip edildiğini göstermektedir. Eşlerin davranışları da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alevi eşlerin her iki kültürün etkinliğine (%12.5) ve sadece öteki kültürün etkinliğine (%37.5) katılım oranları birlikte değerlendirildiğinde toplam oran %50'yi bulur iken; Sünni eşlerde her iki kültürün etkinliğine (%20) ve sadece öteki kültürün etkinliğine (%5) katılım oranları birlikte değerlendirildiğinde, toplam oran %25'tir. Bu oranlar, Alevi eşlerin Sünni kültürün etkinliklerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Buna ilaveten Alevi eşlerin sadece öteki kültürün etkinliklerine katılım oranı, hem kendi içlerinde hem de Sünni eşlerle kıyaslanarak değerlendirildiğinde, Sünni kültürün Aleviler üzerindeki başat etkisini göstermektedir. Bunda Sünni kültürel aktivitelerin toplumda daha yaygın ve görünür olmasının katkısı vardır. Buna rağmen hem Alevi hem de Sünni eşlerin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, her iki kültürün etkinliklerine ortak katılım oranı %16.7'dir. Bu değerler görece az da olsa, farklı sosyal kimliklerden gelen eşlerin, etkileşimlerinin ve temasının canlı olduğunu göstermektedir.

Alevi eşlerin ne Sünni ne de Alevi kültürel etkinliklere katılım oranı %37.5 iken, Sünni eşlerde bu oran %15'te kalmıştır. Bu sonuçlar, toplamda eşlerin %25'i için mezhepsel ve kültürel etkinliklere katılımın öneminin olmadığını işaret ederken, dinsel etkinliklerin etkisinin ve dinin merkezi rolünün, Alevi eşler üzerinde daha az olduğu görülmektedir.

Türk-Alevi ve Türk-Sünni kökenli çiftlerin oluşturduğu evliliklerde, eşlerin birbirlerinin kültürlerine katılımına ilişkin olumlu ve olumsuz temas örnekleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) eşlerinin kültürel etkinliklerine katılım ve temas biçimleri

Grup	Katılan Kişilerin Söylemleri
Alevi	<p><u>Olumlu temas:</u> “... Sadece eşimle ilgili değil, arkadaşlarımızın, dostumuzun cenazelerine katılımım, camiye giderim. Alevi olup camiden kaldırılana katılmam. (K26/E/A/61/O/8)” / “Yok zaten normalde biz imam nikahı, bizim normal nikahımız kıyıldı. Eve geldik, sonra imam nikahımız kıyıldı. Bu normal zaten. Eşimin ailesi istedi diye değil, olması gereken o zaten. Normalde yapılan bir şey zaten. Bizim ailede de...(K29/K/A/22/L/3)</p> <p><u>Olumsuz temas:</u> “Mesela kızım doğduğunda babam kulağına, camiden hoca getirtirdi. Camiden imamı getirdi, ondan sonra kulağına ismini fısıldattı. Ben mesela karşıyım, ben ismini koymuşum (...) demişim, babası (...) demiş, ondan sonra yani o kulağa fısıldamayla hani hele hele elalemin adamı niye gelip fısıldıyor bebeğin kulağına ama babam kırılmasın diye hadi dedik ilk torun çünkü. (K14/E/A/62/O/38)”</p>

Sünni

Olumlu temas:

“Eşimden, eşimin konumundan dolayı çok etkinliklerine gittim; Tahtacıların, buradakilerin, işte ne bileyim cemevlerinin açılışlarının. Onların bir de Muharrem ayı dedikleri, inançlarını daha böyle bizim gibi, Ramazan gibi yaşadıkları bir zamanları var. O zamanlarda falan cemevlerine gidip, şeylerini, cemlerine çok girmiyorum ama o ibadetlerini yaparken dinlediğim, paylaştığım zamanlar oldu ama cenazeleri için falan da cemevlerine giderim. Cemevi de beni rahatsız etmiyor tam tersi, bana huzur veriyor. Kadın erkek yan yana olmaktan, hepsinin aynı anda ibadet ediyor olmasından da keyif alıyorum mesela. (K25/K/S/47/Ü/8)” / “Eşim askerdeyken kayınvalidemle birlikte on iki imam orucunu tutmaya çalıştım ben ki gerçekten çok zor. On iki gün boyunca su içmiyorsun, et yemiyorsun, soğan doğramıyorsun ki o dönem ben, çocuk emziriyorum. Tutamadım ya, ki çalışırken bile bir aylık orucumu kesinlikle aksatmayan ben onu tutamadım. Bana çok zor geldi. Daha sonra o ibadetlere falan katıldım. İlk girdiğimde duydum yani, benim dışarıdan geldiğimi bilenler “ne anlıyor ki?” falan dediler, ama sadece dinlediğinde bile alıyorsun kendinden. (K37/K/S/26/L/6)”

Olumsuz temas:

“Birlikte onların Cem’ine bile girdim. Oturdum, onların Cem’inde bile oturdum yani hocalarıyla şeyleriyle. Bizim hocamız, onların başka şeyi. Onlarla bile oturdum, dinledim ne yapıyorlar, nasıl şeyleri var diye. Oruç tutuyorlar, ona bile gittim. Ama onlar hiçbir zaman beni ne bileyim kendileri gibi görmediler. Beni de dışladılar, eşimi de dışladılar. (K39/K/S/38/Ü/9)”

Tablo 2’de görüldüğü gibi, bazı görüşmeciler, imam nikahı ve camiye gitme gibi etkinlikleri Sünni inancının gereği olarak görürken, bir kısmı hem Alevi hem de Sünni kültürünün ortak etkinlikleri olarak kabul etmektedirler. Cem evine gitmek ise ortak kabul olarak Alevi inancına ait bir etkinlik olarak görülmektedir. Bazı eşler, birbirlerinin kültürlerine ve topluluklarına ait etkinlikleri gerçekleştirirken bundan duydukları mutluluğu ve gösterdikleri çabayı belirterek olumlu temasa örnek verirken, bazıları ise zorlanma, dayatma, baskı, dışlanma gibi hislerini dile getirerek olumsuz teması örneklendirmişlerdir.

Farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) birbirinin kültüründen etkilenme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) birbirinin kültüründen etkilenme düzeyleri

Grup	Alevi		Sünni		Toplam	
	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%
Evet etkilendim	4	25	12	70.6	16	48.5
Hayır etkilenmedim	12	75	5	29.4	17	51.5
Toplam	16	100	17	100	33	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi yanıt veren 33 kişiden 16'sı eşlerinin kültüründen etkilendiğini belirtirken 17'si etkilenmedim demiştir. Yanıtlara Türk-Alevi ve Türk-Sünni kimlik üzerinden bakıldığında ise, yanıt veren 16 Türk-Alevi eşten 4'ü etkilendim derken, 17 Türk-Sünni eşten 12'si etkilendim demiştir. Tablo 1'de de yer aldığı gibi toplumda Sünni kültürün daha görünür ve başat kültür olması nedeniyle Alevi eşlerin Sünni kültüre ait bilgilere halihazırda sahip olmaları nedeniyle, evlilik deneyimlerinin onlar üzerinde etkisinin sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak Sünni eşler için bu durum farklılaşmaktadır. Alevi kültürünün yeterince görünür olmaması ve bilinmemesi nedeniyle, Sünni eşlerin evlilikten sonra Alevi kültüründen daha fazla etkilendikleri saptanmıştır.

Türk-Alevi ve Türk-Sünni kişilerin oluşturdukları evliliklerde, kişilerin eşlerinin kültüründen etkilenerek, elde ettikleri kazanımlar Tablo 4'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi kazanımlar, altı temel temanın etrafında gruplanmaktadır. Bunlar dış grup hakkında bilgi edinme, önyargıları sorgulama, değerler ve tavırlar kazanma, kişisel dönüşüm, sanatsal etki ve dinsel deneyim şeklindedir.

Tablo 4. Gruplar arası evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) kazandığı kültürel zenginlikler

Temalar	Kişi söylemleri	
	Sünni	Alevi
Dış grup hakkında bilgi edinme	6	1
		Değişik bir kültürü tanımış oluyorsun, ... hiç bilmediğim bir şeyi öğrenmiş oldum ben onların sayesinde. (K13/K/S/54/O/38) / ... kendi kültürümden evlensem sadece kendi kültürümü bilirdim, şimdi yabancıyla evlenince... daha aydın oluyorsun, daha bilgili oluyorsun yani. (K35/K/S/55/İ/38) / Herhalde Alevilikle ilgili bu kadar şey öğrenmemiş olurum herhalde. Belki hala duyduklarımınla sınırlı kalırdı... (K47/K/S/38/Ü/10) / Mesela onu araştırmış oldum. Bu kitapları okumamdaki sebep o. Yani araştırmaya yöneldim artık. ...Hz. Ali'yi araştırıyorum, Hacı Bektaşî Veli'yi araştırıyorum. Bu kitap sırf Hacı Bektaşî Veli olduğu için ben bunu o yüzden okuyorum mesela. Eski (ben) olsaydı ön yargılarımla bu kitabı okumazdım belki de. (K23/K/S/42/Ü/3) / Bilgim tabii arttı. Çünkü hiçbir şey bilmiyordum... (K17/K/S/39/İ/18) / Arttı, ondan öğrendim her şeyi. Çevreden de öğrendim tabii eşim dışında, mesela komşularımdan. Ama cemi falan ben bilmiyordum. Cemevleri varmış, ben bilmiyordum. Hatta düğünümüzü cem evinde yapmayı düşünmüşlerdi, ben kabul etmedim. (K43/K/S/30/Ü/5) / ... yok ettiğinde farklılığımı, zenginliğin gidecekti. Bana katkıları, hem bir başka mezhebi tanıma. Bunu eşimden öğreniyorum. Yani Kur'an'ı hiç okumadım. Kur'an'ı etrafımdan öğrenmeye çalıştığım da eşimden daha rahatlıkla öğreniyorum. Bana da çok şey katmıştır. Yani benim önyargılarımla gitmiştir. (K12/E/A/52/İ/21)

Önyargıları Sorgulama	3	1	Onların nasıl, hiç öyle anlatıldıkları gibi biri olmadıklarını öğrendim. Gayet şey insanlar yani, cana yakın insanlar, candan insanlar... (K17/K/S/39/İ/18) / Hani böyle nasıl değişik şehirler görmek istersin, her yeri tanımak, kültürlerini bilmek istersin, bu da onun gibi bir şey yani. Tabii ki değişik bir şeyler öğrendim. Kötü bir şey olmadığını öğrendim mesela. Yani hani insanların bu Allah inancı falan yok dediğinde, abdesti yok dediğinde, yanıldıklarını öğrendim (K43/K/S/30/Ü/5) / ...onları da tanıdım, hani onların öyle bir insan olmadıklarını bildim. O da güzel bir şey yani. (K45/K/S/40/L/11) / ... bazı ailelerde tabi şey var, ben kesinlikle Alevi'ye kız vermem ya da Sünni'ye kız vermem, kesinlikle benim çocuğum benim kültürümden olan birisiyle evlenmeli düşüncesi var. En azından o tabular yıkılmış oldu. (K32/E/A/45/L/26)
Değerler ve Tavrılar kazanma	4		... Mesela onların eğitimi sevmesi. Büyüklere saygı göstermeleri, eşlerine değer vermeleri. Biz hiç kavga etmiyoruz yani... (K3/K/S/60/D/27) / En önemlisi zaten; sevgiyi, saygıyı. ...sevginin çok önemli bir şey olduğunu, sevgi ile her şeyin aşılacağını, sevgi olmadan hiçbir şeyin olamayacağını belki de eşimle öğrendim. İyi niyet, sabır, hep söyler yani. ... öyle dinlemeye ya da ne bileyim bir şey olduğunda bunlar aklıma gelerek, daha sakin, daha şey davranmaya çalışıyorum. (K25/K/S/47/Ü/8) / İşte dediğim gibi hani arkadaşlık ortamım daha iyi. Ben onu öğrendim, yani arkadaşlığı daha iyi daha samimi olduğunu burada öğrendim açıkçası yani. Kısacası öyle. Yani bu Alevi toplumunun olduğu yer bana bir arkadaşlığın daha sağlam olduğunu...insan ilişkilerinin daha iyi olduğunu gösterdiler yani bana. Hiç beni bugüne kadar hiçbiri dışlamamıştır kimse yani. (K50/E/S/56/L/28) / Tabi biraz daha esnek oluyorsunuz, biraz daha hareketlerinizi sınırlıyorsunuz, yani bir ölüsü varsa kalkıp cem evine gidiyorsunuz. Cem evine gittiğinizde nasıl oturulup kalkılması gerektiğini bilmeniz gerekiyor, hayatınızı buna göre dizayn ediyorsunuz hiç bir şey olmazsa bile. O insanların Ramazanda oruç tutmayacağını bilmeniz gerekiyor, evinize davet ettiğinizde öğle yemeği hazırlamanız gerekiyor mesela. (K6/E/S/40/D/12)
Kişisel Dönüşüm	2		Kendime olan güvenimden. Onu da ben, burada edindim. (K20/E/S/58/O/30) / Önce daha aksiydim mesela, inadımı kırdı mesela eşim. Aksiy ve inatçı yanımdı vardı. O tamamen gitti yani... (K31/K/S/45/O/26)
Sanatsal Etki	2		...en önemlisi müzik oldu. (K1/K/S/49/Ü/26) / Çok şey kattı bana. Türküleri çok sevdim onun sayesinde. (K7/K/S/48/Ü/14)
Dinsel Deneyim	1	1	En önemlisi ben onların ibadetini gördüm. Size anlatırken bile ben onun hala etkisindeyim. Diyorum ya yüzlerce insan hep bir ağızdan Allah diye bağıyorlar. Ben onu camide görmedim. (K37/K/S/26/L/6) / Namaz kılmak isterim yani, oruç tutmak isterim. Hatta o şeker hastası olduğu için tutamıyor, şey yapamıyor. Ben tutmaya çalışırım... (K24/E/A/49/L/3)

Yok	1	6	Yani o da olmadı çünkü dediğim gibi bizim bir tek inanç dışında farklı bir yaşam tarzımız yokmuş aslında. (K9/K/S/28/Ü/2) / Hiçbir şey hissetmediğim bir şeyden bana katkı sağlayacak bir şey yok çünkü Sünniliği biliyorum ben. Bizim Salihli de genelde Sünnidir. O yaşantı içindesin zaten, sonradan görmüş gibi değiliz biz yani Sünnilerin içindeyiz zaten. Sünni Alevi karışık bir toplumdayız. (K14/E/A/62/O/38) / Ben farklı kültür olarak görmüyorum. (K33/K/A/46/Ü/10)
T.	19	9	

Tablo 3'ün bulgularıyla paralel bir şekilde Tablo 4'te de Türk Sünni eşlerin, Alevi sosyal kimliğine sahip eşlerinin kültüründen daha çok etkilendikleri bulgulanmıştır. Bu etki özellikle Alevi kültürüne ait bilgilerin artması şeklinde olmuştur. Türk Sünni eşler, evlilik deneyimleri aracılığıyla, hem eşlerinden hem de yakın çevrelerinden bilgilendiklerini, Aleviliğe ilişkin kültürel etkinliklere katıldıklarını ve eşlerinin kültürüne ilişkin yeni bilgiler kazanmak için araştırmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Dış gruba ilişkin edinilen bilgiler ve somut deneyimler, evlilik öncesi sahip olunan önyargıların sorgulanarak aşılmasına da vesile olmuştur. Tabloda görüldüğü gibi, evlilik sürecindeki karşılıklı kültürel etkileşimin, eşlerin hem değerlerinde ve tavırlarında hem de kişisel becerilerinde dönüşüme yol açtığı saptanmıştır. Bunun yanısıra özellikle Türk-Sünni eşlerin Alevi kültürüne ait türkülere yönelik ilgilerinin arttığı belirtilmiştir. İlaveten, birisi Alevi diğeri Sünni kimliğe sahip iki kişi de karşılıklı dinsel deneyimlerin kendileri üzerindeki etkilerine yönelik bilgi vermişlerdir. Tablo genel olarak, Türk Sünni eşlerin evlilik öncesine kıyasla, daha fazla etkilendiklerine ilişkin sonuçlar sunmaktadır. Bu sonuçlar, Tablo 3'te de belirtildiği gibi, Sünni kültürün daha görünür, yaşanır ve bilinir olması ile bağlantılıdır. Tablo 4'te görüldüğü üzere, Türk Sünni eşlerin belirttiği zenginliklerin aksine Türk Alevi eşlerden 6 kişi evliliklerinin kendilerine kattığı zenginliklerin olmadığını dile getirmiştir. Kişi 14'ün anlattığı Sünni kültürün toplumda daha başat olan ve evlilik öncesi de Alevi bireyler tarafından hissedilip deneyimlenen bu etkilerini dile getirmektedir. Bu soruyu yanıtlayan eşler arasında da Alevilerin sayısı Sünnilere göre oldukça azdır (19'a karşın 9). Bu da evlilik ilişkileriyle kültürel öğrenme ve zenginleşme algısının, Sünni eşler tarafından daha fazla taşındığını göstermektedir.

Farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşleri ile birlikte, kendi aileleri ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Gruplar arası evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) eşleri ile birlikte kendi aileleri ile görüşme sıklığı

Kişi	Sıklıkla	Bazen	Çok Nadir	Hiç	Kişi Söylemleri
Sünni	8				Berberer yaşadıık annem hasta olduktan sonra, annem bizim evde yaşadı yani. Altı buçuk sene annem bizim evde yaşadı. (K3/K/S/60/D/27) / Biz beraber yaşıyoruz öyle söyleyeyim. (K6/E/S/40/D/12) / Benim ailemle daha sık görüşüyoruz, evliliğimizin başından beri. (K13/K/S/54/O/38) / Hemen hemen her gün çünkü bir sokak ötede oturuyoruz... (K15/K/S/48/Ü/21) / Yazın hep beraberiz. (K27/K/S/41/Ü/12) / Çok sıkı görüşüyoruz. (K31/K/S/45/O/26)
		2			Ayda bir, iki. Yazın daha çok. Onun hiç mezhepsel bir şeyi yok. Sadece mevsimle ya da denize yakınlığıyla falan ilgili şeyler. (K1/K/S/49/Ü/26)
			9		Bayramlarda her iki aile daha sık görüşüyorlardı. Şimdi annemi kaybettikten sonra gidip gelme yok ama telefonla. (K7/K/S/48/Ü/14) / Uzaktalar o yüzden hani senede bir iki sefer eşimle anca görüşebiliyoruz o da annem buraya gelirse (K9/K/S/28/Ü/2) / Benim ailemle... Çok sık görüşemiyoruz, çünkü uzak. Senede bir defa diyeyim artık. (K17/K/S/39/İ/18) / En son kurban bayramında gittik galiba. (K21/K/S/43/Ü/18) / Senede üç dört defa biz buradan Akhisar tarafına gideriz... (K34/E/S/44/Ü/10) / Uzak olduğu için fazla görüşemiyoruz... (K43/K/S/30/Ü/5) / ...bayramdan bayrama normalde.... (K45/K/S/40/L/11) / Çok sık görüşemiyoruz çünkü onlar uzak olduğu için Ürgüp. ... (K47/K/S/38/Ü/10)
Alevi				1	Hayır, görüşmüyoruz. Görüşmüyoruz derken, görüşemiyoruz. (K20/E/S/58/O/30)
	9				Annemle devamlı olarak. Çocuklar falan gidip geliyorlardı. Annem de buraya gelirdi. Babam gelmezdi. (K4/E/A/65/D/27) / Kalk gidelim karı deyip kalkıyoruz ama iki günde, üç günde bir oluyor yani atıyorum ama en geç üç gün girer, dördüncü gün uğrarız öyle. (K10/E/A/30/Ü/2) / Şimdi, benim ailemle de eşim çok sık gider gelir. (K12/E/A/52/İ/21) / Açıkçası ben mesela diyelim ki ablamlarla bir hafta görüşmedim, o esnada eşim benim iki kere görüşmüştür yani muhtemelen çok severler karşılıklı. (K16/E/A/52/D/21) / Valla mümkün merteye çok sık görüşüyoruz yani. (K18/E/A/40/Ü/18) / Baya sık görüşüyoruz. (K32/E/A/45/L/26)
		3			Ben kendi annem babama da zırt pırt, öyle bir alışkanlığım da yok yani. (K8/E/A/52/Ü/14)
			6		Bayramlarda. Bayram tatilleri ancak bizim de tatilimiz olduğu için. (K2/E/A/54/Ü/26) / Ancak, bayramda seyranda. Biz gider onları görürüz. Onların da çevresinde akrabası yok ki zaten. Onlar da oraya yerleşmiş. (K22/E/A/42/Ü/18) / Bayramdan bayrama, bir de eşim çok yoğun ancak bize vakit ayırabiliyor. ...Bayramdan bayrama diyeyim. (K5/K/A/35/Ü/12)
T.	17	5	15	1	

Tablo 5'te görüldüğü gibi, gruplar arası evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) eşleri ile birlikte kendi aileleri ile görüşme sıklığı birbirine benzer özellik göstermektedir. Türk-Sünni

kökenli eşlerden 19 kişi görüş bildirmiştir. Bunların 8 tanesi sıklıkla derken 9 kişi de çok nadir ifadesini belirtmiştir. Benzer biçimde yanıt veren 18 Türk-Alevi kökenli kişilerden 9 tanesi, sıklıkla derken 6 kişi çok nadir ifadesini kullanmıştır. Dolayısıyla hem Türk-Alevi hem de Türk-Sünni kökenli kişilerin, eşleri ile birlikte kendi aileleri ile benzer sıklıkta görüşmekte oldukları söylenebilir. Eşlerin kendi aileleriyle sıkça görüşmelerinin temel nedeni olarak mekânsal yakınlık konusu öne çıkmaktadır. Öyle ki, sadece kişilerin kendi aileleriyle değil bazı çiftlerde, eşlerinin aileleriyle de yalnız görüşmeleri, gruplar arası temasın sıklığını ve derinliğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, sıklıkla görüşmeyen ailelerin bazı kültürel ve dinsel etkinliklerde ailelerini ziyaret ettikleri de görülmektedir. Çok nadir ifadesi kullanan kişilerin ortak özelliği, kök ailelerin aynı şehirde bulunmamaları olduğundan, bu durumun doğal olarak görüşme sıklığının düşük olmasına vesile olduğu söylenebilir.

Farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşlerinin aileleri ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Gruplar arası evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) eşlerinin aileleri ile görüşme sıklığı

Kişi	Sıklıkla	Bazen	Çok Nadir	Kişi Söylemleri
	10			Şey koyamam, bazen haftada 2 kere görürüm, bazen 15'te bir görürüm. Kaynımı çok severim ben. (K7/K/S/48/Ü/14) / Onu neredeyse her gün görüyorum. Çünkü ya hiçbir şey olmasa da...(K9/K/S/28/Ü/2) / Tabi. Evden çıkınca bir uğruyorum, "Bir ihtiyacımız var mı?" diye soruyorum, ondan sonra geliyorum buraya. (K20/E/S/58/O/30) / Çok sıkı görüşüyoruz. (K31/K/S/45/O/26) / Üç günde bir (gülüyor). Çünkü kayınpederim buraya geliyor, dayanamıyor bunlar (çocuklar) için çıldırıyor. O geliyor, biz gidiyoruz... (K37/K/S/26/L/6) / Onlarla sık görüşüyoruz çünkü evlerimizin arası bir kilometre. İlk evlendiğimiz zamanlar her hafta sonu yemek yiyorduk ailesinde. (K47/K/S/38/Ü/10)
Sünni	7			... Okullar açıldığından dolayı çok sık gidemiyoruz. Ama 15-20 günde falan ancak. (K17/K/S/39/İ/18) / Yani çok sık görüşmüyoruz açıkçası. Dediğim gibi çok sıkı fıkı bir ilişkimiz yok. (K21/K/S/43/Ü/18) / Çok, orada çok görüşmüyoruz yani. Hani, bazen bir ay bile gitmediğimiz gelmediğimiz bile oluyor ama telefonlaşırız. Hal hatır sorarız, konuşuruz. Eşim daha çok annesiyle ilgilenir, konuşur, gider gelir, alışverişini yaptırır, öyle yani. (K25/K/S/47/Ü/8) / ... haftada bir (eşimle) gitmek istiyorum yani tek gitmek istemiyorum çünkü (eşim) olduğu zaman kendimi güvende hissediyorum, laf sokmayacak diye. (K43/K/S/30/Ü/5)
	3			Özel günleri bahane edip bir araya gelmeye çalışıyoruz. (K1/K/S/49/Ü/26) / Düğünde filan, düğünlerde, sadece özel günlerde. (K13/K/S/54/O/38) / Biz bayramlarda mutlaka gideriz Ankara'ya... (K34/E/S/44/Ü/10)

Alevi	6	Yani minimum ayda bir. Onlar geliyor kışın, yazın zaten onlar Dikili'de oldukları için biz her hafta sonu oradayız, denizdeyiz, oraya gidiyoruz. Çok iyiyiz. (K2/E/A/54/Ü/26) / ..On günde bir, her gün telefonda konuşuyoruz da. (K8/E/A/52/Ü/14) / Her zaman görüşüyoruz. Ortak gittiğimiz de oluyor, mesela federasyon etkinliklerine gidiyorum, onlar bizde kalıyorlar. (K26/E/A/61/O/8) / Onlarla da sık görüşüyoruz... (K32/E/A/45/L/26) / Telefonla da yani görüşürüz devamlı onu da söyleyeyim yani telefon. Yüz yüzeden hariç telefonla daha sık. (K18/E/A/40/Ü/18)
	8	...tatile gideriz her yaz tatillere gideriz. Sık sık...(K12/E/A/52/İ/21)
	4	Sık görüşemiyoruz... (K19/K/A/55/L/30) / Ancak bayramda seyranda. Biz gider onları görürüz. Onların da çevresinde akrabası yok ki zaten. Onlar da oraya yerleşmiş. (K22/E/A/42/Ü/18)

T. 16 15 7

Tablo 6'da görüldüğü gibi, gruplar arası evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni) eşlerinin aileleri ile görüşme sıklığı nispeten farklılaşmaktadır. Türk-Sünni kökenli eşlerden 20 kişi görüş bildirmiştir. Bunların 10 tanesi sıklıkla derken, 7 kişi bazen 3 kişi de çok nadir ifadesini belirtmiştir. Benzer biçimde yanıt veren 18 Türk-Alevi kökenli kişilerden 6'sı sıklıkla derken, 8 kişi bazen ve 4 kişi de çok nadir ifadesini kullanmıştır. Kişilerin eşlerinin aileleriyle görüşme sıklığını mekânsal yakınlığın, torunların varlığının, ebeveynleriyle devam eden destek ilişkilerinin olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Tablo 5'in bulguları ile paralel bir şekilde Tablo 6'da da mekânsal uzaklık görüşme sıklığını olumsuz yönde etkilemiştir. Buna karşın bayramlar ve düğünler gibi özel günlerde temasın sürmesine katkı sağlayacak görüşmelerin olduğu görülmektedir.

Tablo 5 ve Tablo 6 birlikte değerlendirildiğinde bireylerin kendi aileleri ve eşlerinin aileleriyle görüşme sıklıklarını farklı algıladıkları da saptanmıştır. Bireyler kendi aileleriyle görüşmelerini daha fazla "çok nadir" olarak nitelendirirken (Sünni:9 kişi; Alevi: 6 kişi) eşlerinin aileleriyle görüşmelerinde bu oran düşmektedir (Sünni:3 kişi; Alevi: 4 kişi). Benzer şekilde "çok nadir" kategorisine göre, daha çok görüşmeyi belirten "bazen" kategorisi, kendi aileleriyle olan görüşmelerinde azalırken (Sünni:2 kişi; Alevi: 3 kişi) eşlerinin aileleriyle olan görüşmelerinde artmaktadır (Sünni:7 kişi; Alevi: 8 kişi). Kendi aileleriyle geçirdikleri zamanı eşlerine göre daha az sıklıkta algıladıkları, eşlerinin ailesi ile geçirdikleri zamanı eşlerine göre daha çok sıklıkta olarak algılamaktadırlar.

Farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşleri ile birlikte, kendi akrabaları ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Gruplar arası evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşleri ile birlikte, kendi akrabaları ile görüşme sıklığı

Kişi	Sıklıkla	Bazen	Nadir	Hiç	Yok	Kişi Söylemleri
Sünni						-
						Birlikte oturuyoruz, eğleniyoruz, bazen bir yere gidiyoruz birlikte, birinin düğününe katılıyoruz, yani birlikte yemek yapıyorlar mesela, birlikte akrabalarından birisinin doğum gününe gidiyoruz, birlikte yine akrabalarından birinin düğününe gidiyoruz. (K34/E/S/44/Ü/10)
						...akrabalarla bayramdan bayrama görüşüyoruz. ...(K7/K/S/48/Ü/14) / ...Burada ama çok sık gidemiyoruz. Yakın olmasına rağmen (K9/K/S/28/Ü/2) / Senede bir. (Gülüyor) Mecburen. Senede bir yani. Görmek isterim ama, senede bir. (K17/K/S/39/İ/18) / Uzak olduğu için fazla görüşemiyoruz. (K43/K/S/30/Ü/5) / Çok hastalıkla sağlıklı çoğunlukla şimdi hayat şartları bizim, ne bileyim yani hele bu sene daha kötü kimse kimseye gelip gidemiyor ki bak kendim hastayım bilmem ne eşim hasta oluyor şeker tansiyon çıkıyor, ne bileyim gidilmiyor yani önceden daha çok kalıyorduk. (K35/K/S/55/İ/38) / Akrabalarla çok değil ... (K25/K/S/47/Ü/8)
						Benim de çok akrabam yok... (K1/K/S/49/Ü/26) / Dayılar filan dediğim gibi düğün bayram ölüm kalım... (K15/K/S/48/Ü/21) / Hiçbiriyle görüşmüyorum. (K21/K/S/43/Ü/18) / Kuzenlerim var Fransa'da onlar gelirler. Onlar geldiğinde böyle 3-5 gün burada kalırlar; köyde kalırlar. (K27/K/S/41/Ü/12) / Hiç gidip gelmiyoruz diyebilirim yani.... (K23/K/S/42/Ü/3) / Benim tarafım burada değil... (K31/K/S/45/O/26) / Zaten akrabalarla görüştüğümüz yok. (K47/K/S/38/Ü/10) / Hiçbiriyle görüşmüyorum. (K21/K/S/43/Ü/18)

	2	Çok büyük bir akraba grubumuz yok, ben tek kardeşim. Yok başka. Eşim de tek çocuk. Fazla bir akraba da yok. (K3/K/S/60/D/27) / ...bizim etrafımızda birincil akraba grubu yok, ikincil bile yok hatta (K33/K/S/46/Ü/10)
0		
	3	Gideriz, akraba ziyareti yaparız; fırsat bulursak. Gideriz beraber... Bizim şeyimiz yani en büyük şeyimiz, işte bir araya gittiğimiz zaman beraber gideriz. Akhisar'a gittiğimizde hani sen gitme, ben oraya gitmek istemiyorum (K28/E/A/44/Ü/12) / Vakit buldukça şimdi son zamanlarda çalışma, fırsat bulamama olduğu için... ..dayılarım var onlarla görüşürüz (K32/E/A/45/L/26) / ben gidiyorum genelde ya... (K29/K/A/22/L/3)
Alevi	5	Her fırsatta ya Ankara'ya ya da Merzifon'a gidiyoruz. En az iki defa yılda. (K2/E/A/54/Ü/26) / Burada bizim çok fazla akraba ziyareti olmuyor ya. Olursa belki bir -bir tane amcam var zaten- olursa belki ona uğruyoruz öyle arada. ... (K10/E/A/30/Ü/2) / Bayramdan bayrama, bir de eşim çok yoğun ancak bize vakit ayırabiliyor, o da olursa çok yoğun olduğu için. Bize zor yetişiyor yani. Daha kendi içimizde vakit geçiriyoruz. Bayramdan bayrama diyeyim. (K5/K/A/35/Ü/12) / Nadir görüşüyoruz, pek gitmiyorum anne baba da gidince. (K14/E/A/62/O/38) / Tabi özellikle birinci dereceden akrabalarla bayramdan bayramadan daha sık görüşüyoruz yani. (K16/E/A/52/D/21)/ Hayır. Köye gidince bizim akrabalar sahip çıkardı, yani. (K4/E/A/65/D/27)
	2	Ailecek görüşme olayı pek yok. ... (K18/E/A/40/Ü/18) / Akrabalar çok bizi ilgilendirmiyor. (K22/E/A/42/Ü/18)
T. 0 4 11 9 2		

Tablo 7'de görüldüğü gibi, farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşleri ile birlikte, kendi akrabaları ile görüşme sıklığına bakıldığında akrabalar ile görüşmelerin oldukça az ve seyrek olduğu görülmektedir. Kişilerin verdiği yanıtlar özellikle nadir ve hiç kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, akrabalar ile olan bağların zayıflığına işaret etmektedir. Bu zayıflık, coğrafi uzaklıklara, akrabaların olmayışına, iş yoğunluğuna, ebeveynlerin ölümünden sonra akrabalık bağlarının kopmasına bağlanabilir. Buna karşın düşün, bayram ve memleket ziyareti gibi durumlarda nadir de olsa temasın devam ettirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşlerinin akrabaları ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Gruplar arası Evlilik yapan çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşlerinin akrabaları ile görüşme sıklığı

Kişi	Sıklıkla	Bazen	Nadir	Hiç	Kişi Söylemleri
Sünni	6				Daha sık görüşüyoruz diyeyim o zaman. Çok eğleniyoruz çünkü, iyi oluyor onlarla birlikte olmak. (K1/K/S/49/Ü/26) / Tabi, hepsiyle görüşüyorum. Yakınızdır hepsiyle, görüşürüz. Ben akşam atlarım arabaya giderim birisine, yengesine, amcasına ne bileyim, kardeşi mi kim olursa. ... (K11/K/S/49/Ü/21) / Görümcemle görüşürüm, bu yiğenleriyle, Salihli’de başka yiğenleri var mesela onlarla. Hani gidemesem bile telefonla ararlar. Görümcemin kızları, onlarla görüşüyorum. Burda amcasının kızları var, onlar gelir, gider. Hatta geçende aradı, konuştuk, onlar arar sorar. Eşim olmadan da giderim, onlar çıkar gelir. (K13/K/S/54/O/38) / Yani her fırsatta bir araya geliriz Söke’den gelenler olunca. Mesela teyzesi mi geldi, doktora gelirler, bir de öyledir doktora kontrole gelirler mesela bana gelirler, ben yarım gün evdeyim diye, görümcem çünkü tam gün çalışıyor, bana gelirler doktordan sonra. (K15/K/S/48/Ü/21) / Halasının oğluyla, daha doğrusu karısıyla, iki gün görmesek özlüyoruz. “Nazar degecek” diyoruz hatta. Dayısıgile haftada bir gideriz. Zaten öyle fazla da gittiğimiz yok. S. zaten kendi sülalesini de sevmiyor. (K43/K/S/30/Ü/5) / ...Görüşüyoruz bir sorunumuz yok yani. Yan tarafta eltimin kızı oturuyor. ...Görümcem var yine burada, Buca’da oturuyor. O gelir, biz gideriz yani bir sorunumuz yok. (K45/K/S/40/L/11)
	2				Hala, dayı. Burada olanlarla görüşüyoruz. Benim tarafım burada değil de eşimin tarafı burada. Dayılarıyla görüşüyoruz. Fırsat buldukça yani çok sıkı derken kopuk değil yani. (K31/K/S/45/O/26) / Tabi ki. Benim burada mesela eltim oturuyor. Yine Şirinyer’de bir eltim oturuyor. Ben onlara çok rahat gidebiliyorum. Hatta yani ben kayınpederim yanımdayken normal başka bir yere de gidebiliyorum. Çünkü o tanıyor, biliyor, sorun çıkarmıyor. (K37/K/S/26/L/6)

- 6 Zaten akrabalarıyla bir araya çok fazla gelmedik, bayramlarda filan geliriz. Bayramlarda ben ziyaret etmenin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bir hasta olduğunda gidiyorum, önemsiyorum bu durumları. İnsanların sizin hakkınızda iyi düşünmeleri sizin ilişkinizi etkiliyor, dolayısıyla bunu oluşturmaya çalışıyorum... (K6/E/S/40/D/12) / ...akrabalarla bayramdan bayrama görüşüyoruz. ... (K7/K/S/48/Ü/14) / Onlarla da çok sık görüşemiyoruz burada ya. (K9/K/S/28/Ü/2) / Burada bir tane ablası var. Başka kimsesi yok. Fazla gidip gelmiyoruz ona annemlerle onlar gidip... Hiç gidip gelmiyoruz diyebilirim yani. (K23/K/S/42/Ü/3) / ... (eşimin) daha tanımadığım, görüşmediğim teyzeleri var mesela. Çok fazla şeyimiz yok; bağlantımız, bağımız yok burada. Hani dışarıda bayramlaşılır; evlerine gidilir. Evlerini bilmediğim insanlar var; akrabaları var ki anneler de çok kalabalıklar. Tanımıyorum hani buraya geldiğimizde burada çok zaman geçiriyoruz. (K27/K/S/41/Ü/12)
- 1 Akrabalarıyla çok fazla görüşmüyorum. Görüşmüyorum. Yani çok yolda falan karşılaşırsam, o kadar. (K17/K/S/39/İ/18)
- 2 Eşimin akrabalarıyla, burda bir teyzesi var onla çok sık görüşüyoruz, çok yakın zaten teyzesiyle. Benim de ilişkim iyi... (K5/K/A/35/Ü/12)
- 2 Dayılar filan dediğim gibi düğün bayram ölüm kalım...Tabi bayramlarda zaten öyle bir yaparsınız ki önce benim burda sülalemi gezeriz, dayı teyzeler çünkü İzmir'de olduğumuz için önce onlarla bayramlaşırız, ondan sonra Söke'ye gideriz ... (K16/E/A/52/D/21) / var, amca çocukları var, dayıları var baya da var bu insanlardan, hepsi bir yerde bana saygı duyuyor yani. Allah için öyle yapmacık falan da değil, her şeyi benden sorarlardı buralarda. (K36/E/A/61/Ü/38)
- Alevi 6 Eşimin ailesinden kimse yok burada, Bursa'dalar. (K18/E/A/40/Ü/18) / Onların akrabaları geliyor işte Fransa'dan akrabaları var, onlar geliyor. Gelirler köyde kalırlar, burada kalırlar. Biz gitmeye çalışırız, Akhisar uzak... (K28/E/A/44/Ü/12) / Yok. O kadar çok yok. Onların görüştüğü akrabalarıyla ben görüşüyorum yani. Onların görüştüğü gibi yani. Teyzesiyle anlaşamıyorduk ama şu an mesela görüşüyoruz yani. (K29/K/A/22/L/3) / Tabi. Onlarla da iyi yani hiçbir sıkıntı yok. Biz daha sık gideriz, onlar daha az gelir yani siz gelmediniz, biz de gelmeyelim şeyi olmaz. (K32/E/A/45/L/26) / Çok geniş akrabalarıyla karşı karşıya gelmedim. Kardeşleriyle çok yoğun, onlar da geliyor, yiğenlerle çok iyiyim. Dayısının çocuklarını biliyorum, ben gittiğim zaman gelir zaten herkes. Gelirler sorarlar nasılsın diye. (K33/K/A/46/Ü/10) / Ne sıklıkla görüşüyoruz, dedim ya bir bu yaz gittik Didim'e. Bir de seneye Allah kerim. (Gülüyor). Diğeri Batman'da zaten, Batman'a ben nasıl gidebilirim? Zaten gitmem çağırsalar dahi.

(K41/K/A/38/L/12)

- 1 Akrabalarla çok değil de, arkadaşlarımızla çok görüşürüz...
(K25/K/S/47/Ü/8)

T. 8 4 12 2

Tablo 8’de farklı sosyal kimlikten gelen gruplar arası evli çiftlerin (Türk-Alevi-Türk-Sünni), eşlerinin akrabaları ile görüşme sıklığına ilişkin söylemler yer almaktadır. Hem Alevi hem de Sünni ailelerden gelen bireylerin, eşlerinin akrabalarıyla görüşülmesine ilişkin yanıtlarında öne çıkan tema nadir kategorisidir. Bunun nedeni bir önceki tabloda da ifade edildiği gibi, coğrafi uzaklık ve akraba bağlarının zayıflamasına dayanmaktadır. Bununla birlikte özel günlerde de görüşmeler devam ettirilmeye çalışılmaktadır. Tablo 8’de sıklıkla kategorisi iki grupta da yer almaktadır. Ancak Sünni kadın eşlerin Alevi eşlerinin akrabaları ile kurdukları yakınlık daha çok belirtilmiştir.

Tablo 8, bir önceki tablo ile birlikte değerlendirildiğinde eşlerin yanıtlarında kendi akrabaları ile nadir ya da hiç kategorisine vurgu öne çıkarken, eşin akrabalarına ilişkin görüşmelere yönelik algıda sıklıkla ve bazen kategorisi öne çıkmaktadır. Hem Türk-Sünni hem de Türk-Alevi kişilerin eşlerinin akrabaları ile daha sık görüştüklerine yönelik algıya sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, bu farklılık kadınların sosyal ilişkileri ve akraba bağlarını sürdürmekteki rollerini de göstermektedir. Nitekim, kişi söylemlerinde eşleri olmadan da eşlerin akrabaları ile görüştüklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Görüşmecilerden edinilen anlatılara göre düzenlenen bulgular, çapraz evlilikler üzerinden gruplar ve kültürler arası temasın ne şekilde kurulabileceğini ortaya koymaktadır. Örneklemimizdeki Alevi ve Sünni ailelerden gelmiş olan çiftlerin örneğinde görüldüğü gibi gruplar arası temas, paylaşılan ve deneyimlenen ortak etkinlikler; birbirlerinin kültürleri hakkında derinlemesine bilgi ve deneyim edinme; birbirinin sosyal kimliğine ve akrabalarına ilişkin olumlu tutum geliştirme, dünyaya birbirinin penceresinden de bakabilme ve dolayısıyla gruplar arası bariyerlerin aşılması yoluyla; önyargıların ve basmakalıp ve ayrımcı duyguların, düşüncelerin ve davranışların sorgulanmasına bir alan açılması, bireysel ve duygusal bağların kurulması üzerinden gerçekleşebilmektedir.

Çiftlerin kültürel etkinlik katılımlarında, toplumda çoğunluğun özdeşim kurduğu Sünniliğe bağlı olan etkinlikler ile ilgili bilgi ve deneyimin daha fazla olması göze çarpmaktadır. Bu duruma karşın, Aleviliğin ne olduğu ve etkinlikleri üzerine bilgi ve deneyim daha kısıtlı olmaktadır. Öyle ki, Alevi ailelerden gelen bireylerin, Aleviliğe dair kültürel etkinliklere katılımı ve geleneklerin sürdürülmesi oranı oldukça düşüktür. Bu çalışmanın bulgularına tekrar bakıldığında, Aleviler arasında Alevilik ile ilgili etkinliğe katılmama oranını, hiçbir etkinliğe katılmama ve sadece ötekinin etkinliğine katılma oranları ile birlikte değerlendirdiğimizde %75’i bulmaktadır. Çoğunluk kültürünün baskın olması nedeniyle daha görünür, bilinir ve uygulanır olması, şüphesiz bu durumun yaşanmasına vesile olmaktadır. Bunun yanı sıra, Alevilik kimliğinin oluşum tarihi de etkili olabilmektedir. 1950’lerin sonlarında Aleviler ülkenin büyük şehirlerine göç etmeye başlamışlardır. Bu kente göç ile beraber daha önce küçük çaplı, bazı durumlarda sadece Alevilerden oluşan kırsal alanda kurdukları topluluk ilişkilerinin yerine, Alevi olmayanlarla kurdukları gruplar arası etkileşimler ve temas yoğunlaşmıştır. Göç ve kentleşme, ilişki ağlarını değiştirmiş; geleneksel topluluk bağlarında ve geleneklerin aktarımında azalmaya neden olmuştur (Şahin, 2005, ss. 470-471). Böylelikle, Sünniler ve Aleviler arasındaki toplumsal karşılaşmaların sıklığı ve niteliği artmış ve karşılıklı anlayış

gelişerek toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunulmuştur. Ancak, Sen ve Soner'in belirttiği gibi bu durum bazıları için çoğunluğa asimile olarak kendi kültürel öğelerini kaybetmeyi de ifade edebilmektedir (Sen & Soner, 2016, s. 704). Bu çalışmada Sünnilerde sadece ötekinin etkinliğine katılma oranı %19.4 iken; Alevilerde %37.5'tir. Bu sonuçlar, Alevi kökenine sahip kişilerin bir kısmının kendi kültüründen çok Sünni kültürü daha sık tecrübe ettiğini göstermektedir. Buna paralel bir şekilde, örneğimizde içinde yer alan pek çok Alevi'nin geleneksel kültürüne dair çok fazla bilgi sahibi olmaması, geleneklerinin ve topluluk bağlarının korunmaması göze çarpmaktadır. Bununla beraber, Alevilikle kurulan özdeşim yüksektir (Özateşler Ülkücan, 2018, s. 50). Bu durum, örneğimizdeki çiftler için Aleviliğin dini kimliğin ötesinde bir kültürel kimlik olarak kurulmasıyla bağlantılı olabilir.

Hem Sünni hem Alevi eşler açısından değerlendirdiğimizde, gruplar arası evlilikler üzerine çalışmalar ile tanınmış olan Kalmijn'ın (1991) sekülerliğin rolünün önemine yaptığı vurgu bu çalışmanın örneği için de geçerli görünmektedir. Sekülerizm sadece dini özdeşimi ve geleneklerin aktarımını etkilemekle kalmaz, pek çok Sünni eş için Aleviliğin güçlendirici özelliğidir. Hem Alevi hem de Sünni eşler Aleviliği seküler ve hümanist fikirler ile birlikte düşünmektedir. Sekülerlik vurgusu, köktenci Sünnilerden farklarını ortaya koymak ve Kemalist düşüncelerini vurgulamak isteyen Sünni eşler için de önemli bir birleştirici etkidir. Gruplar arası evlilik üzerine yapılan çalışmalar, sekülerliğin, eski bariyerleri ve toplumsal sınırları aşındırmaya yaradığını ortaya koyarlar (Breger & Hill, 1998, s. 16; Glenn, 1982, s. 556; Kalmijn, 1991, s. 788).

Kültürel temas açısından, farklı gruplardan olan çiftlerin ilişkileri üzerinden zenginleştikleri noktaları vurgulayabildikleri görülmektedir. Diğer bir kültüre dair bilgi edinme, daha önceden olan önyargılarını aşma, tavır ve değerlerinden yaşadıkları dönüşüm kültürel temasın en can alıcı noktalarını göstermektedir. Bu açıardan da eşler arası kültürel etkinlik paylaşımı, kültürel temasa ve etkiye temel hazırlayabilmektedir. Alevi etkinliklerine daha az katıldığı belirtilmesine rağmen, Sünni eşlerin ilişkileri üzerinden daha fazla kültürel etki hissettikleri görülmektedir. Kültürlerden etkilenme açısından baskın kültür-azınlık durumu belirleyici olabilmektedir. Nitekim, Aleviler hali hazırda baskın kültürün bilgisine ve deneyimine sahipken, Sünni eşlerin bazıları, Alevilik ile bilgilerini ve deneyimlerini evlilikleri üzerinden oluşturmuştur. Bu bakımdan Sünni eşlerin %70.6'sı eşlerinin kültüründen etkilendiğini ortaya koyarken, Alevi eşlerde bu oran %25'e düşmektedir. Buna paralel bir şekilde Tablo 4'te görüldüğü üzere kazanılan kültürel zenginlikler de daha çok Sünni çiftler tarafından ortaya konmuştur. Bu zenginlikler, diğer grup hakkında bilgi edinme, önyargıları sorgulama, değerler ve tavırlar kazanma ile kültürel deneyim üzerinde odaklanmaktadır. Gruplar arası temas kuramını (Allport, 1954; Campbell & Herman, 2015; Pettigrew & Tropp, 2011) doğrular nitelikte artan toplumsal temas, Sünni eşlerin Alevilik ile ilgili bilgilerini artırmış ve yeniden tanımlamaya gitmelerini sağlamıştır. Qian ve Lichter de (2007) çapraz evliliklerin toplumsal etkileşim önündeki bariyerleri kaldırmada etkili olduklarını ve eşlerin birbirini toplumsal eşitler olarak kabulünü gösterdiğini belirtir (s. 68).

Aileler ve akrabalarla görüşme sıklıkları kültürel temasın bireyleri aşan ilişkilerde ne şekilde tezahür ettiğini görmek için faydalıdır (Seshadri & Knudson-Martin, 2013). Evli çiftler, kendi ebeveynleri ve kardeşleri ile daha yakın temasa ve bağına sahipken akrabalık ilişkilerinin daha seyrek ve güçsüz olabildiği görülmektedir. Killian (2001) eşlerin evlilik kararına ailelerden ve arkadaşlardan tepkiler geldiğine dikkat çeker. Bu durumda, eşler farklılıkları ayrıştırıcı bulmasalar dahi çevrelerinin tepkilerine cevap vermek durumunda kalmaktadırlar. Varolan önyargılara, ayrımcılığa ve grup sınırlarına bağlı oluşan sorunlar, daha az toplumsal desteğe (Kang-Fu & Wolfinger, 2011) ve hatta aileden ve topluluktan uzaklaştırılmaya neden olabilir (Özgen, 2015). Bu bakımdan, çoğu durumda ebeveynlerle yakın temas kurulsa dahi akrabalarla olan uzak ilişkiler, bu

toplumsal mesafeye bağlı olabilmektedir. Özellikle Sünni eşler arasında akrabalarına, eşlerinin Alevi olduğunu söylemeyenler dahi bulunmaktadır. Ancak, akrabalarla yoğun olmayan temas ülke genelindeki aile dönüşümünün eğilimleriyle birlikte de değerlendirilmelidir. Türkiye’de aile yapısı modernleşmenin ve toplumsal mobilitenin etkileri, kentleşme ve sanayileşme gibi etkenlerle dönüşmüştür. Aile sosyolojisi alanında yapılan araştırmalara göre (Duben, 2002; Duben & Beha, 1996; Özbay, 1998) çekirdek aile yaygın ve belirleyicidir. Değişen toplumsal dinamikler içerisinde birey tercihlerinin, eğitimin, iş hayatının yoğunluğunun ve mekânsal uzaklığın da etkili olduğu söylenebilir. Bu dönüşümün, akrabalarla bağların zayıflayıp görüşmelerin azalmasına etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırmanın sonucunda, çapraz evliliğin olumlu teması arttırarak gruplar arası uzaklığı azalttığı, bu evlilikler üzerinden çiftlerin ailelerinin, akrabalarının ve topluluklarının diğer grup hakkında bilgi edinme fırsatı yakaladığı, kültürler arası etkileşim ve paylaşım yoluyla ilişkileri zenginleştirdiği, toplumsal kategorilerin ayrımcı yönlerinin törpülenerek daha hümanist ve evrensel değerler üzerinden ilişkilerin kurulmasına zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Bunun sonucunda, bireylerin ve köken gruplarının arasında kimlik kategorilerinin ayrıştırıcı kullanımı yerine kişisel deneyimler üzerinden gelişen, toplumsal kimliklerini koruyarak, daha kapsayıcı ve ortak paydalar üzerinden bir ‘biz’ inşa ederek evliliklerini sürdürdükleri görülmektedir. Bu mikro deneyim ve bunu sürdürebilme stratejileri, daha makro düzeyde toplumsal bütünleşme ve barış için yol gösterme potansiyelini taşımaktadır.

Bu araştırma, çapraz evlilikler üzerinden gruplar ve kültürler arası temasın ne şekilde kurulabileceğinin ortaya konması açısından değerli bulgular sunsa da bu bulgular araştırmanın bazı kısıtlılıkları ışığında değerlendirilmelidir. Öncelikle, bu çalışmanın örnekleme İzmir ilinde yaşayan Alevi-Sünni çapraz evlilik yapmış olan bireylerden oluşmaktadır. Gelecek çalışmalarda Türkiye’nin diğer illerinde özellikle grup farklılıklarının kutuplaşmaya dönüşebildiği yerlerde yaşayan bireylerle derinlemesine görüşmeler yapılması karşılaştırılabilir sonuçlar elde edilmesi için anlamlıdır. Bunun yanı sıra, daha geniş örneklemlerle yapılacak kesitsel ve boylamsal çalışmaların alanyazına değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bir başka olası öneri ise, Türkiye’de farklı kültürlerden gelen bireylerin yaptığı çapraz evliliklerin gruplar arası teması nasıl etkilediğinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla diğer farklı etnik veya dini kökenlerden gelen bireylerin oluşturdukları çapraz evlilik biçimlerinin araştırılmasıdır. Böylece, farklı örneklem gruplarından edinilecek yeni bulgular ışığında çapraz evlilikler üzerinden gruplar arası temasın ve bütünleşmenin nasıl kurulduğuna ilişkin daha detaylı ve derin bilgiler edinilebilir.

Ek Bilgi

Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 2015.KB.SOS.008.

KAYNAKLAR

Afful, S. E., Wohlford C. ve Stoelting, S. M. (2015). Beyond “difference”: Examining the process and flexibility of racial identity in interracial marriages. *Journal of Social Issues*, 71(4), 659-674. doi: 10.1111/Josi.12142

Allport, G. W. (1954). *The Nature of prejudice*. Reading, Ma: Addison Wesley.

Altuntek, N. S. (2001). Türkiye üzerine yapılmış evlilik ve akrabalık araştırmalarının bir değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 17-28.

Balkanlıoğlu, M. A. (2011). *Influence of Alevi-Sünni intermarriage on the spouses' religious affiliation, family relations, and social environment: A qualitative study of Turkish couples*. (Unpublished Phd Dissertation). University of North Texas, Texas.

- Balkanlıoğlu, M. A. (2012). Alevi-Sünni evliliklerinin aile ilişkileri ile çocuk yetiştirme üzerine etkileri ve sosyal damgalama. (Influences of Alevi-Sünni marriages on family relations and child rearing, and social stigmatization). *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 62, 163-182.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
- Breger, R. ve Hill, R. (1998). *Cross-cultural marriage: Identity and choice*. New York: Berg/Oxford International.
- Bystydzienski, J. M. (2011). *Intercultural couples. Crossing boundaries, negotiating difference*. New York & London: New York University Press.
- Campbell, M. E. ve Herman, M. R. (2015). Both personal and public: Measuring interethnic marriage attitudes. *Journal of Social Issues*, 71(4), 712-732. doi: 10.1111/Josi.12145
- Curtis, K. T. ve Ellison, C. G. (2002). Religious heterogamy and marital conflict: Findings from the National Survey of Families and Households. *Journal of Family Issues*, 23, 551-576.
- Çatak, B. D. (2015). Mezhep farklılıklarının evli çiftlerin ilişkileri üzerindeki etkileri: Berlin-İstanbul örneği. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 179-201. doi: 10.13114/Mjh.2015214566
- Çatlı, G. (2008). *İstanbul ve Nevşehir'de Alevi-Sünni evliliğinin antropolojik açıdan incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe University, İstanbul.
- Duben, A. ve Behar, C. (1996) *İstanbul haneleri: Evlilik, aile ve doğurganlık 1880-1940*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Duben, A. (2002). *Kent, aile, tarih*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Foeman, A. ve Nance, T. (2002). Building new cultures, reframing old images: Success strategies of interracial couples. *The Howard Journal of Communications*, 13(3), 237-249. doi: 10.1080/10646170290109716
- Fu, X., Tora, J. ve Kendall, H. (2001). Marital happiness and inter-racial marriages: A study in a multi-ethnic community in Hawaii. *Journal of Comparative Family Studies*, 32, 47-60.
- Glenn, N. D. (1982). Interreligious marriage in The United States: Patterns and recent trends. *Journal of Marriage and Family*, 44(3), 555-566. doi: 10.2307/351579
- Goldstein, J. R. (1999). Kinship networks that cross racial lines: The exception or the rule? *Demography*, 36(3), 399-407.
- Kalmijn, M. (1991). Shifting boundaries: Trends in religious and educational homogamy. *American Sociological Review*, 56(6), 786-800. doi: 10.2307/2096256
- Kang Fu, V. ve Wolfinger, N. H. (2011). Broken boundaries or broken marriages? Racial intermarriage and divorce in the United States. *Social Science Quarterly*, 92(4), 1096-1117. doi: 10.1111/J.1540-6237.2011.00809.X
- Killian, K. D. (2001). Reconstituting racial histories and identities: The narratives of interracial couples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(1), 27-42.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Ortiz, M. ve Harwood, J. (2007). A social cognitive theory approach to the effects of mediated intergroup contact on intergroup attitudes. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 51(4), 615-631. doi: 10.1080/08838150701626487
- Özateşler Ülkücan, G. (2018). Identity categories and intermarriages. Ş. Aslan ve B. Erdağı (Ed.) *Current debates in sociology and philosophy*, Vol. 26 (45-56). London: İjopoc Publication.
- Özbay, F. (1998). Türkiye'de aile ve hane yapısı: Dün, bugün, yarın. A. B. Hacımiraçoğlu (Ed.). *75 yılda kadınlar ve erkekler*. (Ss. 155-172). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Özgen, Z. (2015). Maintaining ethnic boundaries in “non-ethnic” contexts: Constructivist theory and the sexual reproduction of diversity. *Theory and Society*, 44, 33–64. doi: 10.1007/S11186-014-9239-Y

- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi (Orjinal Çalışma Basım Tarihi, 2002).
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, R. L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact (Essays in social psychology)*. New York: Psychology Press.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185. doi:10.1177/0146167297232006
- Qian, Z. ve Lichter, D. T. (2007). Social boundaries and marital assimilation: Interpreting trends in racial and ethnic intermarriage. *American Sociological Review*, 72, 68-94. doi:10.1177/000312240707200104
- Şahin, Ş. (2005). The rise of Alevism as a public religion. *Current Sociology*, 53, 465-485.
- Sen, S. ve Soner, B. A. (2016). Understanding urban alevism through its socio-spatial manifestations: Cemevis in İzmir. *Middle Eastern Studies*, 52(4), 694-710. doi: 10.1080/00263206.2016.1176919
- Seshadri, G. ve Knudson-Martin, C. (2013). How couples manage interracial and intercultural differences: Implications for clinical practice. *Journal of Marital and Family Therapy* 39(1), 43-58. doi: 10.1111/J.1752-0606.2011.00262.X
- Song, M. (2009). Is intermarriage a good indicator of integration? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(2), 331-348. doi: 10.1080/13691830802586476

Extended Abstract

This article demonstrates intergroup contact through intermarriages by disclosing the interconnections between macro-social dynamics and micro-social relations. The sample of the research consists of 43 Alevi-Sunni intermarried individuals (18 couples and 7 individuals). The data collected through in-depth interviews with these couples are analyzed in order to understand interactions and contact between the couples, their families, relatives, and communities. Their interactions and social contact are evaluated through the frequency of couples' participation to activities connected to each other's cultural origin, their ways of participation, levels of affection, their cultural contribution to one another, and the frequency of meeting with their own and their spouses' family and relatives. The research data reveals the potential of intermarriages to increase cultural commonalities, to question exclusionary identity categories and to improve positive contact between groups. Marriages are constituted between not only two individuals but also between their respective families and communities. Through intimate relationship between two individuals, their parents, siblings, close and distant relatives have the opportunity of interaction. In this sense, marriages especially between members of different groups and social categories that have been historically pitted against one another may turn into a taboo in societies. Moreover, the cultural distance between groups may influence partnership selection directly as it reduces the probability of building acquaintance and contact. However, with the effect of some macro-social dynamics such as urbanization, migration, and public education, individuals from different groups may build more contact in educational and professional spaces. When this individual contact turns into marriage partnership, it gains more potential to open a space for questioning boundaries between groups and categories while it may become a significant step to social integration. Through the intimate experiences of intermarriages as such, we witness the reduction of the power of prejudices and discrimination. Social contact theory has emphasized the enrichment of equal and positive contact between groups. In his famous analysis on prejudice, Allport's (1954) argues that equal and positive intimate relations built between the members of groups from different social categories provide advantages to transcend and diminish prejudices between the groups. For this positive intergroup contact, Allport presumes four fundamental conditions; equal status between groups; common goals; collaboration; and the support of authori-

ties, legislations, and traditions. Pettigrew (1997) enriches Allport's theory by emphasizing the significance of friendship. He suggests a cognitive and emotional perspective to intergroup contact that would contain a lasting relation and interaction. Thus, intergroup friendship becomes a prominent feature for diminishing prejudices and improving positive emotions towards one another. According to social contact theory, by increasing positive interaction and contact between members of different groups, intergroup relations can improve. Intermarriages from social contact theory perspective, consists of the conditions required for positive contact; intergroup friendship, equal status, common goals, collaboration, and the support of authorities, legislation and traditions. These marriages are remarkable to see the implication of social contact theory in social relations as they help to build positive contact between not only individuals but also their origin societies; families, relatives and communities. In this process, the recognition of difference, ways of identification with social categories and group boundaries can transform. Especially intermarried couples experiencing the feeling of "us" and becoming similar, sharing common life and goals beyond the differentiation of social categories recognize the possibility of crossing group boundaries and the power of building commonalities. In this process, framing differences and becoming "us" can turn into significant strategies to sustain their relationships. Their participation to one another's cultural and social worlds are meaningful in this sense to expand the feeling of "us" to their outer activities and relations. In these interactions, members of different groups gain the chances for intimate contact through learning about and engaging with another culture and group. They tend to contemplate on and question pre-defined group boundaries, social identities, and categories more (Afful, Wohlford, & Stoelting, 2015; Foeman & Nance, 2010). With these features, intermarriages carry positive effects on intergroup contact and social integration. Our sample verifies similar positive outcomes for Alevi-Sunni couples and their families. The cultural activities that they share and experience, gathering in-depth knowledge and experience about one another's cultural and identity background, confrontation with different attitudes and exploring relational strategies for a healthy contact, struggling to see in someone else's perspective, and building individual and emotional bounds stand as remarkable outcomes for these couples and communal interactions. Eventually, this research acknowledges the potential of intermarriages in improving positive contact, diminishing intergroup distance, allowing a space for exchanging cultural knowledge and experience between groups, enriching social relations through cultural interactions and communion, transcending exclusive categories and building relations on more humanist and universalist values. This potential allows individual experiences to lead to a more inclusive and cooperative social unity as well as recognition of different cultural worlds. Thus, these micro experiences and their success in sustaining such an intimate relationship beyond socially exclusive categories reveal clues and strategies for macro-social integration.

TÜRKİYE'DEKİ İLLERİN SOSYO-EKONOMİK GELİŞİMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE YEREL SEÇİM OY DAĞILIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI*

Rahime Burcu KART**
İstem Köymen KESER***

ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’de yer alan illerin ekonomik ve sosyal açıdan gelişmişlik düzeyleri 31 değişken esas alınarak suretiyle incelenmiştir. Çalışmanın öncelikli amacı sosyoekonomik gelişmişliğin altında yatan temel etmenlerin faktör analizi ile belirlenmesi ve bununla birlikte 2014 yerel seçim sonuçlarına göre illerin oy dağılımlarıyla sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Faktör analizi sonucunda ekonomik gelişmişlik ve sosyal gelişmişlik göstergeleri şeklinde isimlendirilen 2 temel faktör elde edilmiştir. İllerin faktör skorlarına göre sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri ve yerel seçimlerdeki oy dağılımları karşılaştırıldığında sosyoekonomik faktörler bakımından çok net olmamakla birlikte bir ilişki görülse bile daha çok Türkiye’deki seçmenlerin yerel seçim bile olsa oy dağılımlarını belirleyen esas faktörün o illerin sosyoekonomik gelişmişliği değil de kişilerin siyasi görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yapılan diskriminant analizi sonucunda 2014 yerel seçim sonuçlarına göre ele alınan sosyoekonomik değişkenler bakımından siyasi partilerin birbirlerine göre konumları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi, Faktör Analizi, Faktör Skorları, Oy Dağılımı

DETERMINATION OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT LEVELS AND COMPARISON OF VOTE DISTRIBUTIONS IN LOCAL ELECTIONS FOR TURKISH PROVINCE

ABSTRACT

In this study, economic and social development levels of provinces are determined based on 31 variables. The primary purpose of the study is to determine the basic factors underlying socioeconomic development by factor analysis and economic and social level of development of provinces are investigated. At the same time, the other purpose of the study is to compare the socio-economic development levels of the provinces and the results of local elections. As a result of factor analysis, two factors as “economic development” and “social development indicators” were obtained. Although a relationship between the socio-economical level of development of the provinces and the vote distributions in local elections may be observed, it can be concluded that the main factor that determines the distributions of the votes, even if the election is a local one, is not the level of development of the city but the political view of the population. However, as a result of the discriminant analysis, the location of the political parties according to the socioeconomic variables were determined according to the 2014 local election results.

Keywords: Socio-Economic Development Level, Factor Analysis, Factor Scores, Political Parties, Vote Distribution

* Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı’nda Doç. Dr. İstem Köymen KESER danışmanlığında Rahime Burcu Kart tarafından “Türkiye’deki İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Yerel Seçim Oy Dağılımlarının Karşılaştırılması” ismiyle tamamlanarak 02.04.2018 tarihinde savunulan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, İZMİR. e-posta: burcukart@yahoo.com

*** Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, İstatistik Anabilim Dalı, İZMİR. e-posta:istem.koymen@deu.edu.tr

GİRİŞ

Bölgelerarası ve iller arası sosyoekonomik gelişmişlik farkı dünya tarihi boyunca var olmuştur. Sosyoekonomik gelişmişlik uluslararası literatürde oldukça yoğun bir biçimde ele alınmış bir konudur. Türkiye'de ise dünyadaki genel eğilime paralel olarak sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi 1960'lı yıllardan günümüze kadar yapılan araştırmalarda incelenen en önemli konular arasında yer almıştır.

Sosyoekonomik gelişmişlik farklılıkları 18.yüzyılda sanayi devrimi ile artış eğilimi gösterirken II. Dünya Savaşı sonrası sosyoekonomik gelişmişlik farklılıkları daha da artmıştır. Gelişmişlik farkı hemen hemen her ülkede ve bölgede görülmektedir. Bölgeler ve iller arasındaki dengesizlik ekonomik ve sosyal fırsat eşitsizliğini doğurmakta sosyoekonomik gelişmişlik farkını ortaya çıkarmaktadır. Bu fark geliştirmekte olan ülkelerde daha fazla, gelişen ülkelerde ise daha azdır (Yılmaz, 2011, s.1).

Dengeli kalkınmanın sağlanamaması sonucu ortaya çıkan gelişmişlik farklılıkları Türkiye'de de görülmektedir. Ülkeden ülkeye değişen ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeylerinin ülkenin farklı bölgeleri arasında da değişkenliği görülmektedir. Bu yüzden gelişmişlik düzeyleri coğrafi bölgelerimize, illerimize yansımaktadır. Türkiye gündemini ekonomi, işsizlik, eğitim, sağlık, gelir dağılımı, yoksulluk, terör, yatırım ve hizmet eksikliği, iç-dış borçlar, alt yapı yetersizliği, kaçak yapılaşma, çevre sorunları vb. alanlardaki sorunlar belirlemektedir. Bu etmenler de iller ve bölgeler arasında gelişmişlik düzeyinde farklılara sebep olmaktadır.

İllerin gelişmişlik düzeylerinin zaman içinde değiştiği bilinmektedir. İllerin ve bölgelerin gelişmişlik düzeyi planlanma açısından büyük önem taşımaktadır. İller arası gelişmişlik farkını azaltmak için nüfusun bir diğer deyişle bölgede yaşayan halkın sosyoekonomik niteliklerinin ve yaşam kalitesinin artırılması gereklidir (Yılmaz, 2011, s.1). Etkin ve adil bir vergi sistemi oluşturma, teşvik mekanizmasını geliştirme, altyapı yatırımlarının özel sektör yatırımlarının yönlendirilip iyileştirilmesi vb. yöntemler ile gelişmişlik farkı minimum düzeyde tutulmalıdır.

Bu çalışmada öncelikle sosyoekonomik gelişme kavramı tanımlandıktan sonra uygulama kısmında çok değişkenli istatistiksel analiz yöntemlerinden biri olan faktör analizi ile incelenen 31 değişkenin sosyoekonomik faktörler açısından 2 temel faktöre ayrıldığı tespit edilmiştir. 81 ilin sosyal ve ekonomik faktörler açısından bir sıralaması yapılmış ve siyasi partilerin bu illerde 2014 yerel seçimlerindeki oy dağılımlarıyla karşılaştırarak aslında yerel seçimlerde sosyo ekonomik faktörlerin etkisinin önemli olması beklenirken seçmenlerin burada bile verilen hizmete değil öncelikli olarak siyasi bağlılıklarına göre oy verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte belirlenen bazı sosyo ekonomik değişkenlere diskriminant analizi uygulandığında partiler arası ayırım net bir biçimde görülmektedir. Çalışmanın ekbilgi kısmında ise Türkiye'de bu alanda mevcut çalışmalarda kullanılan yöntemler ve bulguların özetlendiği detaylı bir literatür taramasına yer verilmiştir.

SOSYO-EKONOMİK GELİŞME KAVRAMI

Sosyoekonomik gelişme, kişi başına düşen milli gelirin artırılması şeklinde özetlenebilecek olan ekonomik büyüme kavramının, yapısal ve insani gelişmeyi içine alan sosyal gelişme kavramı ile birlikte düşünülmesini, bunların tek bir kalkınma süreci halinde ele alınmasını gerektirir. Sosyal gelişme ekonomik kalkınmanın yalnız bir sonucu değil, ayrıca gelişmeyi bütünüyle ileri götürecektir ve hızlandıracak bir araçtır (Albayrak 2003, s.6).

Sosyoekonomik gelişme, kişi başına düşen milli gelirin artırılması şeklinde özetlenebilecek iktisadi büyüme kavramıyla beraber, yapısal ve insani gelişmeyi içine alan ve ölçülebilir bütün sosyal değişkenleri içermektedir (Dinçer,Özaslan ve Kavasoglu, 2003, s.132).

Sosyoekonomik gelişme kavramının bir başka tanımı, bir toplumun demografik yapısının, kırsal nüfus, doğum ve ölüm oranlarının, yatay ve dikey hareketliliğin, şehirleşme hızının, aile büyüklüğünün, gelir dağılımının ekonomik gelişmeye paralel değişikliklere uğraması şeklindedir. İlçelerin, illerin ve bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endekslerini (SEGE) belirleyen çalışmalar yapılmaktadır. SEGE çalışmalarında, ekonomik ve sosyal alanlardan seçilen ve gelişmişlik düzeylerini en iyi biçimde yansıtabilecek çok sayıda değişken kullanılmaktadır. Bu çalışmalar; ilçelerin, illerin ve çeşitli ölçekte

bölgelerin (Düzyey 2, Düzyey 3 bölgeleri ve coğrafi bölgeler) ekonomik ve sosyal açılarından yapısal niteliklerini belirlemektedir. SEGE çalışmalarında gelişme kavramı; fiziki kapasite artışı, gelir artışı gibi ekonomik gelişmeler yanında, bunların toplum kesimleri, gelir grupları ve bölgeler arası dağılımı ile sosyal ve kültürel birikimlerin yansıtılabildiği toplumsal gelişme düzeyi olarak ele alınmaktadır. Yerleşim birimlerinin mevcut gelişme düzeylerinin tespiti ve yer aldığı ülke, bölge ve il sınırları içerisindeki diğer yerleşimlere kıyasla gelişmişlik düzeylerinin ölçülebilir ve karşılaştırılabilir göstergeler aracılığı ile saptanmasında önemli bir role sahiptir (Dincer ve Özaslan 2004, s. 23).

Sosyal gelişmenin temelinde toplumların ekonomik, siyasi ve sosyal yönlerden geliştikleri düşüncesi yatar. Kökenleri Avrupa'daki aydınlanma hareketine kadar giden toplumsal ilerleme kavramı, ilk kez 19. yüzyılın ortalarında evrim teorisinden etkilenen Herbert Spencer ve Auguste Comte gibi filozoflar tarafından dile getirilmiştir. Zamanla sosyal gelişme kavramına modernleşme teorisi ve kültürel rölativizm gibi farklı yorumlar ve eleştiriler getirilmiş olup, bu kavramı ölçebilmek için endeksler geliştirilmiştir. Bu endekslerin en çok bilineni olan insani gelişme endeksi, okuryazarlık oranı, bebek ölüm oranı, ortalama yaşam beklentisi, yetişkin nüfusun eğitim süresi, okullaşma oranı ve kişi başına düşen milli gelir gibi değişkenlerin belirli ağırlıklarla değerlendirilmesiyle elde edilmektedir (Sökmen 2014, s. 2).

Sosyoekonomik gelişme bir toplumun demografik yapısının, kırsal nüfus, doğum ve ölüm oranlarının, yatay ve dikey hareketliliğin, şehirleşme hızının, aile büyüklüğünün, gelir dağılımının ekonomik gelişmeye paralel değişikliklere uğraması olarak da tanımlanmaktadır (Dincer ve Özaslan 2004,s. 23).

İller itibariyle sosyoekonomik gelişmişliğin amacı iller ve bölgeler arasındaki gelişmişlik farklarının kabul edilebilir bir düzyeye getirilmesini göreceli olarak geri kalmış bölge veya yörelerin kalkındırılması içerir. Amaç kısa, orta ve uzun vadede ilde gelişmeyi sağlayacak hedefleri ve amaçları belirlemek, bu amaçla izlenecek yolları göstermek olası sektörel büyüme eğilimlerini ve büyüklükleri saptamak, gelişmenin gerektirdiği kaynak ve alan tahsislerini yapmak, gelişmenin sosyoekonomik ve sosyokültürel sebepleri için alt yapı hazırlamaktır (Albayrak 2003, s. 8).

Birinci Dünya Savaşından sonraki yıllarda, ülkelerin gelişmiş ve az gelişmiş diye ayrılacak nitelikte farklı gelişme düzeylerinde oldukları görülmüştür. Gözlemciler, uluslararasıda görülen bu gelişmişlik farkının aşağı yukarı her ülkenin yapısında farklı şiddetle de olsa var olduğunu saptamışlardır (Turan 2011,s. 90). Bir ülkede, bölgeler arasında var olan sosyal ve ekonomik gelişmişlik farkı; üretim kapasitesinin doğal kaynaklar üzerindeki dağılımının sosyal maliyeti artırıcı etkide bulunması nedeniyle önem kazanmaktadır (Dinler 1986, s. 1).

Günümüzde de birçok ülkede çeşitli bölgelerin ve illerin aynı düzeyde gelişme göstermemeleri ülkelerde yerel gelişmişlik farklılıkları iller bazında sosyoekonomik farklılıkları artıran yönde etkilemektedir. Türkiye'de de ülke sorunları coğrafi bölgelerimize, illerimize ve bunların sosyoekonomik yönden gelişmişlik düzeylerine yansımaktadır. Genel olarak ülkenin batısında yer alan Marmara, Ege, İç Anadolu ve Akdeniz bölgeleri görece olarak gelişmiş bölgeler olarak tanımlanabilir. Diğer yandan, özellikle Doğu Anadolu, Karadeniz'in dağlık bölgeleri ve Güneydoğu Anadolu'nun bazı yöreleri; gelir istihdam ve genel olarak refah bakımından, Türkiye ortalamalarının oldukça altında kalmaktadır (Dincer ,Özaslan ve Kavasoglu, 2003, s.12).

Bununla birlikte, Türkiye ekonomik, sosyal ve siyasi konularda sorunları olan bir ülke olmasına rağmen gelişmekte olan bir ülke olarak bu sorunları halledebilecek potansiyele ve kaynaklara sahiptir. Sosyal ve hukuk devleti öncülüğünde ulusal kaynakların optimum kullanımıyla sorunları çözerek arzu edilen sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine ulaşılacaktır.

Bölgeler arası gelişmişlik farklılıklarının azaltılması yönünde oluşturulacak strateji ve planların hazırlanması aşamasında, bölgelerin gelişmişlik düzeylerinin sosyokültürel ve ekonomik değişkenler yardımıyla ölçülmesi ve birbirleriyle analitik olarak karşılaştırılması önem taşımaktadır (Dinçer ve Özaslan 2004, s. 23).

UYGULAMA

Türkiye gelişmekte olan ülkeler arasındadır fakat bu gelişim illerin gelişmişlik düzeyleriyle de paralellik göstermelidir. Türkiye için her ilin aynı gelişmişlik düzeyi gösterdiği söylenemez. İller arasında sosyoekonomik farklılıklar görülmektedir. İller arasında sosyoekonomik farklılıkların aslında yerel seçim sonuçlarını da etkilemesi beklenmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmada, Türkiye'deki 81 ilin gelişmişlik düzeylerini tahmin edebilmek ve yerel seçim sonuçlarına göre illerin oy dağılımlarıyla sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasının yapılması amaç edinilmiştir. Çalışmada sosyoekonomik faktörlerin belirlenmesinde faktör analizi ve partilerin birbirlerine göre konumlarını belirlemede de diskriminat analizi kullanılmıştır.

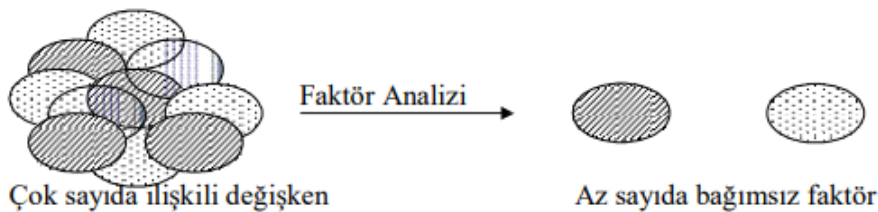
Veri yapısının karmaşık olduğu durumlarda ilişkilerin açıklanması ve yorumlanması araştırmacılar için güçleşmektedir. Bu problemleri ortadan kaldırabilmek için sıklıkla çok değişkenli istatistiksel yöntemler uygulanmaktadır. Sosyoekonomik gelişmişliği incelemede de literatür taramasında da görüleceği üzere çeşitli çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu yöntemler arasında temel bileşenler analizi, kümeleme analizi, diskriminant analizi, faktör analizi, çok boyutlu ölçekleme, yapısal eşitlik ve çok değişkenli varyans analizi modelleri sayılabilir. Bu çalışma kapsamında, çok değişkenli istatistiksel analizlerinden faktör analizi ve faktörleme yöntemi olarak da temel bileşenler yöntemi uygulamalı olarak incelenmiştir. Bununla birlikte sosyoekonomik değişkenler bakımından partilerin konumlarını belirlemede de diskriminant analizinden yararlanılmıştır.

Faktör analizi başta sosyal bilimler olmak üzere pek çok alanda sıkça kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir. Faktör analizi p değişkenli bir olayda (p boyutlu uzay) birbiri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda yeni (ortak) ilişkisiz değişken bulmayı amaçlar (Tatlıdil 1992, s. 141).

Bir diğer deyişle, faktör analizi, birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumun nedenini açıkladıkları varsayılan değişkenleri ortaya çıkarmak ve gerektiğinde adlandırmak amacıyla başvurulan bir yöntemler bütünüdür. Faktör analizi birçok değişkenin birkaç başlık altında toplanıp toplanmadığı hakkında bilgi veren bir yöntemler bütünü olarak da tanımlanabilir (Alpar, 2011, s. 261).

Faktör analizinde değişkenler nicel değişken olup, değişkenlerin ölçüm düzeyi aralık ya da oran ölçeğidir. Değişkenin ölçüm düzeyi sınıflama ya da sıralama ölçeğinde olan kategorik veriler için faktör analizi uygun değildir. Ayrıca değişkenlere ilişkin veriler normal dağılım göstermeli ve gözlemler birbirinden bağımsız olmalıdır (Ural ve Kılıç, 2006, s.281).

Faktör analizi, bir faktörleştirme veya ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkartma, faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır. İyi bir faktörleştirmede ise üç duruma dikkat edilmesi gerekir. Bu durum; faktör azaltma olmalı, yeni faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalı ve ulaşılan sonuçlar yani elde edilen faktörler anlamlı olarak sıralanmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 197). Özetle, faktör analizi değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanarak, birbiri ile ilişkili olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması sonucu faktör elde etme işlemidir (Ural ve Kılıç 2006, s. 281).



Şekil 1. Faktör Analizinin Şekilsel İfadesi. “Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz”, H.Tatlıdil, 1992, Ankara kitabından aynen alınmıştır.

Bununla birlikte partilerin gruplar olarak belirlendiği bu çalışmada, partilerin birbirlerine göre konumlarını belirlemek amacıyla, amacı grupları birbirinden ayırmayı sağlayacak olan doğrusal kombinasyonları bulmak, bulunan kombinasyonlar yardımıyla, yeni bir gözlemi en az hata ile gruplardan birine atamak ve çalışmaya alınan değişkenlerden hangisinin grup üyeliğini kestirmede katkısının en fazla olduğunu belirleme amaçlarıyla kullanılan diskriminant analizinden yararlanılmıştır (Alpar, 2011, s.691)

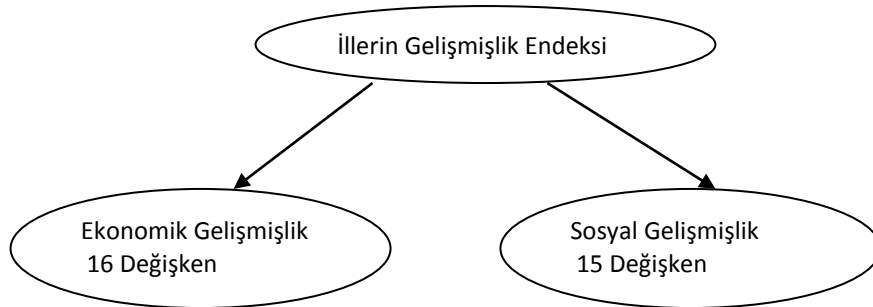
Faktör analizi ve diskriminant analizi ile ilgili ayrıntılı bilgi için Tatlıdil (1992), Härdle ve Simar (2003), Özdamar (2004, 2010), Süzölmüş (2005), Ural ve Kılıç (2006), Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2006), Johnson ve Wichern (2007), Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu (2010), Tavşancıl (2010), Çokluk ve diğerleri (2010), Alpar (2011), Tabachnick ve Fidell (2015), Büyükköztürk, (2016) ve Kalaycı (2016)'ya başvurulabilir.

Analiz ve Yorumlar

81 ilin kapsandığı bu çalışmada aynı zamanda 2014 yılı yerel seçim sonuçlarıyla karşılaştırılabilmek amacıyla 2014 yılına ilişkin istatistik bültenlerinden veriler elde edilerek, sosyal ve ekonomik göstergelerden seçilen 31 adet değişkene faktör analizi uygulanarak değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş, elde edilen faktör skorlarına dayanarak illerin sosyoekonomik faktörler açısından bir sıralaması yapılmış ve 2014 yerel seçim sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda diskriminant analiziyle de sosyoekonomik değişkenler açısından 2014 yerel seçim sonuçlarına göre partilerin birbirlerine göre konumları da belirlenmiştir. Uygulamada kullanılan değişkenler bu konuda yapılmış çok sayıda çalışmaya ve teorik alt yapıya dayandırılarak belirlenmiştir. Çalışmadaki analizler, SPSS 23.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan değişkenler MEB, TÜİK, NVİGM, ADNKS, TKGM, TBB, T.C. Kalkınma Bakanlığı ve T.C.Sağlık Bakanlığında elde edilmiştir.

Faktör analizi ile illerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesi

Sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksleme çalışmasına yönelik olarak değişkenlerin belirlenmesi önemli bir konudur. İstatistiksel analizler yapılırken değişkenlerin anlamlı ve değişken sayısının yeterli ve güvenilir olması yapılacak olan analiz açısından büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada gelişmişlik düzeylerinin analiz edilmesi amacıyla incelenen değişkenler illeri hem ekonomik hem de sosyal gelişmişlik yönünden değerlendirmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere toplamda 51 değişken ele alınmış fakat bazı değişkenler çoklu doğrusal bağlantıdan dolayı analizden çıkarılmıştır ve çalışmada 2014 yılı için Türkiye'deki 81 ilin sosyo ekonomik faktörler açısından sıralamasını belirlemede kullanılacak 31 değişken belirlenmiştir. Gelişmişlik düzeyi çok boyutlu bir kavram olduğu için bu çalışmada illerin gelişmişlik endeksi oluşturulurken Faktör Analizi ve faktör türetme yöntemi olarak da Temel Bileşenler Yöntemi kullanılmıştır.



Şekil 2. İllerin Gelişmişlik Endeksi Gösterimi

Şekil 2'de özetlendiği gibi gelişmişlik düzeyinin yorumlanmasında bir veya iki değişkene bağlı kalmak yerine çok sayıda değişkenin temel birkaç faktör altında değerlendirmeye katılması sağlanmaktadır. İncelenen değişkenlerden 16 tanesi ekonomik faaliyeti, diğer 15 tanesi ise sosyal gelişmişlik seviyesini yansıtmaktadır ve Tablo 2'de ekonomik gelişmişliği yansıtan değişkenlerin daha yüksek bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu ise KMO ve Bartlett küresellik testleriyle incelenmiştir.

Tablo 1. Uygunluk İstatistikleri (KMO ve Bartlett İstatistikleri)

KMO Ölçüsü	Uygunluk	0,889
Bartlett Testi	Küresellik	6737,606
	Yaklaşık Kare Serbestlik derecesi	465
	Anlamlılık düzeyi	0,000

Tablo 1 incelendiğinde KMO uygunluk ölçüsü (0,889), Bartlett küresellik testinde ki-karenin yaklaşık değeri (6737,606), serbestlik derecesi (465) ve anlamlılık düzeyi (0,000) çıkmıştır. KMO değerinin yüksek oluşu faktör analizi uygunluğunun çok iyi olduğunu ve örneklemin yeterli büyüklüğe sahip olduğunu gösterir.

Bartlett küresellik testi ile değişkenler arasında ilişki olup olmadığı incelenerek çıktı sonucunda (6737,606) ve ($p < 0.05$) değerleri elde edilmiştir. Bartlett küresellik testi sonucunda korelasyon matrisinin birim matrise eşit olduğunu belirten sıfır hipotezinin reddedildiği bir başka deyişle korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun yapıda olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Döndürülmüş Faktör Matrisi

	Bileşen	
	1	2
ATM sayısı	,990	
İllere ve hane halkı tiplerine göre toplam hane halkı sayısı	,986	
Hastane sayısı	,985	
Banka çalışan sayısı	,985	
Toplam nüfus	,984	
Verdiği göç	,978	
Kamu yatırımlarının ulaştırma haberleşme sektöründeki dağılımı	,973	
Aldığı göç	,973	
Konut satış sayıları	,962	
İhracat dolar toplamı	,959	
Yükseköğretim kurumunda toplam öğretim elemanı sayısı	,951	
İthalat dolar toplamı	,950	
Kamu yatırımlarının eğitim sektöründeki dağılımı	,948	
Nüfus yoğunluğu	,942	
Kamu yatırımlarının illere göre dağılımı	,912	
Tasarruf mevduatı	,909	
Genç bağımlılık oranı		-,979
Kaba doğum hızı		-,978

Cinsiyet toplamına göre ortanca yaş	,978
Toplam doğurganlık hızı	-,971
İllere göre ortalama hane halkı büyüklüğü	-,945
Okullaşma oranı lise	,907
Beş yaş altı ölüm hızı	-,859
Erkeğin ortalama evlenme yaşı	,828
Kadının ortalama evlenme yaşı	,825
Kaba ölüm hızı	,810
Bebek ölüm hızı	-,807
Yaşlı bağımlılık oranı	,795
Okuma yazma bilenlerin oranı	,769
Okullaşma oranı ortaokul	,641
Kaba evlenme hızı	-,632

Metot: Temel Bileşenler Analizi

Döndürme Yöntemi: Varimax

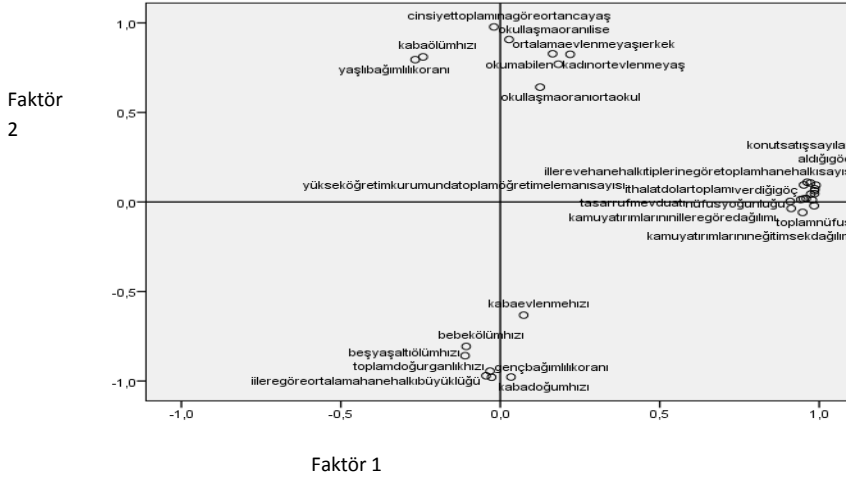
Normalizasyon.

Türetilen faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi için faktör rotasyon çeşitlerinden varimax rotasyon yöntemi kullanılmıştır ve 0,30'dan büyük bir faktör ağırlığı anlamlı kabul edilerek şu değerlere ulaşılmıştır: Birinci faktörde 16 değişkenin anlamlı olduğu söylenebilir. Değişkenler; ihracat (0,959) ve ithalat (0,950) toplamı, toplam nüfus (0,984), tasarruf mevduatı (0,909) , konut satış sayıları (0,962), atm sayısı (0,990), yükseköğretim kurumunda toplam öğretim elemanı sayısı (0,951) , banka çalışan sayısı (0,985) , aldığı göç (0,973), verdiği göç (0,978), kamu yatırımlarının illere göre dağılımı (0,912), nüfus yoğunluğu (0,942), kamu yatırımlarının eğitim sektöründeki dağılımı (0,948), illere ve hane halkı tiplerine göre toplam hane halkı sayısı (0,986), hastane sayısı (0,985) ve kamu yatırımlarının ulaştırma haberleşme sektöründeki dağılımı (0,973) olarak sıralanabilir. Birinci faktör “Ekonomik Gelişmişlik Faktörü” olarak adlandırılabilir.

İkinci faktörde 15 değişkenin anlamlı olduğu söylenebilir. Değişkenler; eğitim seviyesine göre ortaöğretim (lise), okullaşma oranları (0,907), eğitim seviyesine göre ortaöğretim (ortaokul) okullaşma oranları (0,641), okuma yazma bilenlerin oranı +15 yaş üzeri (0,769), kadının ortalama evlenme yaşı (0,825) , erkeğin ortalama evlenme yaşı (0,828) , bebek ölüm hızı (-0,807) , beş yaş altı ölüm hızı (-0,859), kaba ölüm hızı (0,810), cinsiyet toplamına göre ortanca yaş (0,978) , kaba doğum hızı (-0,978), kaba evlenme hızı (-0,632), toplam doğurganlık hızı (-0,971), yaşlı bağımlılık oranı (0,795), genç bağımlılık oranı (-0,979), illere göre ortalama hane halkı büyüklüğü (-0,945) olarak sıralanabilir. İkinci faktör “Sosyal Gelişmişlik Faktörü” olarak adlandırılabilir.

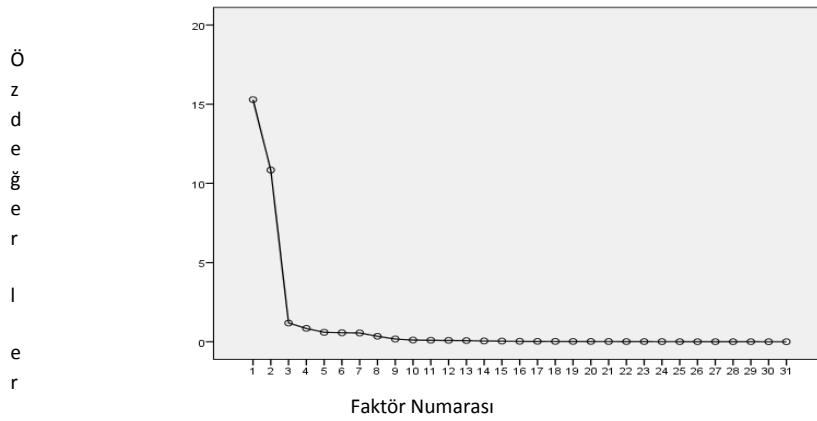
Faktör ağırlığı negatif ise ilgili olan değişkenin faktör içindeki diğer değişkenlerle ters yönlü bir ilişki; pozitif değer almış ise aynı yönde bir ilişki içinde olduğundan bahsedilebilir. Örneğin korelasyon matrisi incelendiğinde sosyal gelişmişlik göstergelerinden olan kaba evlenme hızının diğer değişkenlerle arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Döndürülmüş faktör matrisi (Tablo 2) incelendiğinde ikinci faktör dikkate alındığında, genç bağımlılık oranı, kaba doğum hızı, toplam doğurganlık hızı, illere göre ortalama hane halkı büyüklüğü, beş yaş altı ölüm hızı, toplam öğretim elemanı sayısı, bebek ölüm hızı, kaba evlenme hızı negatif işaretli göstergelerdir. Birinci faktör dikkate alındığında ise tüm değişkenlerin pozitif işaretli göstergeler olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Faktör Yüklerinin Saçılım Grafiği

Faktör yüklerinin saçılım grafiğinden de faktör yükleri ve işaretleri rahatlıkla yorumlanabilmektedir. Dikkate alınacak faktör sayısına karar vermede kullanılacak bir yöntem yamaç grafiği testidir.



Şekil 4. Faktör Analizi İçin Yamaç Grafiği

Yamaç grafiğinde en önemli kırılmanın 1. ve 2. öz değerden sonra gerçekleştiği görülmektedir (Şekil 4). Bu da ilk iki faktörün yorumlamaya katkısının büyük olacağını gösterir. Ayrıca faktörlerin belirlenmesinde bu faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdeleri de dikkate alınması gereken başka bir kriter olabilir. Sonuç olarak sosyal ve ekonomik gelişmişlik faktörlerini yorumlamamızı güçlendirmektedir.

Tablo 3. Açıklanan Toplam Varyans

Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı			
Bileşen	Özdeğer	Varyansın Toplam Açıklanma Oranı	Kümülatif Toplam Açıklanma Oranı
1	15,099	48,707	48,707
2	11,034	35,594	84,301

Metot: Temel Bileşenler Analizi

Tablo 3 incelendiğinde 15,290 öz değeri ile birinci faktörün toplam varyansın %49,322'sini açıkladığı söylenebilir. Bu değer birinci faktörün toplam varyansa katkısının en yüksek olduğunu ifade eder. İkinci faktör 10,843 öz değeri ile toplam varyansın %34,979'unu açıklamaktadır. İlk iki faktörün birlikte toplam varyansın %84,301'ini açıkladığı görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı olan sosyoekonomik faktörler ve 2014 yerel seçim sonuçlarına göre oy dağılımları bakımından illerin sıralaması ilk beş ve son beş il bakımından Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Faktör Skorları (Ekonomik Faktör)

İller	Faktör Skorları 1	2014 Yerel Oy Dağılımları
1 İstanbul	8,08017	AKP 48
2 Ankara	2,57856	AKP 44,8
3 İzmir	1,37559	CHP 49,6
4 Bursa	0,58077	AKP 49,5
5 Antalya	0,55102	AKP 36,4
∴	∴	∴
77 Gümüşhane	-0,40949	AKP 57,5
78 Bayburt	-0,41868	AKP 52
79 Ardahan	-0,42513	AKP 34,2
80 Sinop	-0,45140	CHP 54,2
81 Çankırı	-0,46423	AKP 53,5

(<http://www.tuik.gov.tr>).

Birinci faktör olarak adlandırdığımız ekonomik gelişmişlik faktörüne göre faktör skorları (Tablo 4) incelendiğinde en gelişmiş illerin İstanbul, Ankara ve İzmir olduğu görülmektedir. En gelişmiş iller sanayinin yoğun olduğu illerdir. Sanayi yatırımlarının yoğun olması bu iller için gelişmişlik düzeyinin yüksek olmasında etkili olmuştur. Türkiye'nin en gelişmiş şehri İstanbul'un ticaret merkezi olarak Marmara Bölgesi'nin en gelişmiş şehri ve Türkiye'nin finans merkezi olduğu söylenebilir. İç Anadolu Bölgesi'nin en gelişmiş şehri Ankara ticaret merkezi konumunun yanında hizmet merkezi olma görevini de üstlenmiştir. İzmir ise Ege Bölgesi'nin ekonomik merkezi olarak ülkenin de dış ticaretinde önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Sıralamada Bursa, Antalya, Kocaeli, Konya, Adana, Gaziantep ve Mersin illeri ilk 10'da yer alırken; Karadeniz Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerinin ekonomik gelişmişlik faktörü bakımından faktör skorlarına göre sıralamanın gerisinde yer almaktadır.

Son sırada ise Ardahan, Sinop ve Çankırı yer almıştır. Ekonomik gelişmişlik faktörüne göre batıdaki illerin doğudaki illere göre gelişmişlik düzeylerinin daha ileride olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Ekonomik Göstergeler Veri Seti

İller	Kamu Yatırımlarının İllere Göre Eğitim Sektöründeki Dağılımı (Bin TL) 2014	Kamu Yatırımlarının İllere Göre Ulaştırma-Haberleşme Sektöründeki Dağılımı (Bin TL) 2014	Nüfus Yoğunluğu 2014	Kamu Yatırımlarının İllere Göre Dağılımı (Bin TL) 2014	Konut Satış Sayıları 2014
Ardahan	46.403	2.782	21	72.420	157
Sinop	40.554	172.800	35	260.773	2567
Çankırı	39.700	8.103	25	107.708	2439

Ülkemizde iller arasındaki gelişmişlik farkları önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu gelişmişlik farkını giderebilecek en önemli etkenlerden biri kamu yatırımlarıdır. Tüm illere 2014 yılında eğitim, ulaştırma-haberleşme vb. başlıklar altında sektörlere kamu yatırımları yapılmıştır.

Ardahan ili için eğitim sektöründe yapılan kamu yatırımı 46.403 bin TL, Sinop 40.554 bin TL ve Çankırı 39.700 bin TL ile faktör skorları sıralamasında en düşük iller arasındadır. Ulaştırma-haberleşme sektörüne yapılan kamu yatırımları Ardahan ili için 2.782 bin TL, Sinop 172.800 bin TL ve Çankırı 8.103 bin TL ile sıralamada en düşük iller arasında yer alır. Nüfus yoğunluğu, bir kilometrekareye düşen nüfus olarak tanımlanmaktadır. 2014 yılında istatistiki bölge birimleri Düzey-3'e göre veri seti incelendiğinde nüfus yoğunluğunun az olduğu illerin km²'ye 21 kişi ile Ardahan, 35 kişi ile Sinop ve 25 kişi ile Çankırı illeri olduğu gözlemlenmiştir. Kamu yatırımların illere göre dağılımı genel olarak incelendiğinde ise eğitim sektöründe olduğu gibi Ardahan (72.420), Sinop (260.773) ve Çankırı (107.708) illeri düşük paylara sahiptir. 2014 yılı için konut satışları incelendiğinde de konut satışlarının belirgin bir şekilde düşük olduğu illerin Ardahan, Sinop ve Çankırı olduğu gözlemlenmiştir. En az satış ise 157 konut ile Ardahan'da gerçekleşmiştir. Ardahan'ı, Sinop 2567 konut ve Çankırı 2439 konut satışı ile takip etmektedir.

Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Ekonomik Göstergeler Veri Seti

İller	İhracat (Dolar) Toplamı 2014	İthalat(Dolar) Toplamı 2014	Konut Satış Sayıları 2014	Kamu Yatırımlarının İllere Göre Dağılımı 2014	Toplam Nüfus 2014
İstanbul	82.047.959.573	136.021.887.154	225.454	5.451.746	14.377.018
Ankara	8.102.722.240	10.989.500.963	131.825	4.509.166	5.150.072
İzmir	9.615.988.405	9.931.125.873	71.779	1.475.723	4.113.072

İhracat ekonomik gelişmişlik için önemli bir kaynaktır. Üretilen mallardan, hammadde ve malzemesini vermek suretiyle dışarıya yaptırılan üretimden, stoklardan yurtdışına yapılan satışlar olarak tanımlanmaktadır. İhracat içinde en yüksek paya sahip olan il İstanbul (82.047.959.573)'dur. İstanbul'u İzmir (9.615.988.405) ve Ankara (8.102.722.240) izlemektedir. İthalat ise başka ülkelerde üretilmiş malların, ülkedeki alıcılar tarafından satın alınması olarak ifade edilmektedir. 2014 yılında mal ve hizmet ithalatında ise en yüksek paya sahip olan ilin ihracatta olduğu gibi İstanbul (136.021.887.154) olduğu görülmektedir. İstanbul'u Ankara (10.989.500.963) ve İzmir (9.931.125.873) illerinin takip ettiği veri setinden anlaşılmaktadır. Konut satışlarında 2014 yılında, İstanbul 225.454 konut satışı en yüksek il olmuştur. Satış sayılarına göre İstanbul'u, 131.825 konut satışı ile Ankara, 71.779 konut satışı ile İzmir izlemiştir. 2014 yılında Türkiye genelinde toplam 1.165.381 konut satış sonucu el değiştirmiştir. Ekonomik gelişmişlik göstergelerinden olan kamu yatırımlarının illere göre dağılımı incelendiğinde ise en yüksek tutarlı yatırım 5.451.746 bin TL ile İstanbul ilinde gerçekleşmiştir. Ankara'da 4.509.166 bin TL, İzmir'de ise 1.475.723 bin TL yatırım yapılmıştır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre 2014 yılı sonu itibarıyla en fazla nüfusa sahip olan il 14.377.018 ile İstanbul'dur. İkinci en fazla nüfusa sahip olan il Ankara 5.150.072 ve üçüncü sırada ise İzmir 4.113.072 yer almaktadır.

Tablo 7. Faktör Skorları (Sosyal Gelişmişlik Faktörü)

İller	Faktör Skorları 2	2014 Yerel Oy Dağılımları	
1	Çanakkale	1,24551	CHP 54,4
2	Kırklareli	1,16271	CHP 38
3	Balıkesir	1,14414	AKP 40
4	Artvin	1,14080	AKP 46,3
5	Edirne	1,12114	CHP 36,9
∴	∴	∴	∴
77	Muş	-2,15401	AKP 48,5

78	Ağrı	-2,23155	BDP 51
79	Van	-2,29892	BDP 54,1
80	Şırnak	-2,40562	BDP 60,1
81	Şanlıurfa	-2,49447	AKP 61,7

İkinci faktör olarak adlandırdığımız sosyal gelişmişlik faktörü açısından ilk üç sırada yer alan iller Çanakkale, Kırklareli ve Balıkesir'dir. Çanakkale ili tarihi, turistik ve kültürel zenginlikleri açısından sosyal gelişmişlik açısından önemli bir yere sahiptir. Araştırmaya göre Artvin, Edirne, Kastamonu, Karabük ve Muğla illeri sosyal gelişmişlik faktörü bakımından faktör skorları sıralamasında üst sıralarda bulunmaktadır.

Son sıralarda ise Van, Şırnak ve Şanlıurfa yer almaktadır. Faktör skorları dikkate alındığında Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri'ndeki illerin gelişmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sosyal gelişmişlik açısından batı illerinden doğu illerine gidildikçe gelişmişlik seviyesinin azalması söz konusudur.

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Sosyal Göstergeler Veri Seti

İller	Kaba Doğum Hızı 2014	Toplam Doğurganlık Hızı 2014	Genç Bağımlılık Oranı 2014	Bebek Ölüm Hızı 2014	Okuma Yazma Bilenlerin Oranı +15 Yaş Üzeri 2014
Van	28,4	3,54	63,0	19,0	89,63
Şırnak	31,0	4,24	71,2	17,5	87,11
Şanlıurfa	34,5	4,55	73,3	18,0	86,1

Araştırmaya göre Van, Şırnak ve Şanlıurfa illerinin son sırada yer alması şu şekilde açıklanabilir. 81 il için çalışmada kullanılan verilerin değerlendirilmesi yapıldığında Tablo 8'de görüldüğü üzere kaba doğum hızı, toplam doğurganlık hızı, genç bağımlılık oranı, bebek ölüm hızı gibi demografi ile ilgili göstergeler en yüksek değerlere sahipken; okuma yazma bilenlerin +15 yaş üzeri oranı ise en düşük değerlere sahiptir.

2014 yılında istatistiki bölge birimleri Düzey-3'e göre veri seti incelendiğinde bin nüfus başına düşen canlı doğum sayısını ifade eden kaba doğum hızının Güneydoğu Anadolu bölgesi illerinden Şanlıurfa'da (% 34,5) en yüksek olduğu görülmektedir. Şanlıurfa'yı, Şırnak (%31,0) ve Van (% 28,4) illeri takip etmektedir.Kaba doğum hızının ve bebek ölümlerinin yüksek olması; okuma yazma bilenlerin oranının düşük olması bölgedeki illerin ortak sorunları olarak gelişmişlik düzeyinin diğer illerin gerisinde kalmasına sebep olmuştur. Toplam doğurganlık hızı, bir kadının doğurgan olduğu dönem (15-49 yaş grubu) boyunca doğurabileceği ortalama çocuk sayısını ifade etmektedir.Toplam doğurganlık hızının en yüksek olduğu il 2014 yılında ortalama 4,55 çocuk ile Şanlıurfa olmuştur. Şanlıurfa ilini 4,24 çocuk ile Şırnak, 3,54 çocuk ile Van takip etmiştir.Toplam doğurganlık hızının en yüksek olduğu bölge Güneydoğu Anadolu bölgesi ve Doğu Anadolu bölgesi olmuştur.Az gelişmiş bölgelerde doğurganlık hızı ve ortalama hane halkı büyüklüğü yüksektir ve bebek ölümlerinin fazlalığı ise o bölgede gelişmişlik düzeyinin düşük olduğunun göstergesidir. Doğurganlık hızı azaldıkça illerin gelişmişlik düzeyi artar ve hane halkı büyüklüğü de düşer. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre "15-64" yaş grubundaki çalışma çağındaki her 100 kişi için "0-14" yaş grubundaki kişi sayısı olarak tanımlanan genç bağımlılık oranı 2014 yılı sonu itibarıyla en yüksek olduğu il % 73,3 ile Şanlıurfa olmuştur. Şanlıurfa'yı, % 71,2 ile Şırnak ve % 63,0 ile Van takip etmektedir. Bir toplumda bir yılda canlı doğup ve bir yaşını tamamlamadan ölen bebek sayısının aynı toplumda aynı yıl içerisinde canlı doğan bebek sayısına oranının bin ile çarpımı sonucu elde edilen bebek ölüm hızı illere göre incelendiğinde 2014 yılında bebek ölüm hızının yüksek olduğu iller arasında binde 18,0 ile Şanlıurfa, binde 19,0 ile Van ve binde 17,5 ile Şırnak yer almaktadır.2014 eğitim verilerine göre Türkiye'de 15 yaş ve üzeri okuma yazma bilenlerin oranının düşük olduğu iller arasında Şanlıurfa % 86,1 ile, Şırnak % 87,11 ve % 89,63 ile Van yer almaktadır .

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Sosyal Göstergeler Veri Seti

İller	Toplam Doğurganlık Hızı 2014	Kaba Doğum Hızı 2014	Genç Bağımlılık Oranı 2014	Kaba Evlenme Hızı 2014	Okuma Yazma Bilenlerin Oranı +15 Yaş Üzeri 2014
Çanakkale	1,56	10,8	22,6	5,93	97,98
Kırklareli	1,55	10,8	22,1	6,30	97,18
Balıkesir	1,7	11,4	25,0	6,81	96,95

Toplam doğurganlık hızının düşük olduğu iller ortalama 1,55 çocuk ile Kırklareli , Kırklareli ilini 1,56 çocuk ile Çanakkale ve 1,7 çocuk ile Balıkesir takip etmiştir. Toplam doğurganlık hızının en düşük olduğu bölgenin Batı Marmara bölgesi olduğu söylenebilir. Bin nüfus başına düşen canlı doğum sayısını ifade eden kaba doğum hızı illere göre incelendiğinde, Çanakkale ve Kırklareli binde 10,8 değeri ile 2014 yılında kaba doğum hızının düşük olduğu illerdir. Kaba doğum hızının düşük olduğu diğer il ise binde 11,4 ile Balıkesir olmuştur .“15-64” yaş grubundaki her 100 kişi için “0-14” yaş grubundaki kişi sayısı olarak tanımlanan genç bağımlılık oranı illere göre incelendiğinde Çanakkale % 22,6 , Balıkesir % 25,0 ve Kırklareli % 22,1 ile genç bağımlılık oranının 2014 yılı sonu itibarıyla en düşük olan iller arasında yer almaktadır. Belli bir yıl içinde her bin nüfus başına düşen evlenme sayısı olarak tanımlanan kaba evlenme hızının en düşük olduğu il binde 5,93 ile Çanakkale olmuştur. Çanakkale’yi binde 6,30 ile Kırklareli ve binde 6,81 ile Balıkesir takip etmektedir. 2014 eğitim verilerine göre Türkiye’de 15 yaş ve üzeri okuma yazma bilenlerin oranının yüksek olduğu iller arasında Çanakkale % 97,98 ile, Kırklareli % 97,18 ve %96,95 ile Balıkesir yer almaktadır.

İllerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin 2014 yerel seçimlerdeki oy dağılımlarıyla karşılaştırılması

Türkiye’deki seçmenlerin oy verirken çeşitli nedenlere dayanarak oy verdikleri söylenebilir. Seçmenin oy verirken sahip olduğu ideolojiye göre oy vermesi oy davranışları üzerinde etkilidir. Ayrıca partinin çevresinden destekleniyor olması, medyanın partiyi desteklemesi, istikrarın bozulmaması isteği, parti liderleriyle olan hemşerilik durumu, seçmenin parti liderine olan sevgisi, parti liderlerinin seçmene olan vaatleri ve bu vaatlerin gerçekleşme olasılığı, toplumdan gelen istek ve beklentilerin karşılanması, partilerin yapmış oldukları hizmetler seçmenin oy tercihlerini etkileyecek nedenler arasında sıralanabilir.

Partilerin seçim döneminde yaptığı mitingler ve seçim kampanyaları da seçmenin oy tercihlerini etkileyip seçmenin desteğini almaya yöneliktir. Ayrıca seçim çalışmaları için yapılan kampanyalar yerel seçimlerde adayları seçmene tanıtarak seçmenin oy vereceği adayları tanımalarına aracılık etmektedir. Kararsız olarak tanımlanan seçmen için bu kampanya dönemi çok önemlidir. Kararsız seçmen kitlesi sandıktaki oy verme davranışını büyük ölçüde bu dönemde partilerin sergilediği veya sergileyemediği davranışlarına göre belirleyerek karar verir.

Türkiye’deki seçmenlerin partiden daha çok partinin liderine bakarak oy vermelerinin de oy verme davranışları üzerinde etkili olmasıyla birlikte özellikle yerel seçimlerde illerin ekonomik ve sosyal gelişmişlik faktörlerinin de oy verme davranışları üzerinde etkili olması beklenmektedir.

Tablo 10. 30 Mart 2014 Belediye Başkanlığı Seçimi Sonucu

	Sandık Sayısı	Kayıtlı Seçmen Sayısı	Oy Kullanan Seçmen Sayısı	Geçerli Oy Sayısı
Türkiye	172.958	48.905.743	43.609.960	41.766.549

Türkiye genelinde 30 Mart 2014 tarihinde yapılan yerel seçimde toplam sandık sayısı 172 bin 958 iken ve 48.905.743 kayıtlı seçmen bulunmasına rağmen 43.609.960'ı oy kullanmıştır. Oy kullanan seçmenler arasında ise 41.766.549'nun kullanmış olduğu oy geçerli olmuştur.

2014 yerel seçim sonuçlarına göre illerin oy dağılımlarıyla sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasında ekonomik gelişmişlik faktörüne göre sıralamada ilk üç ilde yer alan İstanbul, Ankara, İzmir ve sıralamanın sonunda ise Ardahan, Sinop, Çankırı illerinin oy dağılımları (Tablo 4) incelendiğinde, İstanbul'da Adalet ve Kalkınma Partisi % 48'lik oy oranına ulaşmıştır. Ankara'da seçmen kitlesinin % 44,8'lik kısmı Adalet ve Kalkınma Partisi'ne oy vermiştir. İzmir'de de Cumhuriyet Halk Partisi % 49,6'lik oy oranı dağılımıyla birinci parti seçilmiştir.

Yerel seçimlerinde asıl olan faktörlerden biri illerin sosyoekonomik açıdan gelişmişlik düzeyleri olmalıdır. Belediyeler illerini sosyal ve ekonomik açıdan geliştirme konusunda devletin desteğinin yanında ne kadar iyi çalışırlarsa o kadar fazla oy oranına sahip olmaları beklenir. Bununla birlikte İstanbul'da ve Ankara'da seçmenlerin belediye hizmetlerinden memnun olması yanında siyasi olarak da Adalet ve Kalkınma Partisini desteklemesi ayrıca ekonomik, politik ve sosyal istikrar sağlanması amacıyla da seçmen Adalet ve Kalkınma Partisi'ne oy vermiş olabilir. İstanbul Türkiye'de ekonominin merkezidir. Ekonomideki istikrarın devamlılığı çok önemlidir. Ayrıca Ankara'nın başkent olması TBMM'nin Ankara'da bulunması politik açıdan önemli etkenlerdir ve istikrarın bozulmaması seçmenin Adalet ve Kalkınma Partisi'ne yönelmesine sebep olmuş olabilir.

İzmir'in siyasi görüşü yanında İzmir Belediyesi ödüller açısından önemli bir yere sahiptir. Avrupa Konseyi tarafından şeref plaketi, ardından dünyanın ikinci en hızlı gelişen metropolü olarak seçilen İzmir 2014 yılında dünyadaki ilk 10 belediye arasına girmiştir.

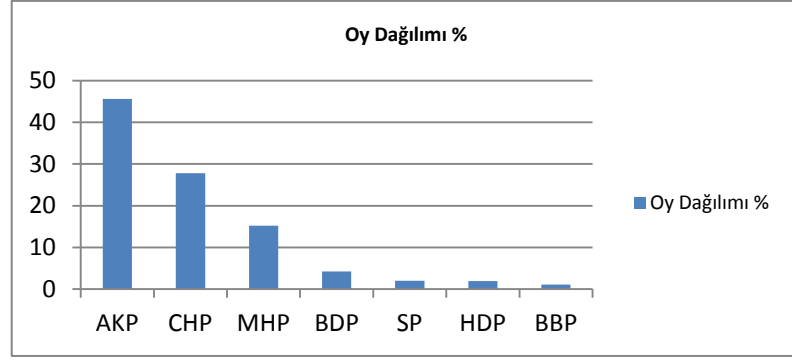
Ardahan'da seçmen kitlesinin %34,2'si ve Çankırı'da seçmen kitlesinin %53,5'i Adalet ve Kalkınma Partisi'ne oy vererek Adalet ve Kalkınma Partisi bu illerde birinci parti seçilmiştir. Sinop'ta ise seçmen kitlesinin %54,2'si Cumhuriyet Halk Partisine oy vermiştir.

2014 yerel seçim sonuçlarına göre illerin oy dağılımlarıyla sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasında sosyal gelişmişlik faktörüne göre sıralamada ilk üç ilde yer alan Çanakkale, Kırklareli ve Balıkesir; sıralamanın sonunda ise Van, Şırnak ve Şanlıurfa illerinin oy dağılımları Tablo 7 incelendiğinde, Çanakkale'de Cumhuriyet Halk Partisi % 54,4'lük oy oranına ulaşmıştır. Balıkesir'de seçmen kitlesinin % 40'luk kısmı Adalet ve Kalkınma Partisi'ne oy verirken % 25,6'luk kısmı Cumhuriyet Halk Partisi'ne oy vermiştir. Kırklareli'de Cumhuriyet Halk Partisi % 38'lik oy oranı dağılımıyla birinci parti seçilmiştir. Sosyal açıdan gelişmiş illerde ise Cumhuriyet Halk Partisi'nin daha ağırlıklı bir oy oranına sahip olduğu görülmektedir.

Şırnak'ta seçmen kitlesinin %60,1'i, Van'da %54,1'i Barış ve Demokrasi Partisi'ne oy vererek parti bu illerde birinci parti seçilmiştir. Şanlıurfa'da seçmen kitlesinin %61,7'si Adalet ve Kalkınma Partisi'ne oy vererek Adalet ve Kalkınma Partisi birinci parti seçilmiştir.

Nüfusunun yarısından fazlasının Kürt kökenli vatandaşımızın bulunduğu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, seçmenin sosyoekonomik faktörlerden çok 2014 yerel seçimlerinde Kürt kimliğini sahiplenen partileri desteklediği açık bir biçimde görülmektedir.

Siyasal partilerin söz konusu seçimlerde nasıl bir seyir gösterdikleri Şekil 5'de gösterilmektedir.



Şekil 5. Türkiye Genelinde Partilerin Oy Dağılımı

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Türkiye'de birinci parti seçildiği görülmektedir. Adalet ve Kalkınma Partisini Cumhuriyet Halk Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi ve dördüncü parti olarak Barış ve Demokrasi Partisi izlemektedir.

Partilerin birbirlerine yakınlığının diskriminant analizi ile incelenmesi

Bu çalışmada aynı zamanda sosyo ekonomik değişkenlerin parti tercihinde etkili olup olmadığını ölçümlemek için diskriminant analizi ile 4 partinin ayrılmasına olanak sağlayacak fonksiyonlar oluşturulmuştur. Diskriminant analizi ile sosyo ekonomik değişkenler bakımından incelendiğinde partilerin birbirine göre konumlarını ölçümlemek de amaçlanmaktadır. Burada bağımlı değişken olarak oy verilen parti ele alınmıştır. Bu değişken en yüksek oy oranına sahip olan dört parti olarak dört kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar sırasıyla Adalet ve Kalkınma Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi ve son olarak da Barış ve Demokrasi Partisidir.

Diskriminant analizindeki gözlem sayısı ile ilgili sınırlamalardan dolayı faktör analizinde ele alınan sosyo ekonomik değişkenlerden normal dağılım gösteren ve yükleri fazla olan değişkenler bağımsız değişken seçilerek diskriminant analizi uygulanmıştır.

Tablo 11. Fonksiyonların Anlamlılığının Testi

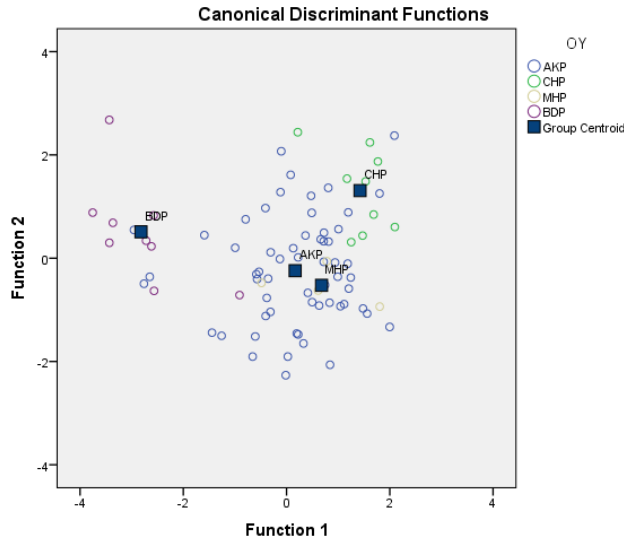
Fonksiyonların testi	Wilks' Lambda	Ki-kare	Serbestlik derecesi	p-değeri
1	,329	82,215	24	0,00
2	,728	23,493	14	0,05
3	,939	4,653	6	0,59

Tablo 11'de diskriminant fonksiyonlarının anlamlılığı test edildiğinde birinci ve ikinci fonksiyonların anlamlı çıktığı görülmektedir.

Tablo 12. Varyans Açıklanma Oranları

Fonksiyon	Özdeğerler	% Varyans	Kümülatif %	Kanonik Korelasyon
1	1,211	77,3	77,3	0,74
2	0,290	18,5	95,9	0,47
3	0,065	4,1	100,0	0,25

Tablo 12'de yer alan özdeğerlere göre belirlenen varyans açıklanma yüzdeleri incelendiğinde birinci fonksiyonun toplam değişkenliğin yaklaşık %77'sini ve ilk iki fonksiyonun da toplam değişkenliğin %96'sını açıkladığı görülmektedir.



Şekil 6. Grup Merkez Grafiği

Tablo 13. Grup Merkezlerinde Fonksiyonlar

	Fonksiyon		
	1	2	3
AKP	,167	-,242	,092
CHP	1,424	1,309	-,039
MHP	,678	-,525	-1,049
BDP	-2,819	,511	-,096

Tablo 13 ve grafiksel gösteriminin yapıldığı Şekil 6 çalışmanın amacı bakımından oldukça önemlidir. Tablo 13 elde edilen fonksiyonların her bir gruptaki puanlarının merkez gösterimindeki sayısal halidir ve Şekil 6 üzerinde belirtilmiştir. Şekil 6 her bir fonksiyonun hangi grupları birbirinden ayırabildiğini gösterir. Örneğin anlamlı olan fonksiyon 1 ve fonksiyon 2'ye göre değerlendirildiğinde fonksiyon 1'e göre birbirine sosyoekonomik değişkenler bakımından en uzakta bulunan iki parti Barış ve Demokrasi Partisi ve Cumhuriyet Halk Partisi olarak görünmekte iken birbirine en yakın olan iki parti Milliyetçi Hareket Partisi ve Adalet ve Kalkınma Partisi şeklindedir. Bununla birlikte bu iki parti de diğer iki partiden uzak konumda bulunmaktadır. Bu grafikte özellikle fonksiyon 1'in Barış ve Demokrasi Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi ve Adalet ve Kalkınma Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi grubunu birbirinden anlamlı bir şekilde ayırdığı görülmektedir. Fonksiyon 2'ye göre değerlendirildiğinde ise yine birbirine en yakın iki grubun Adalet ve Kalkınma Partisi ve Milliyetçi Hareket Partisi iken Cumhuriyet Halk Partisinin bunlara göre en uzak konumda yer aldığı ve Barış ve Demokrasi Partisinin de orta noktada yer aldığı görülmektedir.

Genel anlamda sosyoekonomik değişkenler açısından değerlendirildiğinde Adalet ve Kalkınma Partisi ve Milliyetçi Hareket Partisinin birbirine en yakın konumda olan iki parti olduğu ve diğer partilerin birbirinden anlamlı derecede uzak konumda buldukları görülmektedir.

Tablo 14. Sınıflandırma Tablosu

Partiler	Tahminlenen Grup Üyeliği				Toplam
	AKP	CHP	MHP	BDP	
AKP	52	2	2	3	59
CHP	3	6	0	0	9
MHP	0	0	4	0	4
BDP	1	0	0	8	9
AKP	%88,1	%3,4	%3,4	%5,1	%100
CHP	%33,3	%66,7	%0	%0	%100
MHP	%0	%0	%100	%0	%100
BDP	%11,1	%0	%0	%88,9	%100

Orijinal durumların %86.4'ü doğru bir biçimde sınıflandırılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde en doğru yerleştirmenin Milliyetçi Hareket Partisi grubunda olduğu görülmektedir. 4 ilin hepsi Milliyetçi Hareket Partisine doğru bir biçimde yerleştirilmiştir. Barış ve Demokrasi Partisine bakıldığında 9 ilin 8 tanesinin doğru bir biçimde yerleştiği, Adalet ve Kalkınma Partisinde 59 ilin yine doğru bir biçimde Adalet ve Kalkınma Partisine yerleştiği ve son olarak da en

düşük doğru yerleşim oranına sahip Cumhuriyet Halk Partisinde 9 ilin 6 tanesinin yine doğru bir biçimde Cumhuriyet Halk Partisine yerleştiği görülmektedir. Genel anlamda bakıldığında orijinal durumların %86,4'ünün doğru bir biçimde sınıflandırıldığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, Türkiye için sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin iller bazında bir değerlendirmesi yapılmıştır. Ülkemizde iller bazında sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini ölçmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve çalışmaların büyük kısmı Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasını hızlandırmak için 30 Eylül 1960 tarihinde kurulan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) döneminde yapılan araştırmalardır.

İllerin gelişmişlik düzeyleri belirlenirken genellikle tek bir ölçüte göre değerlendirme yapılmaktadır. Fakat tek bir ölçüte göre yapılan değerlendirmelerin çalışmayı genel geçer bir sonuca ulaştırabileceğini söylemek yanlış olur. Sosyoekonomik ölçütlerin her ikisi de birbirinin tamamlayıcısı olarak göz önünde bulundurulurken anlamlı ve tutarlı sonuçlar elde edilmelidir.

Türkiye'de 81 ilin 2014 yılındaki sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla veri setine çok değişkenli istatistiksel bir yöntem olan faktör analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda 81 il için 31 değişken bakımından gelişmişlik düzeylerine göre 2 faktör belirlenmiştir ve bu faktörlerin birincisi 'Sosyal Gelişmişlik Faktörü', ikincisi ise 'Ekonomik Gelişmişlik Faktörü' olarak adlandırılmıştır. Sosyal göstergelere ilişkin 15 değişken, ekonomik göstergelere ilişkin 16 değişken olmak üzere toplam 31 değişken yorumlanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen iki faktörün toplam varyansın yaklaşık %84'ünü açıklaması analiz sonuçlarının anlamlı olduğunu gösterir.

Ekonomik gelişmişlik faktörü açısından ilk üç il beklenildiği gibi İstanbul, Ankara ve İzmir şeklinde sıralanmaktadır. Son sırada ise Çankırı yer almaktadır. Sosyal gelişmişlik faktörü açısından ise ilk üç il Çanakkale, Kırklareli ve Balıkesir şeklinde sıralanmaktadır. Son sırada ise Şanlıurfa yer almaktadır.

İstanbul, Ankara ve İzmir Türkiye ekonomisine en fazla katkı veren illerin başında yer almaktadır. Bu illerde nüfus daha yoğun olduğu için sanayi ve ticaret gelişmiştir. Türkiye'nin en büyük şehri olan İstanbul, dünyada da en önemli ticaret ve sanayi merkezleri arasında yer alır. Başkent olması nedeniyle Ankara sanayi ve hizmet sektörü ağırlıklı iller arasında yer alarak Türkiye'nin ikinci en kalabalık ilidir. Liman kenti olma özelliği ve bu limanların dış ticaret hacmini etkileyebilecek önemli bir paya sahip olması İzmir'in Türkiye için önemli bir ticaret merkezi konumunda yer almasını sağlamaktadır.

Sosyal gelişmişlik faktörü açısından Batı Marmara Bölgesi'nin illeri olan Çanakkale, Kırklareli ve Balıkesir'in ilk üç sırada yer almasının nedenleri arasında öncelikle toplam doğurganlık hızı, kaba doğum hızı, kaba evlenme hızının düşük olması, 15 yaş ve üzeri okuma yazma bilenlerin oranının yüksek olması gösterilebilir. Sosyoekonomik gelişmişlik olarak Şanlıurfa'nın son sırada yer almasının nedenleri arasında öncelikle okuma yazma bilenlerin oranlarının düşük olması, toplam doğurganlık hızının yüksek olması gösterilmektedir. Güneydoğu Anadolu bölgesinin Orta Fırat bölümünde yer alan Şanlıurfa ilinin ekonomisi ağırlıklı olarak tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Sanayi yeterli ölçüde gelişmemiştir fakat bölgede kalkınmayı sağlayacak olan Güneydoğu Anadolu Projesi'nin (GAP) tamamlanmasıyla birlikte sanayinin hızla gelişerek bu ilin bir sanayi merkezi hâline geleceği tahmin edilmektedir.

Türkiye'de iller arasında sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri dengeli bir dağılım göstermemekle birlikte iller arasında hayat standartları bakımından da farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıkları minimum seviyeye indirmek için bölgelerin ve illerin sosyoekonomik gelişme farklılıklarını ve bu farklılıklara neden olan göstergelerin belirlenmesi amaç edinilmelidir.

Faktör analizi yöntemiyle ortaya çıkarılan gelişmişlik düzeylerindeki dengesizliği ortadan kaldırmak amacıyla iller bazında kalkınma politikaları oluşturulmalı, alt yapı yatırımları iyileştirilip geliştirilmeli,

sosyoekonomik teşvikler sağlanmalıdır.İller için yapılacak olan teşviklerden eşit oranda illere fayda sağlanırsa gelişmişlik farklılıkları giderilmeye çalışılabilir.

30 Mart 2014 Türkiye geneli yerel seçim sonuçlarına göre yerel seçimlerde illerin sosyo-ekonomik faktörlerinin oy dağılımları üzerinde etkili olması beklenmektedir. Burada ekonomik ve sosyal faktörlerin nispeten oy dağılımları üzerinde etkisi görülse de asıl olanın yine bireylerin siyasi partilerin kendisine ve liderlerine olan bağlılığı olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte diskriminant analizi sonucunda sosyoekonomik değişkenler bakımından birbirine en yakın iki partinin Adalet ve Kalkınma Partisi ile Milliyetçi Hareket Partisi olduğu net bir biçimde görülmekte iken Cumhuriyet Halk Partisi ve Barış ve Demokrasi Partisi bu partilere ve birbirlerine uzak konumda yer almaktadırlar.

Ek Bilgi

Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Farklılıklarının Ölçülmesinde Literatür Taraması

Literatürde Türkiye’de sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. İllerin ve bölgelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerindeki farklılıkların ortaya konulması amacını taşıyan bu çalışmalarda bölgelerin, illerin ve ilçelerin gelişmişlik düzeyleri açısından sınıflandırılması ve illerin bu farklılıklara göre sıralamaları belirlenmiştir. İncelenen çalışmalardan bazıları daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla Tablo 1’de özetlenmektedir.

Ek Tablo. Literatür Taraması

YAZAR/YIL	DEĞİŞKEN SAYISI	YÖNTEM/AMAÇ	SONUÇ
DİNÇER 1996	Çalışmasına 100 tane değişken ile başlanmış daha sonra yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda değişken sayısı 58’e indirilmiştir. Kullanılan göstergeler 1990-1993 yıllarına ait olduğundan, bu tarihten sonra il olan Karabük, Kilis ve Yalova, 1993 idari yapısında bağlı buldukları iller içinde değerlendirilmiştir. Araştırma 76 il bazında ele alınmıştır.	Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Amaç illerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralamasını yapmak, sosyoekonomik değişkenler itibariyle aynı özellikleri taşıyan homojen il gruplarını belirlemek ve coğrafi bölgelere göre gelişmişlik sıralamasının ve aynı özellikleri taşıyan homojen il gruplarının tespit edilmesidir.	Ekonomik ve sosyal gelişmenin ülke genelinde dengeli dağılımından söz etmenin mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de gelişmenin mekân üzerinde dağılımının, başlangıçta kutuplarda yoğunlaşma ve ardından halkalar halinde çevre illere yayılma tarzında olduğu sonucuna varılmıştır.
DİNCER ÖZASLAN KAVASOĞLU 2003	58 değişken kullanılmıştır. 7 coğrafi bölge ile istatistiki bölge birimleri (düzey-1 ve düzey-2) araştırma kapsamında yer almaktadır.	Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Amaç il grupları ile coğrafi bölgeler ve istatistiki bölge birimlerine göre gelişmişlik sıralamaları elde etmektir.İller, coğrafi bölgeler ve istatistiki bölge birimlerine göre sektörel (sanayi, eğitim, sağlık) gelişmişlik	Bölgesel gelişmişlik farklılıklarının azaltılması konusunda, özendirici nitelikte tedbir ve uygulamalar özel sektörü yeteri kadar harekete geçirememekte ve bölgeler arası göç önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmekte ve ülkenin batısından doğusuna gidildikçe gelişmişlik düzeyi nispi olarak azalmaktadır.

		sıralamaları yapmaktır.	
ALBAYRAK 2003	130 değişkenden 48 değişken seçilmiştir. Değişkenler 8 boyutlu faktör uzayına indirgenmiştir.	Açıklayıcı faktör analizi ve diskriminant analizi kullanılmıştır. Amaç sosyoekonomik gelişmişliğin temel boyutlarını saptamaktır.	Türkiye'deki alansal sosyoekonomik gelişme eğilimlerinin sıçramalardan çok, yayılma dinamiklerince belirlenmiştir. En fazla gerileyen iller Hakkâri, İçel, Kocaeli, Diyarbakır ve Şırnak iken, en çok gelişen iller ise Tunceli, Artvin, Niğde, Edirne, Samsun, Kahramanmaraş, Kastamonu, İstanbul, Gümüşhane ve Eskişehir olmuştur.
GÖÇER ÇIRACI 2003	Çalışma 80 il bazında ele alınmıştır. 30 değişken, 3 faktör altında toplanmıştır.	Faktör Analizi kullanılmıştır. Çalışmada sosyal ve ekonomik göstergeler arası ilişkilerin illere göre nasıl değiştiğinin açıklanması amaçlanmıştır.	Birinci faktör sonucuna göre; bazı kentler ekonomik olarak daha gelişmiş iken, bazı kentler sosyal olarak daha ileri düzeyde çıkmıştır. İkinci faktör sonucuna göre; sanayi üretiminde verimlilik önem kazanmaktadır. Üçüncü faktör sonucunda ise, GAP bölgesine yapılan yatırımların etkisi görülmüştür.
ATAN ÖZGÜR GÜLER 2004	Çalışmada ekonomik, sosyal ve sosyo-demografik olmak üzere 30 değişken kullanılmıştır. Çalışmada ki veriler 1998-2001 dönemine aittir.	Çalışmada, çok değişkenli istatistiksel analiz yöntemlerinden Faktör ve Diskriminant Analizi ile etkinlik analizi yöntemlerinden Veri Zarflama Analizi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı, çok değişkenli istatistiksel analiz yöntemleri ve parametrik olmayan etkinlik analizlerin	Sonuç olarak değişken sayısı arttıkça veri zarflama analizinin çok değişkenli istatistiksel analizlere göre etkinliğinin azaldığı görülmektedir.

		yardımıyla ekonomik,sosyal ve sosyo demografik değişkenler kullanarak illerin gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılması ve bu sınıflandırma içinde kaynaklarını etkin kullanan illerin tespit edilmesidir.	
ÜNSAL ÖZGÜR 2004	Çalışmada 81 il, 2000 yılı verileri için 16 değişken dikkate alınmıştır. İki değişken anlamlı bir korelasyon oluşturmadığından 14 değişken ile analize devam edilmiştir.	Faktör Analizi kullanılmıştır.Amaç coğrafi bölgelerin gelişmişlik sıralamasının yapılması ve en gelişmiş bölgeleri belirlemektir.	7 coğrafi bölgenin gelişmişlik sıralaması yapılmış, en gelişmiş bölgenin Marmara Bölgesi olduğu, sonraki sırada Akdeniz, ve İç Anadolu bölgelerinin yer aldığı görülmüştür. Sıralamada daha sonra Ege, Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri gelmektedir.
ÖZDEMİR ALTIPARMAK 2005	Çalışmada sosyal ve ekonomik gelişmişliği temsil eden 34 değişken kullanılmıştır.	Faktörlerin belirlenmesinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Amaç ekonomik gelişmişlik ve sosyal gelişmişlik göstergelerine göre illerin sıralamasını belirlemektir.2000 yılı itibariyle 81 ilin sosyoekonomik göstergeler bakımından gelişmişlik sıralaması belirlenmeye çalışılmıştır.	Analiz sonucunda sosyal göstergeler bakımından öz değeri birden büyük olan üç faktör ve ekonomik göstergeler bakımından da öz değeri birden büyük olan iki faktör elde edilmiştir. Sağlık göstergeleri bakımından Ankara, Isparta ve İzmir ilk üç sırayı alırken; Düzce son sıradadır. Sağlık göstergeleri bakımından bölgesel yığılma söz konusu değildir. Eğitim göstergeleri bakımından ise Bilecik, Tekirdağ ve Çankırı ilk üç sırada, Şırnak son sıradadır.Mali göstergeler açısından en gelişmiş ilk üç il, İstanbul, Ankara ve İzmir olarak ortaya çıkmıştır. Son sırada Bilecik yer almaktadır. İmalat sanayi göstergeleri bakımından Marmara bölgesindeki illerin diğerlerine göre

			daha gelişmiş olduğunu söylenebilir.
FİLİZ 2005	Çalışmada Türkiye'deki illerin sosyoekonomik değişkene göre sınıflandırılmasında 16 değişken kullanılmıştır.	Amaç Türkiye'deki illerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre gruplandırılmasıdır ve bu amaçla kümeleme analizi, diskriminant analizi, çok boyutlu ölçekleme ve temel bileşenler analizini kullanmıştır.	Elde edilen sonuçlara göre sosyoekonomik açıdan en gelişmiş illerin Marmara ve Ege bölgelerinde, sosyoekonomik açıdan geride bulunan illerin ise Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer aldığı tespit edilmiştir.
ŞEN ÇEMREK ÖZAYDIN 2006	Çalışmada 28 değişken kullanılmıştır.	Türkiye'deki 81 il için sosyo ekonomik gelişmişlik sıralamalarını elde etmek için Faktör Analizi ve Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır.	Skor değerlerine göre 1. sırada en gelişmiş il İstanbul iken en az gelişmiş il Bilecik olarak elde edilmiştir Sıralamalar incelendiğinde ilk sıralarda yer alan illerin batıda; son sıralarda yer alan illerin ise Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer aldığı görülmektedir.
ERSUNGUR KIZILTAN POLAT 2007	Bölgelerin ekonomik ve sosyal yapılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyen ve bunun sonucunda gelişmişliğin sebep, sonucu olarak ortaya çıkan 9 değişken kullanılmıştır.	Çok değişkenli analiz yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Amaç bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların hangi bileşenlerden oluştuğu saptanması ve değişkenler arasındaki bağımlılık yapısını ortadan kaldırmak, boyut indirgemek, gelişmişlik dereceleri	1. ve 2. Temel Bileşenler dikkate alınarak gelişmişlik sıralaması yapıldığında genelde batı bölgelerinin üst sıralarda doğu bölgelerinin ise alt sıralarda yer aldığı görülmektedir. 1.Temel Bileşene göre sıralama yapıldığında gelişmişlik sıralaması İstanbul, Batı Anadolu, Ege ve Akdeniz gibi bölgeler üst sıralarda yer alırken, alt sıralardaki bölgeler Batı Marmara hariç

		birbirine yakın olan bölgeleri belirlemektir.	hepsi Türkiye'nin doğusunda yer alan bölgelerdir. 2. Temel Bileşene göre yapılan sıralamada da Doğu Marmara, Batı Marmara ve Ege gibi batı bölgeleri üst sıralarda, yine Güneydoğu, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri son sıralarda yer almıştır.
YILANCI 2010	11 sosyoekonomik değişken kullanılmıştır.	Bulanık Kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca karşılaştırma yapmak amacıyla k-ortalamlar yöntemi de kullanılmıştır. Çalışmada Türkiye'deki 81 ili sosyoekonomik açıdan kendi içinde benzer kümeler ayırmak amaçlanmıştır.	Bulanık kümeleme analizinin sonuçları, illeri iki farklı kümeye ayırmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, bulanık kümeleme analizinin homojen birimlerin kümelenmesinde gücünün azaldığı, k-ortalamlar yönteminin ise önsel olarak belirlenen küme sayısına karşı duyarlı olduğu görülmektedir. İlleri yapılan istatistikî testlerle, 2 kümeye ayıran bulanık kümeleme analizinin sonuçları iktisadi açıdan incelendiğinde ilk kümede nispeten gelişmiş, ikinci kümede ise sosyoekonomik açıdan geri kalmış illerin yer aldığı anlaşılmaktadır.
YILDIZ SİVRİ BERBER 2010	Araştırmada 41 değişken kullanılmıştır.	Çalışmada Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Amaç Türkiye'de sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin hangi unsurlara bağlı olduğunu belirlemek ve 2010 yılı için illerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralamasını elde etmektir.	81 il için yapılan sosyoekonomik gelişmişlik sıralamasında, 1996 ve 2003 yıllarındaki çalışmalara paralel olarak en gelişmiş ilk altı il sırasıyla İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Bursa ve Eskişehir iken sıralamanın en sonunda yer alan 2 il sırasıyla Ağrı ve Muş illeridir. 2010 sıralamasında, 2003 yılı sıralamasına göre 36 il sıra atlamış,

			30 il sıra kaybetmiş ve 15 ilin de konumu değişmemiştir ve illerin gelişmişlik seviyeleri ile coğrafi konumları arasında önemli bir bağıntı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
KALKINMA BAKANLIĞI SEGE 2011	İllerin düzey-2 bazında SEGE sıralamaları elde edilmiştir. Çoğunluğu 2009/2010 yıllarına ait 61 değişken kullanılmıştır.	Güçlü (robust) Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Amaç sosyoekonomik gelişmişlik il sıralamalarını elde etmektir.	Araştırmanın sonucunda çıkan sıralamada ilk 5 ilde İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Antalya ili yer alırken son iki il ise Hakkari ve Muş olmuştur.
KILIÇ SARAÇLI KOLUKISAOĞ LU 2011	Değişkenler arasındaki uyumun belli bir düzeyde olmasını sağlamak amacıyla Yol Analizi sonuçlarında Yol katsayısı mutlak değerce 0,7 den büyük değişkenler dikkate alınarak 54 değişken kullanılmıştır.	Bu araştırmada, sosyo-ekonomik göstergeler bakımından Türkiye'deki illerin bölgesel bazda benzerliklerinin çok değişkenli analizlerden kümeleme ve çok boyutlu ölçekleme analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır.	Araştırma sonucunda kümeleme analizi ile çok boyutlu ölçekleme analizinin sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Marmara Bölgesi'nde İstanbul değişkenler bakımından tek başına bir küme oluşturmaktadır. Ege Bölgesi'nde Aydın, Manisa, Uşak, Afyon ve Kütahya illeri benzer özellik gösterdiklerinden aynı kümede toplanmışlardır. Karadeniz Bölgesi'nde Samsun, Zonguldak, Trabzon ve Bolu illerinin her iki analizde de diğer illerden farklı özellik gösterdikleri sonucu bulunmuştur. Marmara'da İstanbul, İç Anadolu'da Ankara, Akdeniz'de Antalya ve Adana, Ege'de İzmir, Doğu Anadolu'da Elazığ, Erzurum ve Malatya, Güneydoğu Anadolu'da ise Gaziantep illeri bölgelerdeki en gelişmiş olan illerdir.
YAKAR 2013	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nden (ADNKS) yıllık elde edilen iller arası göç verileri (2007-2012)	Araştırmanın amacı, Türkiye'de iller arası net göçlerin illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyleri	Türkiye'de iller arası göç oranları haritası incelendiğinde, bölgeler arasındaki gelişmişlik seviyesi ve ekonomik

	kullanılmıştır.	ile olan ilişkisinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyon (CAR) analizi kullanılarak belirlenmesi ve modellenmesidir.	büyüme farklılığından kaynaklanmaktadır. İller arası net göçlerle illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arasında pozitif güçlü bir korelasyon bulunmakta ve net göçlerin % 64'ünü illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi belirlemektedir.
GÜL ÇEVİK 2014	Araştırmada 32 tanesi ekonomik, 17 tanesi sosyal gösterge olmak üzere toplamda 49 değişken kullanılmıştır.	Çalışmada illerin gelişmişlik seviyelerinin hesaplanmasında Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılmıştır. Gelişmişlik düzeylerinin analiz edilmesi amacıyla oluşturulan endekste iller sosyoekonomik gelişmişlik seviyelerinin yanı sıra ekonomik ve finansal gelişmişlik kriterleri bakımından da değerlendirilmiştir.	2012 yılı için oluşturulan endeks sonuçlarına göre ilk üç sırada İstanbul, Ankara ve İzmir yer almaktadır. Bu illeri Antalya, Bursa, Kocaeli ve Muğla takip etmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi illerinden Ağrı, Ardahan ve Hakkari ise endekste son 3 sırada bulunmaktadır. 2010 sonuçları ile karşılaştırıldığında ise, 2012'de gelişmişliği nispeten yüksek illerden Trabzon, Samsun ve Gaziantep'in daha üst sıralara ilerlediği, buna karşılık Eskişehir, Mersin ve Manisa'nın bir miktar gerilediği görülmektedir. İller arasındaki marjın daraldığı orta gelişmişlikteki illerden Nevşehir, Tokat ve Kırıkkale 2012 yılı değerlendirmesinde hızlı bir yükseliş kaydederken Uşak, Karaman ve Tunceli ise daha alt sıralarda yer almıştır.
ERİLLİ 2014	15 değişken kullanılmıştır. Bu çalışmada; TR72 bölgesinde bulunan Kayseri, Sivas ve Yozgat'a bağlı 46 ilçe için araştırma yapılmıştır.	Bulanık Kümeleme Analizi kullanılmıştır. Amaç sosyoekonomik göstergeler yardımıyla ilçeleri gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılmasına çalışmak ve aynı	Çalışma sonucunda TR72 bölgesindeki ilçeler 4 kümeye ayrılmıştır. Kayseri ve Sivas merkez ilçeler birinci kümeyi oluştururken, Yozgat merkez ilçe ancak ikinci kümede yer alabilmiştir. Kayseri'nin nüfus

		özellikleri taşıyan homojen il grupları tespit etmektedir.	bakımından en büyük 2. ilçesi olan Develi, Sivas'ın nüfus bakımından en büyük 2. İlçesi olan Yıldızeli ve Yozgat'ın nüfus bakımından en büyük 2. ilçesi olan Boğazlıyan ilçeleri 3. kümede yer almışlardır.
SAKARYA İBİŞOĞLU 2015	Çalışmada 8 başlık altında toplam 61 değişken kullanılarak illerin gelişmişlik puanı hesaplanmıştır.	SEGE-2011 raporunda yer alan illerin gelişmişlik puanı ile seçilen bağımsız değişkenler arasındaki ilişki doğrusal Regresyon Analizi ile incelenmiş daha sonra Coğrafi Ağırlıklı Regresyon modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca korelasyon analizi de kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin yönü tespit edilmiştir. Sosyo ekonomik gelişmişliği oluşturan göstergelerin, gelişmişlik puanını açıklama oranlarının coğrafi olarak farklılaşmasının incelenmesi amaçlanmaktadır.	Uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına göre tüm değişkenlerin gelişmişlik endeksi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısı olarak ise iş gücüne katılım oranı, yüz bin kişiye düşen hastane yatak sayısı ve genel ortaöğretim net okullaşma oranları belirlenen değişkenler içerisinde en düşük, kişi başına düşen GSM sayısı ve on bin kişiye düşen otomobil sayısı değişkenleri ise en yüksek değerlere sahiptir. Sosyo-ekonomik gelişmişliği oluşturan değişkenlerin, bu gelişmişlik endeksini açıklama oranlarının coğrafi olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır.
ALBAYRAK SAVAŞ 2015	Araştırmada illerin sosyoekonomik gelişmişliğini tanımlayan 63 değişken kullanılmıştır. Faktör analiziyle, 63 boyutlu değişken uzayı 8 boyutlu faktör uzayına indirgenmiştir. Daha sonra 63 boyutlu değişken uzayı, illerin genel olarak sosyoekonomik gelişmişlik düzeyini yansıtabilecek tek boyutlu	Faktör analiziyle, 63 boyutlu değişken uzayı 8 boyutlu faktör uzayına indirgenmiştir. Daha sonra 63 boyutlu değişken uzayı, illerin genel olarak sosyoekonomik gelişmişlik düzeyini yansıtabilecek tek boyutlu temel bileşen uzayına indirgenmiştir. Çalışmanın amacı	Birinci derecede sosyoekonomik gelişmişlik grubunda bulunan illerden İstanbul, İzmir ve Ankara Türkiye'nin en önemli gelişme merkezleri iken, Bursa ve Kocaeli özellikle İstanbul'dan yayılan gelişme faaliyetleri ile gelişme sürecine girerek başlı başına birer çekim merkezi haline gelmişlerdir. İkinci

	temel bileşen uzayına indirgenmiştir.	Türkiye’de illerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin en önemli belirleyicilerini faktör analiziyle ve illerin 2012 yılı sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini temel bileşenler analiziyle elde etmektir.	derece sosyoekonomik gelişmişlik grubunda yer alan illerden Tekirdağ, Denizli, Muğla, Eskişehir, Manisa, Konya, Adana, Balıkesir, Edirne, Aydın, Kırklareli, Çanakkale, Mersin ve Yalova gibi iller ise, birinci derece sosyoekonomik gelişmiş iller grubuna komşu olan illerdir. Genel olarak, ülkenin Doğu’sundan Batı’sına doğru gidildikçe gelişmişlik düzeyi göreceli olarak artmaktadır.
ÇETİN SEVÜKTEKİN 2016	Araştırma, ülkemizdeki 81 ili kapsamaktadır. Çalışmada, Türkiye’de iller bazında 2015 dönemi için seçilmiş temel sosyo-ekonomik göstergeler kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi için kullanılan ve Kalkınma Bakanlığı tarafından tanımlanan temelde 63 gösterge mevcuttur.	Mekansal İstatistik Analizi kullanılmıştır. LISA haritaları ile homojenlik ve heterojenlikler tespit edilmiştir. Çalışmanın amacı, Türkiye’de iller bazında sosyo ekonomik gelişmişliğin ne düzeyde olduğu, sosyoekonomik göstergeler açısından iller arasında bir farklılığın olup olmadığı, varsa bu farklılığın ne yönde olduğunu tespit etmektir.	Ele alınan göstergelerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre, ülkenin batı bölgesi ile doğu bölgesi arasında heterojen bir yapı gözlenmektedir. LISA haritalarından elde edilen bulgular, batı bölgesindeki illerin kendi içerisinde ve doğu bölgesi illerinin de kendi içerisinde homojen olduğunu göstermektedir. İstanbul, Ankara ve Kocaeli’nin, hem gelişmişlik düzeyi açısından hem de mekansal etkileşim gücü açısından ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. Siirt, Muş ve Bitlis ise, temel sosyo-ekonomik göstergeler açısından en fazla negatif yönde etkileşime sahip diğer üç il konumundadır.

Çalışmada yer alan düzey 1, düzey 2 ve düzey 3 şeklindeki istatistiki bölge sınıflandırmaları Türkiye İstatistik Kurumunun sınıflandırmasıdır (<http://www.tuik.gov.tr/>).

İllerin ve ilçelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde önemli kaynak olarak gösterebileceğimiz Devlet Planlama Teşkilatı’nın yapmış olduğu birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda farklı çok değişkenli istatistiksel yöntemler kullanılmış ve kullanılan değişkenlere, değişken sayılarına ve ilgilenilen değişkenlerin ele alındığı yıllara bağlı olarak sonuçlar farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte çoğu çalışmada ortak nokta sosyoekonomik faktörler bakımından en gelişmiş bölgelerin batı bölgeleri olduğu ve en geri kalmış bölgelerin ise doğu bölgeleri olduğunun gözlenmesidir.

KAYNAKLAR

- Albayrak, A.S. (2003). *Türkiye'de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Çok Değişkenli İstatistik Yöntemlerle İncelenmesi* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). Erişim adresi: <https://asalbayrak.files.wordpress.com/2011/12/f00.pdf>
- Albayrak, A.S.ve Savaş, F. (2015). Türkiye'de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişliğinin Belirleyicileri ve 2012 Yılı Sosyoekonomik Gelişmişlik Sıralaması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15(3), 1-40. doi: <http://dx.doi.org/10.11616/AbantSbe>.
- Alpar, R. (2011). *Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R., Çoşkun, R.,Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Atan, M., Özgür, E. ve Güler, H. (2004). Çok Değişkenli İstatistiksel Analizler ve VZA ile İllerin Gelişmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,6(2),25-42.Erişim adresi: <http://iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/261/251>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, I. ve Sevüktekin, M. (2016). Türkiye'de Gelişmişlik Düzeyi Farklılıklarının Analizi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,2(2), 39-61. Erişim adresi: <http://ekonomikarastirmalar.org/index.php/UEAD/article/view/42/27>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G.ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lısrrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dincer, B. (1996). *İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara. Erişim adresi: www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/Download/8141/1.pdf,
- Dinçer, B., Özasan, M.ve Kvasoğlu, T. (2003). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, Devlet Planlama Teşkilatı Yayını , Ankara. Erişim adresi: <http://www3.kalkinma.gov.tr/>
- Dincer, B. ve Özasan, M. (2004). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara. Erişim adresi: <http://www3.kalkinma.gov.tr/>
- Dinler, Z. (1986). *Bölgesel İktisat*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Erilli, A. N. (2014).TR72 Bölgesi İlçelerinin Sosyoekonomik Verilere Göre Bulanık Kümeleme Analizi ile Sınıflandırılması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 33-45. Erişim adresi: <http://iibfdergi.ibu.edu.tr/index.php/ijesr/article/view/643/936>
- Ersungur, M. Ş., Kızıltan, A. ve Polat, Ö. (2007). Türkiye'de Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Temel Bileşenler Analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,21(2), 56-66.Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniiibd/article/view/1025003742>
- Filiz, Z. (2005). İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Gruplandırılmasında Farklı Yaklaşımlar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.6(1), 77-100.Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/113019>
- Göçer, K.ve Çıracı, H. (2003). Türkiye'de Kentlerin Sosyal ve Ekonomik Göstergeleri Arasındaki İlişki. *İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İTÜ Dergisi*, 2(1), 3-14. Erişim adresi: <file:///C:/Users/user/Downloads/986-2883-1-PB.pdf>
- Gül, H. Erhan; Çevik, Bora (2014), *2010 ve 2012 Verileriyle Türkiye'de İllerin Gelişmişlik Düzeyi Araştırması*. Türkiye İş Bankası. Erişim adresi: http://ekonomi.isbank.com.tr/UserFiles/pdf/ar_03_2012.pdf,
- Hair, J.F. Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. ve Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Härdle, W. K.ve Simar, L. (2003). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Berlin Heidelberg New York:Springer-Verlag
- Johnson, R. A.ve Wichern, D. W.(2007).*Applied Multivariate Statistical Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Kalkınma Bakanlığı (2011). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011)*, Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr/>

- Kılıç, İ., Saraçlı, S.ve Kolukısaoğlu, S. (2011). Sosyoekonomik Göstergeler Bakımından İllerin Bölgesel Bazda Benzerliklerinin Çok Değişkenli Analizler ile İncelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*,4, 57-68. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jssa/article/view/5000047728>
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K.(2010).*Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, A.İ. ve Altıparmak,A. (2005). Sosyo-Ekonomik Göstergeler Açısından İllerin Gelişmişlik Düzeyinin Karşılaştırmalı Analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 97-110. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erciyesiibd/article/view/5000115327/5000107328>
- Özgür, E. ve Güler, H. (2004). Düzeydeki 12 İstatistik Bölgenin Gelişmişlik Durumlarının Faktör Analizi ile İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 75-88. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000989/5000001680>
- Sakarya, A.ve İbişoğlu,Ç. (2015). Türkiye’de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyon Modeli ile Analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 211-238. Erişim adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/3964?locale-attribute=en>
- Sökmen, A. (2014). *Sosyal Gelişme Endeksi Türkiye İçin Ne İfade Ediyor?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. Erişim adresi: http://www.tepav.org.tr/upload-files/14037002506.Sosyal_Gelisme_Endeksi_Turkiye_Icin_Ne_Ifade_Ediyor.pdf,
- Süzülmüş, S. (2005). *Faktör Analizi Modellerinin Belirlenebilirliği Ve Genelleştirilmiş İnversonların Kullanımı* (Doktora Tezi). Erişim adresi: <http://library.cu.edu.tr/tezler/5456.pdf>
- Şen, H., Çemrek, F. ve Özaydın, Ö.(2006). Türkiye’deki İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11, 155-171. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/289545>
- Tabachnick, B. G.ve Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. USA:Pearson Education Limited.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Engin Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, Z. (2011). Avrupa Birliği Ülkelerinde Bölgelerarası Gelişmişlik Farklarını Azaltıcı Önlemler. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 90-107. Erişim adresi: <http://sosbil.web.ufuk.edu.tr/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/1.SAYI-DERG%C4%B0.compressed.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu, Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr>.
- Ural, A.ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünsal, A.ve Özgür E. (2004). Bölgesel Gelişimde Faktör Analizi Yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.Erişim adresi: <http://iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/272/262>
- Yakar, M. (2013). Türkiye’de İller Arası Net Göçlerle Sosyoekonomik Gelişmişlik Arasındaki İlişkinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyon ile Analizi, *Ege Coğrafya Dergisi*, 22(1), 27-43. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ecd/article/view/5000115474/5000107466>
- Yılcıncı, V. (2010). Bulanık Kümeleme Analizi ile Türkiye’deki İllerin Sosyoekonomik Açısından Sınıflandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 453-470. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduiibfd/article/view/5000122371/5000112676>
- Yıldız, E.B., Sivri, U.ve Berber, M. (2010). Türkiye’de İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,39(1), 147-167. Erişim adresi:<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/3473>
- Yılmaz,Ü. (2011). *Türkiye’de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Faktör Analizi ve Kümeleme Analizi İle İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Extended Abstract

Socioeconomic development requires that the concept of economic growth, which can be summarized as increasing the national income per capita, is considered together with the concept of social development which includes structural and human development and these should be considered as a single development process. Social development is not only a consequence of economic development,

it is also a tool that will take all the development forward. Socioeconomic development includes all social variables that include structural and human development together with the concept of economic growth that can be summarized as increasing national income per capita. In this study, economic and social development levels of provinces defined as Level-3 in Nomenclature of Territorial Units for Statistics are determined based on 31 variables. The primary purpose of the study is to determine the basic factors underlying socioeconomic development by various statistical methods and compare them on province to province basis. At the same time, according to the results of local elections, it is the other purpose of the study to compare the distribution of votes of the socio-economic development levels of the provinces. This study was conducted in order to estimate the development level of 81 provinces in Turkey. The variables used in the analysis have been taken from Turkey Statistical Institute (TSI) organization, Ministry of Education, Population and Citizenship Affairs General Directorate, Address Based Population Registration System, Recorder of Deeds, Development, and The Ministry of Health publications. Factor analysis was performed by using SPSS 23.0 package program and principal component analysis was applied for factor derivation method. As a result of factor analysis, two factors as "economic development" and "social development indicators" were obtained. According to the factor loadings, the order of social and economic development of the provinces was determined and comparison of their socioeconomic development levels with the distribution of votes in the local elections was made. In terms of economic development factor, the first three provinces are Istanbul, Ankara and İzmir. The last province is Çankırı. In terms of social development factor, the first three provinces are listed as Çanakkale, Kırklareli and Balıkesir. The last province is Şanlıurfa. İzmir, İstanbul and Ankara have the highest contribution to Turkey's economy. Industry and trade have developed because the population is more intense in these provinces. Turkey's largest city Istanbul, is one of the the most important commercial and industrial center in the world. Ankara, capital of Turkey is one of the most important industries and services centers. Ankara is the second most populous province of Turkey. İzmir is a port city and as an important trading center it has an important share of commerce and could affect Turkey's foreign trade volume. In terms of the social development factor, the reasons for having the first three ranks of Çanakkale, Kırklareli and Balıkesir, which are the pictures of the Western Marmara Region, are primarily fertility rate, coarse birth rate, low rate of coarse marriage, high percentage of 15 year olds and illiterates shown. Among the reasons for Şanlıurfa to take the last place as socioeconomic development, it is shown that the ratio of literate people is low and total fertility rate is high. The economy of Şanlıurfa is mainly based on agriculture and animal husbandry. The industry has not developed sufficiently, but with the completion of the Southeastern Anatolia Project (GAP), which will provide development in the region, the industry is expected to rapidly develop and the city is expected to become an industrial center of this region. Socio-economic development levels are unbalanced between provinces in Turkey. There are also differences in terms of life standards. In order to reduce disparities, it is necessary to identify the differences in socio-economic development of the regions and the ills and the indicators that cause these differences. In order to eliminate the imbalance in development levels revealed by factor analysis, development policies should be established, infrastructure investments should be improved and developed, and socioeconomic incentives should be provided. It is expected that socio-economic factors will provoke an impact on the distribution of local elections results of March 30, 2014. Although economic and social factors have an impact on the relative distribution of votes, it is clear that the main thing is again the dependence of individuals on the political parties themselves and on their leaders.

SIĞINMACI ÇOCUKLAR İÇİN OYUN İMKANI SAĞLAMAK: YEREL YÖNETİMLERE TAVSİYELER ÜZERİNE BİR TARTIŞMA

Melih BOZKURT*

ÖZ

İnsanlar, doğal kaynaklı ya da yapay afetlerden dolayı ilk çağlardan bu yana göç halindedir. Yakın zamanda Suriye'de gelişen krizden dolayı dünya çapındaki göçmen sayılarında büyük bir artış olmuş ve bu göçmen dalgasından en çok etkilenen ülke Türkiye olmuştur. Bu uluslararası düzeyde bir problem olmasına rağmen, Türkiye göç rotasındaki ilk durak olduğu için göçmenlerin yaşadıkları birçok probleme ilk elden çözüm üretmek zorunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi'nin açıklamalarına göre Türkiye'de 2.8 milyon sığınmacı yaşamaktadır, fakat yasal olmayan yollardan ülkeye giren göçmenlerin de olduğu düşünüldüğünde bu sayının çok daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca 2016 yılında Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan anlaşma gereği Türkiye, Avrupa ülkeleri tarafından yasal sığınmacı olarak kabul edilene kadar daha fazla sayıda göçmene ev sahipliği yapmak zorunda kalacaktır.

Bu süreç, göçmenlerin yaşamlarını olumsuz olarak etkilemektedir ve bu durumdan en çok etkilenen kitle, göçmen nüfusunun %50'lik kısmını oluşturan çocuklardır. Çocukların rekreasyonel aktivitelere katılma ve oyun oynama hakkı Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 31. maddesi ile koruma altına alınmış olsa da, insanların sığınmacı olarak, geçici barınma alanlarında yaşadıkları bir ortamda çocukların oyun oynama haklarına saygı gösterildiğinden ve korunduğundan bahsetmek oldukça zordur. Bu sebeple bu makalede sığınmacı çocukların günlük mekanları ve oyun haklarını ne derece elde edebildikleri sorgulanacaktır. Dahası, bu makalede yerel yönetimlere tavsiyelerde bulunmak amacı ile çocuklara hızlı ve düşük bütçeli oyun sağlama stratejileri üzerine de bir tartışma yürütülecektir.

Anahtar kelimeler: Sığınmacı çocuklar, oyun imkanları, belediyelerin rolü

CREATING PLAY OPPORTUNITIES FOR REFUGEE CHILDREN: A DISCUSSION ON ADVICE TO LOCAL AUTHORITIES

ABSTRACT

Human beings have migrated to different places due to natural or human-made disasters since the first ages. In recent years, the number of refugees has increased rapidly due to the crisis in Syria, which has affected Turkey severely through the immigration waves it has generated. According to the United Nations Human Rights Council's statements, Turkey is currently accommodating 2.8 million refugees; however, the actual number might be higher, as illegal immigration is also an issue. Furthermore, Turkey will accommodate even more refugees until they are officially accepted as immigrants by other nations according to the agreement signed with the European Union in 2016. This process negatively affects the lives of immigrants, and the most affected group among them are children, who comprise 50% of the refugees in Turkey. Although article 31st of "Convention on the Rights of the Child" protects children's right of access to play and recreational activities, it is difficult to tell whether children's right to play is protected and respected under these circumstances. Therefore, this paper aims to explore refugee children's daily lives in cities and whether their right to play is achieved under the circumstances of immigration. Furthermore, this paper discusses the possible strategies for fast and low-cost play provision, and how local authorities can be better advised about such resources.

Keywords: Refugee children, play opportunities, role of municipality

* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü, İstanbul, bozkurtmel@itu.edu.tr

INTRODUCTION

In 2010 young boy immolated himself in front of a crowd, which led millions of people to take action against the regime in Tunisia. This spirit, which was later called “Arab Spring”, spread quickly across other Arab countries and resulted in an uprising against governments in many countries, such as Libya, Egypt, Bahrain, and Algeria. In many of these countries, conflict between regime powers and rebels was unavoidable; however, these conflicts have been settled, resulting in a change of power. The first protest against the government in Syria started in late 2010. None of the actors in this part of the world foresaw that this movement against the government would take the country into civil war and that the conflict would take so long to resolve. Since the regime and its supporters have a strong position in Syria, the conflict between parties has been intensified. The process of a swift change of power that happened in other countries has not happened in Syria, and civil war has been continuous since 2011.

According to the United Nations refugee agency, after 2011 a rapid rise in world-wide mass immigration occurred, and the number of personal immigration applications also increased (UNHCR, 2013). Refugee waves to Turkey started with a group of 252 people entering the country from the Hatay Yayladağ region in April 2011 (Güçer, M., Karaca, S. & Dinçer, B, 2013). Starting in 2011, Turkey has become the country where the highest number of immigration applications have been made, due to the civil war in Syria (UNHCR, 2011). In the first place, passport holding families with higher socioeconomic status moved to south-eastern regions of Turkey, such as Antep, Kilis, Hatay, taking advantage of a visa-free travel agreement between Turkey and Syria. However, in the following months, the number of Syrian refugees increased, and people from different socio-economic levels immigrated to Turkey.

In 2013, just two years after the Syrian crisis started, the number of mass immigration seen in a single year reached the highest level since 1999 (UNHCR, 2013). According to the same report, in the first six months of the year, 1.3 million Syrians had migrated into neighbouring countries. Lebanon and Jordan were severely affected by immigration during this year. Turkey became the country with the third highest number of Syrian refugees and rose to sixth in terms of in the total number of refugees entering countries in a year (UNHCR, 2013).

Before 2012, the Syrian Arab Republic was not even among the top 30 source countries on the refugees list; however, by mid-2014 the number of Syrian refugees had overtaken Afghans, the largest refugee population under UNHCR mandate for a decade (UNHCR, 2015a). This increase in the number of Syrian refugees reflects the continuing conflict between parties and the level of violence in Syria. Mostly, Syria’s neighbouring countries were affected by these refugee waves in 2014. Turkey became the fourth largest country hosting primary refugee and by mid-2014 was hosting 824.400 refugees, 97% of which were from Syria.

In the second half of 2014 and throughout the following year the number of Syrian refugees continued to increase rapidly. Turkey reached 1.8 million registered Syrian refugees, overtaking Lebanon as the country with the largest number (UNHCR, 2015a). By the end of the same year, the number of registered refugees had increased to 2.2 million in Turkey. Turkey had not even been among the top 20 refugee-hosting countries a few years before this; and when this is considered, the scale of the Syrian crisis and its impact on neighbouring countries can be thoroughly understood.

According to the UNHCR (2017), the number of recorded Syrian refugees in Turkey exceeded 2.7 million people as of 2015, and this is the highest number of refugees Turkey has encountered since the establishment of the republic. It is even higher than the total number of refugees Turkey has hosted since 1923 (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015). In addition, if we include illegal and unregistered refugees, the total figure is possibly well over 3 million. In this situation, children and elders are the most affected groups. According to UNICEF 232 thousand children had been

affected by the Syrian crisis in 2012, the numbers increased to 1.2 million in 2013, 1.9 million in 2014 and reached 6 million in 2016 (UNICEF, 2012; UNICEF, 2014). According to the last report, 2.5 million of these children had been forced to migrate out of Syria.

Moreover, at least half of the total number of refugees currently in Turkey (between 3-4 million) are children, which means that the majority of children that faced forced migration from Syria now live in Turkey. Table 1 shows the number of Syrian refugees and Syrian refugee children in Turkey by year. Furthermore, according to Sarıkaya, M. (2016) in Turkish refugee camps alone 125 children are born every day and the actual number of refugee children who have been born in Turkey is not known because almost 90% of the refugee population has spread into different cities. However, the estimate of the total number of children born in Turkey so far is 230 thousand (Erdoğan, 2017). During the immigration process and in the country that they arrived, the majority of these children have had to forfeit their most basic needs and rights, such as food, shelter, and education.

Table 1. Number of refugees and refugee children in Turkey by year

	Total Syrian Refugees	Children Refugees
2012	280.000	N/A
2013	799.668	310.994
2014	1.8 million	841.639
2015	2.2 million	1 million
2016	2.7 million	1.3 million
2017	3.3 million	1.5 million
2018	3.6 million	1.6 million

Data derived from various UNHCR and UNICEF reports.

REFUGEE CHILDREN AND CITIES

It is well-established truth that the majority of refugees in Turkey do not want to live in refugee camps; they would rather move into cities (UNHCR, 2015b). Although there are 27 refugee camps, mainly located on south-eastern Turkey, 91% of the total refugee population live outside of those camps (Johannisson, 2016). A number of issues can be seen to have undermined the camping process. Güçer, et al., (2013) reported that many people living in refugee camps are traumatised or likely to be traumatised due to unemployment and loss of social status. Furthermore, according to the same report. Syrians who have illegally crossed the border are not entitled to live in refugee camps.

Another reason why people wish not to live in refugee camps is that people of a lower economic status or people who could not bring savings with them have to move to bigger cities in order to work. Besides this, refugees with a higher economic status also move into cities hoping to find work, integrate into Turkish social life and feel comfortable in their family lives, as was the case when they were in Syria. In both situations, whether they are willing to work, to live or hoping to integrate, these refugees face a local reaction (Kavlak, 2011; Güçer, et al., 2013).

In both of these situations, children are profoundly affected because they miss out on many opportunities otherwise available. For instance, school-age Syrian children in 2010, either those forced to move into the country or out of it, cannot go to school. If the civil war continues, the majority of these children will grow up without a primary education and may never find educational opportunities in the rest of their life, which is why these children are called the “lost generation”. Especially in Turkey, the majority of children cannot continue their education. According to research by the “No Lost Generation” initiative less than 300 thousand children are

currently continuing their education in Turkey and more than 450 thousand of them have drifted away from education (No Lost Generation, 2016). These numbers are increasing daily. If it is considered that the total number of refugee children in Turkey is well over 1.5 million, the likelihood of a lost generation is not a fantasy.

One of the main reasons that the majority of these children cannot go to school is that they need to work to support their families. When immigrating, people have to leave their real assets, cars and even savings behind. In this situation, if they are not entitled to live in refugee camps or are willing to live in cities, they need to work. However, they do not have permission and are not entitled to work in many sectors. For instance, even if a refugee was a dentist in Syria, they cannot practice in Turkey. Therefore, most people work illegally in severe conditions and earn much lower than the national minimum wage (Kılıç, T. et al., 2015). These families need to maximise their earnings and minimise their spending (Dedeoğlu, 2012). The most critical income maximisation method is to increase the number of people working in the family. In this case, some children need to work for their family. The others who are not working are also affected because they need to spend their time alone at home because both parents need to work long hours for income maximisation (No Lost Generation, 2016). In both of these situations, children have no educational life and often contract trauma and stress disorders as a result (Kılıç, T. et al., 2015).

CHILDREN'S RIGHT TO PLAY AND PROVIDING PLAY FOR REFUGEE CHILDREN

Play is children's life and style of learning. Children gain much creativity, imagination, fun and physical, cognitive, emotional and dexterity development through imaginary play (NPFA, 2000; Ginsburg, 2007; Kolb & Kolb, 2010). The role of play in development has been explored both in neuro-ethnological and cultural aspects, and it has been suggested that play has a vital role in brain development. Many mammal species share this aspect: play time experiences can even affect brain anatomy (Haight and Black, 2001). Moreover, play provides opportunities for improving problem-solving skills in the young as well as for them to develop social and language skills (Manwaring & Taylor, n.d.).

According to the World Health Organization's report, children between the ages of 5 to 17 need 60 minutes of medium or high pace daily physical activity for their healthy growth (WHO, 2015). Play in urban open spaces helps children to fulfil this task and also makes it fun as well as helping children's development, as stated above. Play gives children a chance to escape from the adult world and to find time to relax. Therefore, play is a critical factor for both learning and relaxation for children. United Nation's Commission of Children's Rights recognised the importance of play. The 31st article of the "Convention on the Rights of the Child" states that children's rights involve the freedom, space and resources to enable recreational activities and play (Convention on the Rights of the Child, 1989). This international act entered into force on 2 September 1990 and was signed by 193 nations, including Turkey. This agreement secures children's social, cultural, and economic rights in any situation through A54 articles (Humanium, 2016). This act primarily guarantees children's accommodation, food and health rights and these three crucial aspects are the foundations of humanitarian aid today. In additions, education is becoming the fourth important aspect of humanitarian aid (Machel, 2001). In many situations, especially in forced immigration, children's right to play is neglected over socio-economic rights; however, playing is as important as the other rights for children's psychological and physical development and preparation for life (Kucukali, 2015). In emergencies circumstances, the responsibility for fulfilling children's right to play and participate in recreational activities is left to signatory countries by the 31st article of the "Convention on the Rights of the Child" agreement. Typically, children's play is organised and regulated by the countries in which they live. However, inconveniences occur in natural or human-made disasters, and the Syrian civil war is a contemporary example of one of this.

As of 2017, almost 6 million children had been affected by the Syrian civil war and children's access to play, or play equipment, is almost non-existent either in Syria or where they have migrated to. Children's right to play is not recognised in Syrian refugees situation, as it is not yet seen as one of the critical aspects of humanitarian aid. UNICEF has done some work about children's access to play and play equipment in refugee camps; however, the vast majority of refugee children live outside of these camps, most of whom are traumatised, unable to continue their education, and isolated from their families, adult members of which need to work long hours to earn sufficient income to support their children. Studies suggest that play helps children to recover from post-traumatic stress disorder more quickly (Wethington et. al., 2008; Flether & Barkley, 2003). Therefore, play and play equipment need to be provided for refugee children living outside of refugee camps because this is their right, as recognised by international agreements. Secondly, play provision is necessary to reduce stress levels and relieve post-traumatic stress disorder. Notably, the latter is essential for building mentally healthy adults in the community. Besides, it is obliged by the "Convention on the Rights of the Child" that in war and refugee situations implementing article 31st is the responsibility of the host country, meaning that, in the situation discussed here, all the weight is upon the Turkish Government's shoulders. The vast majority of refugee children live outside of refugee camps so identifying them and providing play opportunities for them is an arduous task.

Unfortunately, only a limited number of research studies on providing access to play to refugee children in wartime scenarios has been published. However, several successful studies on providing access to play after natural disasters have been written. There is not much difference between these situations. First of all, in both situations, children lose their homes, schools, and environments that they are familiar with. Secondly, they are likely to have lost family members. Thirdly, they are forced to move out of the area they have been living in and to live in temporary accommodation. All of these aspects of both natural and human-made disasters can cause trauma-related stress disorders, and children are likely victims, but the levels of post-traumatic stress disorders are most likely to be higher in the refugee situations, which also highlights the importance of play provision for this group.

When we look to the literature about children's rehabilitation from post-traumatic stress disorder in war and refugee situations, the most significant finding is the need for such children to engage in discovery and have access to adventure playgrounds, which first appeared in Copenhagen after Second World War (figure 1). In such adventure playgrounds, children create an order for themselves, which can counteract the chaos around them (Hurtwood, 1968). At this time, the children tended to play war games in adventure playgrounds, creating a remedy for the war (Lisul, 2004). Playing in adventure playgrounds after the war helped children to recover from post-traumatic stress disorder. However, the importance of adventure playgrounds in relieving post-traumatic stress disorder is still an underestimated subject (Tucker, J., 2014). Adventure playgrounds started to disappear in the Europe after the 1970s. However, adventure playgrounds are one of the most suitable play provision techniques for refugee children because set up and operating costs are minimal. In addition, they can be set up in any suitable open space. In Turkey, it is the district municipality's responsibility to provide adventure playgrounds in areas with numbers of refugee children. It is a fact that district municipalities require an extra budget for play provision. In restricted economies, it is difficult to find such additional funding. However, in a suitable area, free material such as sand, dirt, wooden pieces, rope and other recycled materials is enough for the basic set up of adventure playgrounds. The most important aspect of these amenities is a play supervisor, which is the only operating expense. A play supervisor ensures children play safely in the area, without interrupting their play assemblage. Play supervisors can be both play specialists or child psychologists. In the latter situation, the supervisor can also undertake psychological observations of children playing in the area and direct children that may need psychological treatment to specialists. Arranging voluntary work schedules can solve the expense of play supervision. Besides, undertaking partnership projects

with national or international institutions and non-profit organisations such as UNICEF can also help local authorities to arrange budgets for play supervision.



Figure 1. The first examples of an adventure playground “Emdrup”, opened by Carl Theodor Sørensen in Denmark (Photograph: SVEN TÜRCK / VISDA)

Another play provision technique that would be suitable for implementation in the refugee crisis is a temporary mobile play van. These vans are widely organised and used by non-profit organisations in different countries (Figure 2). According to the literature, these vans are also generally used in temporary accommodation sites in natural disaster areas, rather than refugee crises; however, this concept could quickly be adopted. The most effective use of these temporary mobile play vans was seen in Japan after the major earthquake and tsunami in 2011 (Figure 3). These vans carry wooden blocks, fabrics, tent equipment in different sizes and shapes that are easily transportable at the back of the van. Unstructured play with this loose material allows children to play together, socialise and learn from each other, improving their creativity (Kinoshita & Woolley, 2015). The most important aspect of these vans is that they provide play in areas that are too small or spatially not suitable for playground design. They can give children play opportunities in just two car parking spaces. Such play can be organised even in the smallest of temporary accommodation sites. This concept can quickly be adapted to refugee children’s play needs. The unstructured play which these vans provide are likely to help children mitigate the stresses their situations create and to overcome their anxiety and post-traumatic stress disorder. For instance, it was witnessed that children with post-traumatic stress disorder recovered quickly in the areas, where mobile play vans were organised (Kinoshita & Woolley, 2015). Besides, play provision with mobile vans can quickly create a bond between child and play carers, who would most likely be Turkish citizens, in this case, so that refugee children might start to trust native people, supporting their adaptation to their new environment.



Figure 2. Play bus organized by Ipswich Community as non-profit organization, run by volunteer trustees for children under 5 (Source: <http://www.ipswichplaybus.org.uk/>)

Another advantage of mobile play vans is that they are less expensive to create than playgrounds. Therefore, and so do not bring a burden to local authority budgets. They are also adaptable to changing situations. Thus, in the future, they could be directed into the other parts of the country, when the refugee situation in cities changes or other natural disasters strike. They might also be directed to other socio-economically disadvantaged areas of Turkey, where children's access to play is restricted. As can be seen, play vans are a highly versatile tool for providing play and cost considerably less than traditional structured playgrounds. Play provision with play vans has two kinds of fixed expenses. Firstly, fuel costs for travel to the areas where they are needed. Secondly, a childminder pair or team that drives the van t arranges play and look after the children in their care. The former costs can be reduced by creating logistic solutions, such as having a base that is approximately equal distance from different areas where play need to be provided. The latter can be reduced using voluntary services or developing projects with national or international institutions, as was the case in the first method of play provision discussed here. Furthermore, as stated, this model is not as expensive as building a traditional playground, while these types of play spaces offer better opportunities for unstructured play.. Therefore, play vans would be good long term investments that provide better and multiple benefits to children.



Figure 3. Play truck outside temporary residence in Japan (Source: Kinoshita & Woolley, 2015)

The third method district councils should consider for play provision is creating indoor creative play areas. This approach is commonly discussed in the literature on natural disasters. After the 2011 Japanese earthquake and tsunami disaster, a majority of closed spaces, such as schools and nurseries, had become dysfunctional and the need for new confined play spaces a rose (Woolley & Kinoshita, 2015). Especially in areas close to the Fukushima nuclear power plant, indoor spaces were urgently needed to keep children safe from the effects of radiation. Since in some other parts of the country the weather was cold and rainy, indoor play spaces were needed. The first two types of play provision for the disaster areas would not have been suitable for the situation. However, as discussed above, children need to have daily physical activity, in order to stay mentally and physically healthy as the World Health Organization advises (WHO, 2015).

In Japan, indoor play areas were created to provide children with play opportunities and keep them physically active (Woolley & Kinoshita, 2015). Although the type of disaster is different in Turkey, this approach should also be adopted because in Turkey, for at least three months of the year, the weather is not suitable for outdoor play. Winter is much longer in the South-East region of Turkey. Therefore, the first two types of play provision that we have discussed earlier, would not meet refugee children's needs. First of all, Syrian refugee children have grown up in different climatic conditions, and their physical activity levels are likely to decrease in the winter months in a colder climate. Secondly, and most importantly, when children have to stay alone while their parents are at work for long hours, this is likely not to involve much physical activity in these months, putting further stress on traumatised children. Indoor creative play areas are a potential solution to this problem.



Figure 4. Imagination playgrounds that can be placed indoors or in containers (Photograph: David Knopf / Richmond News)

This type of play provision can be arranged in the areas where refugee children populations are concentrated. It can be provided in two different ways depending, on circumstances. In the first case, large containers can be placed in open spaces and converted to indoor creative play areas (figure 4). These containers can be removed when the weather improves and open spaces can be arranged as outdoor play spaces. Besides, these container playgrounds are almost as versatile as play vans. They can be transported to another part of the district, city or even country, depending on changing situations and where they are needed. These containers can be arranged as donations, or collaboration with institutional organisations. They do not cost much, and sometimes it can be recycled after previous use. This first type of indoor play provision again is not very expensive for the local authorities. In the second case, where open spaces are limited, indoor play areas can be organised in empty shopping spaces, offices or warehouses (figure 5). This type of provision is slightly more expensive compared to the first case scenario, but money can be obtained from monthly charitable donations and linking projects to legal institutions. In the worst-case scenario, local authorities could rent an indoor space, as this would still cost as less than building one new structured playground.



Figure 5. Indoors sand play space in Japan after Tsunami disaster (Source: Kinoshita & Woolley, 2015)

CONCLUSIONS

The civil war in Syria has affected millions of children's lives and changed them forever. Massive numbers of children have been forced to move to countries they have never seen before. From this perspective, a majority of refugees that have migrated to Turkey have done so in the hope of finding a home without too much cultural difference to their own, to find work, to seek asylum and sometimes to illegally travel to European countries with a view to settling there. We have witnessed the worst of those situations in recent years. It is a very well-known fact that more than half of the refugees that have moved to Turkey are children. Play is an important aspect of childhood and helps children to improve their cognitive, social, emotional, fine and gross motor skills. Also, play is a good tool for helping children to recover from many mental illnesses such as post-traumatic disorder, which is common in refugee people. Furthermore, children have the right to play, as given to them by the United Nations and agreed by 193 countries worldwide.

In this paper, we have discussed how play can be provided to refugee children in Turkey at a modest cost to local and district authorities. The discussion involved analysing three different methods of play provision that had been previously undertaken in natural and human-made disaster cases. The common ground for all those strategies has been the need to provide rapid solutions to a key element in major crises, namely the need to provide children with active play opportunities that are not too costly and have been tested in previous disaster situations. The provision of traditional parks and playgrounds is both expensive and takes time to build. In urgent, crisis situations response times have to be quicker. All three types of strategies discussed here can be realised and made available in a short period and cost considerably less compared to the traditional alternative.

Needless to say, none of these methods has been tried and used on target populations in Turkey previously, so the implementation stage is likely to bring many challenges. In this article, some of those challenges have been identified, and possible solutions to these issues have been discussed. However, empirical research on this subject is needed in order to obtain a full and detailed understanding of these challenges. Therefore, there is scope for future research on the possibility of bringing funding bodies and local authorities together to adopt these strategies and research whether these theoretically sound strategies work on implementation. Certainly, henceforth we might have the knowledge to create better solutions for children's right to play in refugee situations, provide better play opportunities for them, and thus reduce the psychological burden these children are very likely to have suffered, which may well also lead to financial savings for authorities in the future. Studies have shown that one of the long-term benefits of bringing children up in a way which nurtures their developmental process effectively is that a range of costs related to illness, worklessness, crime, etc. that result from crises in childhood are likely to be significantly lower in the future, if good quality support is given in the immediate aftermath of such situations.

REFERENCES

- Dedeoğlu, S. (2012). Göç ve hayatta kalma mücadelesi: İstanbul'da Azerbaycanlı kadın göçmenlerin hayatta kalmamücadelesi ve endüstriyel üretim. *Migr. Lett.* 9, 365 – 372.
- Erdoğan, M. M. (2017). *Urban refugees from ' detachment ' to ' harmonization ' - Syrian refugees and process management of municipalities: the case of Istanbul.* İstanbul, Turkey: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Fletcher, K. E. & Barkley, Russell A. (2003). "7". In *Mash, Eric J. Child psychopathology (2nd ed.)*. New York, USA: Guilford Press. pp. 330–371. ISBN 1-57230-609-2.
- Ginsburg, K.R., (2007). The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), pp.119–182.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2015) Türkiye ve göç. Ankara, Turkey: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü yayınları.
- Güçer, M., Karaca, S. & Dinçer, B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı: Suriyeli mülteciler alan araştırması.* Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, USAK Rapor No: 13–14, Mayıs 2013.
- Haigh, W.L. & Black, J.E. (2001). A comparative approach to play: Cross-species and cross-cultural perspectives of play in development. *Human development*, 44(4), pp.228–234.
- Humanium, (2016). Children's rights history: Historical overview of the Children's rights evolution. Retrieved from: <http://www.humanium.org/en/childrens-rights-history/>.
- Hurtwood, L.A. (1968). *Planning for play*, Norwich: Jarrold&Sons.
- Johannisson, F. (2016). Hidden child labour: How Syrian refugees in Turkey are supplying Europe with fast fashion, *Guardian* 29 January 2016. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/jan/29/hidden-child-labour-syrian-refugees-turkey-supplying-europe-fast-fashion> Accessed 22. 08.2017. [Accessed: 10 June 2017].
- Kavlak, I. V. (ed) (2011). *Askıdaki yaşamlar & algıdaki yaşamlar projesi araştırma raporu.* Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği. Ankara, Turkey: Atik Matbacılık.
- Kinoshita, I. & Woolley, H. (2015). Children's play environment after a disaster: The Great East Japan earthquake. *Children*, 2(1).
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" sınavı.* Brookings Enstitüsü / Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Kılıç, T. et al. (2015). *Türkiye'de mültecilerin kabul koşulları hak ve hizmetlere erişimleri. Uydur Kentler İzleme ve Raporlama Projesi,* Mültecilerle Dayanışma Derneği. İzmir, Turkey: Egeus Matbacılık.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A., (2010). Learning to play, playing to learn A case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*, 23(1), pp.26–50.
- Kucukali, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, 8(1), pp.1–14.
- Lisul, I. (2004). Play as a coping strategy during a time of bombing and destruction. In R. L. Clements & L. Fiorentino, eds. *The Child's Right to Play.* Westport, USA: Greenwood Publishing Group, pp. 55–61.
- Machel, G. (2001). *The impact of war on children,* London, UK: Hurst & Co.
- Manwaring, B. & Taylor, C. (No date) *The Benefits of Play and Playwork.*

- No Lost Generation (2016). Syria Crisis update. Retrived from: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=10210>.
- NPFA, (2000). *Best Play: What play provision should do for children*, London, UK: National Playing Fields Association.
- Sarıkaya, M. (2016). Türkiye'deki mülteci kamplarında günde 125 çocuk doğuyor. *Habertürk*, Mart 2016.
- UNHCR (2011). UNHCR Statistical Year Book 2011.
- UNHCR (2013). Mid-Year Trends 2013 report, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, Switzerland: UN.
- UNHCR (2015a). Mid-Year Trends 2014report, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, Switzerland: UN.
- UNHCR (2015b). Mid-Year Trends 2015 report, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, Switzerland: UN.
- UNHCR (2017). Mid-Year Trends 2016 report, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, Switzerland: UN.
- UNICEF (2012). Syria crisis bi-weekly 2012 Humanitarian Situation Report.
- UNICEF (2014). Syria Crisis 2014 Annual Situation Report. Retrived from: https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Syria__Annual_Regional_Crisis_Situation_Report_2014_.pdf
- UNICEF (2016). Syria Crisis: February 2016 Humaniterian Results. Retrived from: <http://childrenofsyria.info/2016/03/24/syria-crisis-february-2016-humanitarian-results/>
- Wethington, et. al. (2008). "The Effectiveness of Interventions to Reduce Psychological Harm from Traumatic Events Among Children and Adolescents". *American Journal of Preventive Medicine*. 35 (3): 287-313.
- WHO (2015). World Health Organization: Physical activity and young people. Retrieved from: http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/
- Woolley, H. & Kinoshita, I., (2015) Space, People, Interventions and Time (SPIT): A Model for Understanding Children's Outdoor Play in Post-Disaster Contexts Based On a Case Study from the Triple Disaster Area of Tohoku in North-East Japan. *Children & Society*, 29(5), pp.434-450.
- Tucker, J., (2014). Kids with PTSD find help through adventure-based therapy. Retrived from: <http://www.sfgate.com/bayarea/article/Kids-with-PTSD-find-help-through-adventure-based-5436668.php>.

Uzun Öz

İnsanlar doğal kaynaklı ya da yapay afetlerden dolayı ilk çağlardan bu yana göç halindedir. Fakat son altı yılda "Arap Baharı" ile başlayan karışıklık ve güvensiz ortam farklı ülkelerden birçok göç dalgası yaratmıştır. Yakın zamanda Suriye'de gelişen krizden dolayı da dünya çapındaki göçmen sayılarında büyük bir artış olmuş ve bu göçmen dalgasından en çok etkilenen ülke Türkiye olmuştur. Suriye'deki savaşın başladığı ilk yıllardan beri Türkiye sığınmacıları kabul etmiş olsa da Türkiye'ye gelen sığınmacı nüfusundaki ivme 2012 yılından sonra giderek artmıştır. Bu, uluslararası düzeyde bir problem olmasına rağmen, Türkiye göç rotasındaki ilk durak olduğu için göçmenlerin yaşadıkları birçok probleme ilk elden çözüm üretmek zorunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi'nin açıklamalarına göre Türkiye'de 2,8 milyon sığınmacı yaşamaktadır, fakat yasal olmayan yollardan ülkeye giren göçmenlerin de olduğu düşünüldüğünde bu sayının 4 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca 2016 yılında Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan anlaşma gereği, Türkiye Avrupa ülkeleri tarafından yasal sığınmacı olarak kabul edilene kadar daha fazla sayıda göçmene ev sahipliği yapmak zorunda kalacaktır. Ayrıca bu anlaşmanın şartlarının Avrupa Birliği tarafından yerine getirilmediği 2017 yılı içerisinde görülmüş ve bu süre zarfında Türkiye'deki sığınmacı sayısı giderek artmıştır. Böyle durumlarda insanların hayatları sonsuza kadar değişir ve bu durumdan en çok etkilenen kitle göç etmiş nüfusun %50'lik kısmını oluşturan çocuklardır. Türkiye'deki kamplarda ve şehirlerde yaşayan Suriyeli çocuk sayısında da artış olduğu bilinmektedir. Türkiye'de tahminlere göre günde ortalama 125 Suriyeli çocuğun doğduğu düşünülmekte fakat bütün coğrafyaya yayılmış bir sığınmacı toplamı olduğu düşünüldüğünde kesin sayı bilinmemektedir. Fakat kesin olarak bilinen şudur ki Türkiye'deki Suriyeli çocuk sayısı ve toplam Suriyeli sığınmacılar içindeki çocuk yüzdesi günden güne artmaktadır. Çocukların rekreasyonel aktivitelere katılma ve oyun oynama hakkı Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 31. maddesi ile koruma altına alınmış olsa da insanların sığınmacı olarak geçici barınma alanlarında yaşadıkları bir ortamda çocukların oyun oynama hakkına saygı gösterildiğinden ve korunduğundan bahsetmek oldukça zordur. Bu sebeple bu makalede sığınmacı çocukların günlük mekanları ve oyun hakkının ne derece sağlanabildiği sorgulanmaktadır. Dahası, bu makalede yerel yönetimlere tavsiyelerde bulunmak amacı ile çocuklara hızlı ve düşük bütçeli oyun sağlama

stratejileri üzerine bir tartışma yürütülmektedir. Oyun çocukların yaşam biçimidir. Çocuklar oyun yolu ile yaratıcılık, sosyal etkileşim, motor becerilerde gelişim gibi birçok konuda gelişim sağlarlar. Yapılan sosyal ve nörolojik araştırmalar da çocukların beyin gelişiminde oyunun önemini vurgulamaktadır. Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü'nün raporlarına göre çocuklar günde en az 60 dakika hızlı aktivitelere katılarak sağlıklı gelişebilirler ve bunu yapmanın en kolay yolu çocukların oyun oynamalarıdır. Fakat Suriyeli sığınmacı çocuklar düşünüldüğünde onların oyun oynama imkanından bahsetmek mümkün olmayabilmektedir. Özellikle göç, okuldan ayrılma, maddi gelirden yoksunluk gibi durumlar çocukların hayatında büyük değişiklikler yaratmakta ve bu çocukların birçoğunu çalışmaya mahkûm etmektedir. Okula gidememenin ve çalışmak zorunda olmanın çocukların üzerinde yaratacağı travmaların zaten göçün halihazırda yaratmış olduğu travmaya eklendiği düşünüldüğünde çocukların travma sonrası stres bozukluğu rahatsızlığına yakalanmaları yüksek ihtimaldir. Travma sonrası stres bozukluğunun da giderilmesinde oyun oynamanın büyük bir rolü olduğu kanıtlanmıştır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda oyunun göçmen çocukların hayatlarını tekrar düzene sokacak ve travma sonrası stres bozukluklarını giderebilecek bir araç olarak kullanılabileceği görülmektedir. Çocuğa verilmiş bir hak olan oyunun çocuklara ulaştırılmasında ve bunun düzenlenmesinde yetki yerel yönetimlere bırakılmış durumdadır fakat yerel yönetimlerin yetkilerini tam olarak kullanamadıkları ve oyun imkanını sağlamak için bazı stratejilere ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda farklı afet durumlarında kullanılmış üç farklı oyun sağlama stratejisinin Türkiye'deki sığınmacı çocuklar için uygun olacağı düşünülmüş ve bu makalede üç strateji üzerine tartışmalar yürütülmüştür. Bu yöntemler; Macera oyun alanları, oyun pick-up / kamyonetleri ve kapalı oyun alanlarının sağlanması olarak sıralanabilir. Bu oyun sağlama stratejilerinin tamamının ortak yönü çok düşük bütçeli stratejiler olmaları ve yerel yönetimlere ekstra bir yük getirmeyecek şekilde organize edilebilmeleridir. Örneğin macera oyun alanları Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerdeki herhangi bir arsa üzerine geri dönüştürülmüş malzemeler kullanılarak kolayca oluşturulabilecek alanlardır. Bunların yapımında ve yönetiminde de sivil toplum kuruluşları ve gönüllülerden yardım alınabilir. Öte yandan oyun kamyonetleri biraz daha maliyetli bir oyun sağlama aracı olmakla birlikte, mobil olması ve farklı bölgelere oyunu götürebilmesi avantajları düşünüldüğünde bu maliyetlere değecek bir oyun sağlama şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca oluşturulacak oyun kamyonetleri diğer çeşitli oyun imkanlarının kurgulanamadığı dar ve sıkışık alanlara oyun imkanını götürebilmek için de oldukça kullanışlı bir oyun sağlama metodudur. Buna ek olarak istihdam edildikleri bölgede işleri bittiği takdirde farklı bölgelere yönlendirilme veya ileride farklı illerde gerçekleştirilecek doğal kaynaklı afet ve krizler sonrasında da kullanılabilecek bir araç olması dolayısı ile önemli bir yere sahiptir. Bunların dışında kurgulanabilecek kapalı oyun alanları da özellikle kış aylarında ya da hava şartlarının yıl boyu daha sert seyrettiği bölgelerde düşünülmesi gereken bir oyun sağlama metodu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerel yönetimlere ait kapalı mekanlarda yapılabileceği gibi, özel kişilere ait mekanların kiralanması ya da bağış yolu ile birkaç aylığına elde edilmesi şeklinde de organize edilebilmektedirler. Özellikle bağış yolu ile elde edilen mekanlarda kurulacak olan oyun alanları yerel yönetimlere ek yük getirmeyecek ve bu alanlara konulan oyun ekipmanları bu alanlar işlevini tamamladıklarında açık havada çocuk oyun alanlarına nakledilebileceklerdir.

MEMORY AS AN UNRELIABLE SOURCE OF HISTORY AND/OR THE SIMULACRUM OF THE PAST IN JULIAN BARNES'S *ENGLAND, ENGLAND**

Yiğit SÜMBÜL**

ABSTRACT

Writer of a great number of novels, short stories and essays, Julian Barnes has always been reckoned into the post-modernist canon of English literature especially with the theme of suspicion and defiance of metanarratives dominating his fiction. Much of Barnes' reputation in the last decades of the twentieth century stems from his fearless questioning of totalizing and blindly-accepted narratives that have a claim to ultimate knowledge and meaning. Barnes' *England, England*, his eighth novel written under his own name, presents the reader with the problematic nature of issues like national identity, Englishness and documented history with a satirical tone and political implications. Barnes emphasizes the fallibility of human memory in his questioning of history writing and the notions of reality and authenticity, which is reminiscent of Baudrillard's considerations of meaning and history in the modern world. In this respect, Barnes' post-modern novel *England, England* openly problematizes history writing with explicit references to Baudrillard's theory of the 'simulacra', asserting that documented history is nothing but unreliable copies of the actual past created by a defective memory system. This article illustrates the way Barnes utilizes Baudrillard's theory in an attempt to problematize the claim of personal histories to the status of official history, the simulacrum feigning originality.

Keywords: simulacrum, history, Julian Barnes, *England, England*

JULIAN BARNES'IN İNGİLTERE İNGİLTERE'YE KARŞI ROMANINDA TARİHİN GÜVENİLMEZ BİR KAYNAĞI VE/VEYA GEÇMİŞİN TAKLİDİ OLARAK ANILAR

ÖZ

İngiliz roman, öykü ve deneme yazarı Julian Barnes, özellikle eserlerinin büyük kısmına hâkim olan 'üstanlatılara karşı duyulan şüphecilik ve muhalefet' teması göz önünde bulundurularak, genellikle post-modern bir yazar olarak değerlendirilir. Yazarın 20. yüzyılın son dönemlerinde artan ünü, onun sorgulanmadan kabul edilen, tümleyici, mutlak anlam ve bilgiye ulaşma savına sahip anlatıları korkusuzca sorgulamasından kaynaklanmaktadır. Barnes'ın kendi adı altında yayımlattığı sekizinci romanı olan *İngiltere İngiltere'ye Karşı* da okuyucularına ulusal kimlik, İngilizlik ve yazılı tarihî materyaller gibi konuların özünde yatan çelişkileri iğneleyici ve politik imalarla yüklü bir anlatımla sunar. Romanda yazar, tarih yazımı ve gerçeklik/orijinallik olgularını sorgulamasıyla, Baudrillard'ın modern dünyada anlam ve tarih üzerine düşüncelerine paralel olarak, insan hatıralarının ve hafızasının yanılma payının yüksekliğini vurgular. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Julian Barnes'ın post-modern romanı *İngiltere İngiltere'ye Karşı*'da yazarın Baudrillard'ın 'simulacra' teorisine açık açık göndermeler yaparak tarih yazımını nasıl sorunsallaştırdığını gözler önüne sermek ve yazılı tarihin, insanların sorunlu hafıza sisteminin ürünü olan, geçmişin güvenilmez kopyalarından ibaret olduğunu kanıtlamaktır. Aynı zamanda bu çalışma, Barnes'ın, kişisel tarihin zaman içinde resmi tarih statüsüne erişmesini sorunsallaştırma amacıyla Baudrillard'ın teorisinden ne ölçüde faydalandığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: simulacrum, tarih, Julian Barnes, *İngiltere İngiltere'ye Karşı*

"What happened to the truth is not recorded"
(Barnes, 1985, p. 65)

* A shorter version of this article was given as an oral presentation at "The 9th International IDEA Conference: 'Studies in English'" held between 15-17 April 2015 at İnönü University, Malatya, Turkey.

** Arş. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, yigit.sumbul@hbv.edu.tr

INTRODUCTION

Having been reckoned into the author's 'political novels'[†](Freiburg and Schnitker, 1999, p. 61), Barnes' *England, England* first published in 1998 revolves primarily around the themes of national identity, the myth of Englishness and the question of authenticity in modern world. Structured in three parts, the novel concentrates on Barnes' free-spirited heroine, Martha Cochrane, in her fearless questioning and suspicion of validity of generalizing narratives like religion, history and national identity as well as her demonstration that human memory is closer to fiction than reality. For Barnes, the novel is about "the idea of England, authenticity, the search for truth, the invention of tradition, and the way in which we forget our own history" (Marr, 1998, p. 15). Similar to what the author touches upon in his previous fiction-exemplified below-, *England, England* problematizes the modern age's notion of reality and authenticity in a satirical and farcical tone, with direct references to contemporary French philosophers, especially Jean Baudrillard's theory of the 'simulacra'.

Barnes' interest in such themes as fallibility of human memory, history as fiction, subjectivity of truth and multiplicity of perspectives does not solely pertain to *England, England*, as he dwells upon similar problems in his previous novels. In *Staring at the Sun* (1986), for instance, Barnes challenges the traditional notion of truth through the spectacles of Jean Serjeant who has totally different views of it in her childhood, youth, adolescence and old age. In *Flaubert's Parrot* (1984), the author provides the reader with three perspectives on Gustave Flaubert's life and writing, which do not overlap with each other and thus, disrupt the readers' traditional perception of reality and history. Similarly, in *Talking It Over* (1991), Barnes offers three first-person narratives on the same love issue that widely differ from each other and problematize the possibility of objectivity. Furthermore, in *Love, etc.* (2000), the characters' recollections about the same past events being contradictory reflect the author's discomfort with a blind acceptance of the documented history. Guignery agrees that "*England, England* addresses some of the key issues developed in [Barnes'] previous novels, in particular the evasiveness of truth, the construction of history and the elusive nature of memory" (2006, p. 105).

Above all, Barnes' *England, England* appears as a critique of the formation of and a blind contentment with the image of England totally based on the stale memory of Englishness warmed over and over again to keep up with the times. He voices his discontentment with the illusionary national identity in one of his interviews, saying:

We create something from fragments and bits of memory, national memory, and we stick it together with a very rough glue and then once it's been there for a certain time, like a year, we think it is real, this is authentic, and then we celebrate it. It's fabrication all over again- convincing ourselves of a coherence between things that are largely truer and things that are wholly imagined. (Guignery and Roberts, 2009, p. 63)

The thing is, in many senses, formation of a tradition, a history or a past is inevitably bound to human memory which, through selections, omissions and additions, gives out subjective, constructed and unreliable accounts of the past and forms personal as well as national identity. The novel's respective chapters, thus, follow Martha Cochrane, first falling into this illusion as the representative of the common English citizens, then attempting to revive and reproduce what the whole nation has stuck to for centuries, and finally realizing the impossibility to survive under such false patriotic and equally out-of-date premises. Dwelling much upon Baudrillard's

[†] The novel has been widely discussed as a satire with political implications concerning, particularly, the political rhetoric of England's former Prime Minister Tony Blair whose project of a 'New England' is alluded to by means of Sir Jack's project of England, England. For further details, see: (Romero, 2011, pp. 241-261) and (Stein, 2003, pp. 193-206).

ideas, Barnes criticizes modern individuals readily accepting what is imposed on them and calls for a scepticism on behalf of these individuals towards unauthentic constructs feigning ‘the’ reality such as history and national identity. Barnes implies that documented history is also a subjective, ideological account which is inevitably bound to elusive human memory; yet, individuals’ memories or the replicas of what really happened are served up in such a fashion that they, in time, achieve their autonomy and overpower reality. In this respect, it is essential to reveal how Julian Barnes problematizes the validity of memory as an always-ideological, always-defective copy of what really happened in the past, drawing mainly upon Baudrillard’s theory of simulacra and simulation.

Baudrillard’s Theory of the ‘Simulacra’

Lyotard defines postmodern as “incredulity towards meta-narratives” (1984, p. xxiv), by which he challenges the validity of all totalizing assumptions that have had a claim to absolute knowledge in the course of centuries. This definition calls for a much more sceptical attitude towards pre-established notions that have long been recognized as natural forces marking off the framework human thought must fit in. Furthermore, postmodern thinking emphasizes relativistic nature of all these narratives and reveals their ideological foundations pointing to their constructedness. It blurs the clear-cut distinctions between polar opposites and stresses the fluid and subjective nature of reality in scientific, religious, political and social terms. For Lyotard, the modern era is characterized by legitimation of all-encompassing narratives, including the notion of reality, through Performativity, which makes it possible to master reality by mastering knowledge:

‘Reality’ is what provides the evidence used as proof in scientific argumentation, and also provides prescriptions and promises of a juridical, ethical, and political nature with results, one can master all of these games by mastering "reality." That is precisely what technology can do, by reinforcing technology, once "reinforces" reality, and one's chances of being just and right increase accordingly. Reciprocally, technology is reinforced all the more effectively if one has access to scientific knowledge and decision-making authority. (1984, p. 47)

Postmodern thinking, thus, displays the shakiness of the grounds on which the whole Western Ideology has been established with an emphasis on the historical relativity of the notion of truth and its changeability. In this respect, it can easily be argued that “postmodernism’s answer to the question, ‘Where are we?’, is that we are in a world we have constructed ourselves” (Middleton and Walsh, 1995, p. 31).

In a similar vein, Jean Baudrillard, a French theorist usually associated with postmodernism, draws attention to the artificial relationship between signs and meanings in the production of realities; and he argues that reality is constantly imposed on certain negation after which copies of this reality claim their own positions as ‘the’ reality. In this respect, Baudrillard comes to the conclusion that, in the postmodern world, there is not anything that can claim for the position of pure reality; but every single copy of the original achieves hyperreality with no referents in the current of references.

In his theorization of the concept of ‘simulacrum’, Baudrillard draws largely from the Platonic idea of reproduction of the original (or the idea), which he describes as a negative process leading to many realities with no resemblance to any reality in the end (1988, p. 170). In his 1981 book *Simulacra and Simulation*, Baudrillard elaborates on the sign system that modern society has handed all the meaning production over. The linguistic system conveys meanings onto symbols which are individually constructed copies of perceivable reality that make human beings contented with the assumption that there is a ‘reality’. However, Baudrillard argues that

“the simulacrum is never that which conceals the truth — it is the truth which conceals that there is none. The simulacrum is true” (1988, p. 166). For him, modern society’s contentment with and blind devotion to the simulacra blur the distinctions between reality and hyperreality, and in due process, each simulacrum manages to take the upper hand as ‘the’ reality.

Baudrillard draws a map of the simulacrum’s dethroning of reality in his *Simulacra and Simulation*, in which he contrasts simulation with representation in their attempts to absorb each other and concludes that simulation encapsulates the latter giving it a mask of reality. In the long run, the simulacral image comes into being with the claim to replace the reality. Baudrillard mentions four successive stages necessary for the final state of the simulacrum as follows:

1. It is the reflection of a basic reality.
 2. It masks and perverts a basic reality.
 3. It masks the absence of a basic reality.
 4. It bears no relation to any reality whatever: it is its own pure simulacrum.
- (1988, p. 170)

The first phase offers a duplicate of the original sign, which gives the beholder an impression that the representation is faithful to reality and, thus, admissible. In the second phase, the duplicate gains such deep roots for itself that it perverts the reality and makes the beholder believe that the reality is no longer faithful to the image it once signified. The third stage functions to veil the presence of an original image to be represented by the perverted reality and the simulacrum postures as a good appearance with no authentic source at all. By negating all its relations to the reality, the simulacrum achieves its purest form in the fourth stage and claims the signs’ referentiality for itself, thus becoming a reality on its own. After all these stages are completed, the simulacrum becomes "more real than real" (Best and Kellner, 1991, p. 119).

For Deleuze, simulacra are the “systems in which different relates to different by means of difference itself. What is essential is that we find in these systems no prior identity, no internal resemblance” (1968, p. 299). In this respect, any external element is given the chance to negate the value of a sign and redirect it for its own purposes. Although Baudrillard limits his analysis of replications of reality to certain social phenomena such as media, economy and language, the postmodern condition provides the atmosphere for extending his theory into many other fields. For instance, history as one of the Grand Narratives might be challenged as not conveying the truth, since memories of individuals have always disrupted what really happened in the past and insinuated ideological narrations as faithful copies of it. Consequently, human memory can be viewed as unfaithful copies of the past events that eventually manage to sell itself as the ultimate source of human history. This intricate relationship between memory, the actual past and documented history will be analyzed in relation to Barnes’ *England, England* in the following chapter of this study.

Barnes’ *England, England* and Memory as the Replica of the Past

The first chapter of Barnes’ *England, England* elaborates on Martha Cochrane’s reflections on history, religion and human memory in her early childhood and adolescence. To stress humans’ inability to remember every single detail in the past, the author begins the novel with a challenging question: “What is your first memory?” (Barnes, 1998, p. 3). As an answer to this question, it is argued that memory is something elusive by nature, and it does not reflect the past as it was, but recreates it as it should be with omissions, additions, embellishments and shadowings:

It wasn't a solid, seizable thing, which time, in its plodding, humorous way, might decorate down the years with fanciful detail — a gauzy swirl of mist, a

thundercloud, a coronet — but could never expunge. A memory was by definition not a thing, it was ... a memory. A memory now of a memory a bit earlier of a memory before that of a memory way back when. (1998, p. 3)

Martha's conception of human memory is masterfully explained by the author with constant references to her big interest in jigsaw puzzles in which she tries to piece the counties of England together in order to come up with a complete picture of her nation. When her father is gone, having left her mother in utter devastation, Martha strives to justify his sudden disappearance by making childish assumptions that he left to find the missing Nottinghamshire piece of the puzzle. Despite her mother's tears as the evidence to the actual reason of her father's disappearance, Martha's personal account of the event attributes certain heroism to his baseness. In other words, Martha's history obscures her mother's. Metaphorically, the pieces of the puzzle refer to humans' inability to fill in the gaps in their memories, a nation's inability to attach itself to a collective set of values and the ever-changing nature of human perception. Without the missing piece of the puzzle, Martha has a broken sense of completeness very much in the way that she always feels the presence of the missing piece of fatherly compassion in her heart. When it comes to memories, human beings are very much like children with their jigsaws, "they just pick up any old piece and try to force it into the hole" (Barnes, 1998, p. 4), as the narrator argues. Human memory has a tendency to appropriate and re-appropriate the past to fill in the gaps in understanding and explaining events. In this respect, every memory turns out to be a lie, to some extent, though artfully arranged.

Memory, despite being a continuing self-deception according to the author, enables Martha to make her jigsaw, her England and her heart whole again. Broken bits and pieces of memory give human beings the power to write a history of their own with or without reference to actual events in the past. The author comments on this subjective nature of human memory system, challenging the essence of human history as the grand narrative that people have always adhered to with unquestioning acceptance:

And there was another reason for mistrust. If a memory wasn't a thing but a memory of a memory of a memory, mirrors set in parallel, then what the brain told you now about what it claimed had happened then would be coloured by what had happened in between. It was like a country remembering its history: the past was never just the past, it was what made the present able to live with itself. (Barnes, 1998, p. 6)

It is inferred from the extract that human memory works according to the principles of omission and addition; and as history is always inevitably informed by this rearrangement of details, it loses its objectivity along with its credibility. The human brain makes selections, pushing some things down into the darkness of oblivion or colouring others to leak out of the person's eyes whenever possible. This is why memory, as a source of recorded human history, can be described as "an element of propaganda, of sales and marketing, always intervened between the inner and the outer person" (Barnes, 1998, p. 7). Humans are ideological beings very much like all narratives that have written and are writing human history. This subjective nature of human history is reflected in the novel when Martha's memory of a historical figure, Francis Drake, contradicts with her Spanish friend Cristina's view of the same person. What Martha's ideologically-shaped memories of the man and the products of the Spanish girl's education reveal is that human memory has the power to create histories, to make the same person a pirate and a hero or damned and glorified at the same time. This innocent conflict between the two girls' views of the same historical personage at the very beginning of the novel functions as a metaphor voicing the author's view of the "essence of history and memory, whose wholeness is a mere illusion" (Guignery, 2006, p. 106). Martha helplessly drifts with this illusive current of her memory system and tries to grasp one single moment of stability out of it, not knowing that

even vegetables have a myriad of varieties in the schedule of prizes: Carrots being long and short, potatoes long and round, eschalots large white and small white, friesian cow in calf and in milk... (Barnes, 1998, pp. 8-9).

Martha's memories constantly draw attention to and focus on the variety of even trivial things like beans being white or green, round or flat, dwarf or broad (Barnes, 1998, p. 11). In such a world of varieties, instead of trying to build up her trust on shaky grounds, Martha ends up with no belief at all. In her adolescence, especially after her father abandons them, Martha believes that she has reached "the age where memories harden into facts" (Barnes, 1998, p. 15). That is why she always feels the necessity to repeatedly say "that was a fact", although she turns a blind eye to the fact that she is just making assumptions, that her father did not go off to find the missing Nottinghamshire piece of the puzzle and that her memories will always lack at least one piece very much like the jigsaw puzzle.

In the second chapter of the novel, Martha joins Sir Jack Pitman's group of men of ideas who help him achieve his dream to create an alternative England on the Isle of Wight with replicas of what are globally acknowledged as constituents of the myth of England, including the royal family, the Big Ben, Robin Hood, King Arthur, Harrod's and the Cliffs of Dover. The touristic theme park turns out to be such a great success that it outshines the original England and all people including the managers and the actors "discharge their authentic reality, substituting for it the artificially-simulacral reality of their roles" (Salman, 2009, p. 154). It is the same fallibility and unreliability of memory and accordingly human history which "enable the creators of the theme park on the Isle of Wight to rewrite, simplify and caricature national history so as to meet the expectations of tourists" (Guignery, 2006, p. 106). The dialogues between Martha, who has a degree in history, and Dr. Max, who is the Official Historian of the Project, reveal that history as recorded in books is something changeable, elastic and easily dependable on the perspective of one person, one group or one nation. One of those dialogues reads:

Well, the point of our history – and I stress the our – will be to make our guests, those buying what is for the moment referred to as Quality Leisure, feel better. [...] The point is that most people don't want what you and your colleagues think of as history – the sort you get in books – because they don't know how to deal with it. [...] So we don't threaten people. We don't insult their ignorance. We deal in what they already understand. Perhaps we add a little more. But nothing unwelcomely major. (Barnes, 1998, pp. 73-4)

Similarly, in his interviews with the subjects of his test, Dr Max criticizes people's dominant perception of history as mere chronology of events. He complains that "most people remembered history in the same conceited yet evanescent fashion as they recalled their own childhood" (Barnes, 1998, p. 85), by which he undermines the role of memory in the formation of human history. Such idealistic and critical views towards human memory and history are shattered once more when Martha decides to sack Dr Max from his position as the Official Historian of the Project. With the project's unveiling of the fragility of memory, both as an individual mechanism constituting the subject's present self and as a generalizing constituent of national identity, Martha observes that "the role of the Project Historian ha[s] simply become ... historical" (Barnes, 1998, pp. 198-9) on the dystopian island where copies are appreciated more than the originals.

Barnes' critical and satirical tone comes into play especially towards the end of the novel, through which he voices his criticism of his nation's blindness to the rich, deep-rooted national heritage and overindulgence in and contentment with the copies of the original. For him, although personal memory can be described as a fallible mechanism in the formation of

identities, the cultural heritage of a nation is inevitably bound to the preservation of collective memories, that is, myths, tales and stories of that nation. As Barnes himself points out in one of his interviews:

Getting its history wrong is also part of creating a nation. You have to build up those myths of liberation, myths of fighting the oppressor, myths of bravery. Often they have a certain percentage of truth in them, so they're easy myths to build up. But then being a nation as well as becoming a nation also depends on the continuation of those myths. (Guignery, 2000, p. 65)

What Barnes means here is that myths which create a national identity and cultural heritage are simply positive ascriptions to neutral past events, with a certain degree of factuality, for the sake of creating role models for future generations. In due course, these myths secure their positions as 'official history', a reference point by which nations define their distinctiveness. Disturbed by this factitiousness –rather than factuality-, Martha questions the essence and reliability of the memory system, the source of all attempts to bring the past back into the present. Although she accepts that memory is a way of self-deception, she still believes that “even if you recognized all this, grasped the impurity and corruption of the memory system, you still, part of you, believed in that innocent, authentic thing — yes, thing — you called a memory” (Barnes, 1998, p. 7). Memory, though inescapably processed and evasive, is the commonest process of reinterpreting the past individually, and it leads to a shared tradition: “The past is crystallized into precious moments selected by memory, but also by forgetting, and by desire's distortions and reorganizations” (Phillips, 1985, p. 66). In this respect, it is a true inference that every memory is an ideological, transformed version of reality; but, at the same time a necessary constituent of national myths and stories that keep cultures alive.

Sir Jack's insistence on the most popular and marketable elements that are generally associated with Englishness shows that replicas are naturally much more desirable to consume and easier to produce compared to the deep-rooted originals. Leaving out such negative attributions to Englishness as being “cold, snobbish, emotionally retarded and xenophobic” (Barnes, 1998, p. 110), Sir Jack's creation of a polished England echoes the way human memory works; picking bits and pieces, mostly positive, from the past, giving them a desirable shape and pretending that they were real. The author, thus, emphasizes that the outcome of such mending is never an authentic whole but loose engagement of replicas always lacking some pieces very much like Martha's memories and jigsaw puzzle. What Sir Jack easily accomplishes with the Island Project also shows that human memory and history as a product of it are flexible and fragile concepts that can be driven to any direction if necessary. He teaches people and people readily learn “how to deal with history, how to sling it carelessly on [their] back and stride out across the down land with the breeze in [the] face ... [as] no-one wants to know any of Dr Max's old history” (Barnes, 1998, p. 208) any more. The Island Project is a proof that history is a narration, a story written in pieces of false memories, “an acceptable variant, even an improvement on the original [past]. The glory is the story... It would be, if only it were true” (Barnes, 1998, p. 225). Martha's interview with Sir Jack's committee also displays that documentation of past events are always open to ideological alterations, omissions and additions. When she is asked by Sir Jack about some inaccurate detail in her CV, Martha recklessly answers: “It's as true as you want it to be. If it suits, it's true. If not, I'll change it” (Barnes, 1998, p. 47). Martha implies with this statement that truth and the documented data about one's personal history are relative and modifiable under different circumstances.

The final chapter of the novel presents the reader with an older, but wiser Martha whose “memory become[s] more random [...] with all sorts of litter from the past [blowing] about” (Barnes, 1998, p. 250). Martha now begins to understand how quickly things have unravelled, how easily Old England has lost her power, wealth and history, as she comprehends that

“memory is identity” (Barnes, 1998, p. 259). In the pastoral setting of the third chapter, which is “a potential site of renewal and realisation of England’s traditions” (Miracky, 2004, p. 169), Martha awakens to the vital significance of a collective memory in the formation and continuity of a national heritage. She begins to realize the necessity to protect England’s collective memory and deep-rooted myths very much like Jez Harris cutting the grass that makes it impossible to see the names on the tombstones and thus bringing some memories to light.

After all these issues are raised, it would not be far-fetched to claim that Barnes intentionally makes use of Baudrillard’s ideas to emphasize his negative views towards human memory system and to reveal that memories are no more than inaccurate replicas that eventually claim for historical factuality. Miracky also contends that Barnes’ *England, England* “is a reflection on the postmodern theories of French philosopher Jean Baudrillard about reality and simulacrum” (2004, p. 163). Barnes even goes further to introduce a character, an unnamed French intellectual, to deliver a speech on replicas and representation; and the intellectual states: “We must demand the replica, since the reality, the truth, the authenticity of the replica is the one we can possess, colonize, reorder, find *jouissance*[‡] in, and, finally, if and when we decide, it is the reality which, [...] we may meet, confront and destroy” (Barnes, 1998, p. 57). With this propulsive speech, the company creates a history of their own with an indiscriminate concentration of fragmentary memories until “there [is] no history except Pitco history” (Barnes, 1998, p. 207).

Barnes never undermines the power of human memory in creation of histories and national identity throughout the novel, yet he openly parodies the way the whole world readily consumes these histories regardless of their ideological backgrounds. Barnes makes use of the theory of ‘simulacrum’ to imply that human history is comprised solely of individual memories after a process of selections, elections, omissions and additions and these memories follow Baudrillard’s recipe to achieve authenticity as ‘the’ history.

CONCLUSION

To conclude, *England, England* can be described as “a farcical novel about the invention of English tradition” (Guignery, 2006, p. 3), and it offers a dystopian vision of modern England with an emphasis on the evasive nature of individuals’ memory and its inadequacy to write the history of a nation; a history that claims to provide a flawless picture of all those complicated and interpenetrated traditions, myths and stories as old as history itself. The novel draws portraits of contemporary individuals each of whom is “a falsification, often a caricature, of questionable memories and nostalgic contrivances” (Bradford, 2011, p. 93). Through these individuals, Barnes manages to affirm that Englishness, in the sense of a mask that modern individuals wear on, is a mere illusion; the core of this collective memory is so much deep-rooted that it cannot be excavated by the efforts of the individual memory and struggle.

The novel problematizes the common assumptions that adaptations of the long-lived traditions to modern times with the hope that this will cure the social vices is a huge mistake and “the ‘echo-chamber’ supposedly ringing with voices and traces of the past is shown to be curiously hollow, consisting at best of names, dates or meaningless catch-phrases” (Nünning, 2007, p. 66). The creation of a new identity for a nation is ultimately bound to patched memories, fictive history books and artificial ideological realities. As can be seen in the case of the theme park named ‘*England, England*’, “instead of retrieving ‘echoes’ of shared experiences, the attempt to

[‡] Widely used by poststructuralist, psychoanalytical and feminist literary critics (particularly Roland Barthes, Jacques Lacan and Judith Butler), the term ‘*jouissance*’ refers to the feeling of extreme enjoyment whose object (or rather ‘*objet petit a*’ in Lacan’s terminology) is both unattainable and pleasurable at the same time. Barnes, in the novel, uses the term to describe a moment of crossing long-lasting boundaries of desire, a desire which, in the long run, becomes its own object, hence a simulation.

trace Englishness always involves the invention of something new under the guise of a time-honoured tradition” (Barnes, 1998, p. 66). Heindl also contends that Barnes calls for a distinction between individual memory and collective memory in the novel and that the latter should be relied upon while the former cannot be trusted (2009, n.pag.). The myths, legends and stories rooted in a nation’s cultural heritage are serious components of the collective memory, or unconscious, which keeps nation well and sound; however, individual memory system is an inadequate mechanism to re-write those stories and consequently the history of a nation on its own.

Yet, these individual memories have gained a seat for themselves since they were documented by some means on some piece of paper. The past incidents have been decorated according to the interests of the age and these replicated stories have begun to replace actual events bit by bit until their factuality has become unquestionable. As Barnes exemplifies with the case of the theme park, writing histories is equivalent to writing stories. The replicas easily overcome the originals; and whatever sells becomes reality in the modern era. In the case of her childhood memories, Martha concludes that history is a matter of remembering, whoever remembers best re-members most.

REFERENCES

- Barnes, J. (1985). *Flaubert's Parrot*. London: Picador.
- . (1998). *England, England*. New York: Vintage Books.
- Baudrillard, J. (1988). *Selected writings*. Ed. Mark Poster. Redwood City: Stanford University Press.
- Best, S. & Kellner D. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogations*. New York: The Guilford Press.
- Bradford, R. (2011). “Julian Barnes’s *England, England* and Englishness”. *Julian Barnes: Contemporary Critical Perspectives*. Eds. Sebastian Groes and Peter Childs. New York: Continuum, 92-102.
- Deleuze, G. (1968). *Difference and repetition*. Trans. Paul Patton. Columbia: Columbia University Press.
- Freiburg, R. & Schnitker, J. eds. (1999). ‘*Do you consider yourself a postmodern author?*’: *interviews with contemporary novelists*. Reihe: Erlanger Studien zur Anglistik und Amerikanistik, vol. 1.
- Guignery, V. & Roberts, R., eds. (2009). *Conversations with Julian Barnes*. Jackson: Mississippi University Press.
- Guignery, V. (2000). “History in question(s): an Interview with Julian Barnes”. *Sources*. 8. (Spring), 63-68.
- . (2006). *The Fiction of Julian Barnes*. Ed. Nicolas Tredell. New York: Palgrave MacMillan.
- Heindl, G. (2009). “Approaches to origins and originality in postmodern fiction: Julian Barnes’ *England, England*, Peter Ackroyd’s *Chatterton* and Peter Carey’s *My Life as a Fake*”. Diss. Wien University Press.
- Lyotard, J. F. (1998). *The Postmodern condition: A report on knowledge*. Trans. Geoff Bennington and Brian Massumi. Manchester University Press.
- Marr, A. (1998). “He’s Turned towards Python”. *Observer*. (30 August). Review Section, 15.
- Middleton, J. R. & Walsh, B. J. (1995). *Truth is stranger than it used to be: biblical faith in a postmodern age*. downers grove: InterVarsity Press.
- Miracky, J. J. (2004). “Replicating a Dinosaur: Authenticity Run Amok in the ‘Theme Parking’ of Michael Crichton’s *Jurassic Park* and Julian Barnes’ *England, England*” *Critique*.

45:2. 163-171.

Nünning, V. (2007). The invention of cultural traditions: The Construction and deconstruction of englishness and authenticity in Julian Barnes' *England, England*.

Anglia: Zeitschrift für englische Philologie. Volume 119. Issue 1. 58–76.

Phillips, J. (1985). "Distance, absence, and nostalgia". *Descriptions*. Ed. Don Ihde and Hugh J. Silverman. Albany: Suny Press.

Romero, B. N. (2011). Playing with collective memories: Julian Barnes's *England, England* and New Labour's Rebranding of Britain. *ES. Revista de Filología Inglesa* 32. pp. 241-261.

Salman, V. (2009). "Fabulation of metanarratives in Julian Barnes' Novels *Metroland*, *Flaubert's Parrot*, *A History of the World in 10 ½ Chapters* and *England, England*".

Diss. Middle East Technical University Press.

Stein, T. M. (2003). Rewriting Tony Blair's vision of a modern Britain: Fictions by Martin A., J. Barnes, N. Hornby and F. Weldon. *Anglistik und Englischunterricht*. 65. pp. 193-206.

Uzun Öz

İngiliz roman, öykü ve deneme yazarı Julian Barnes, özellikle eserlerinin büyük kısmına hâkim olan 'üstanlatılara karşı duyulan şüphecilik ve muhalefet' teması göz önünde bulundurularak, genellikle post-modern bir yazar olarak değerlendirilir. Yazarın 20. yüzyılın son dönemlerinde artan ünü, onun sorgulanmadan kabul edilen, tümleyici, mutlak anlam ve bilgiye ulaşma savına sahip anlatıları korkusuzca sorgulamasından kaynaklanmaktadır. *Flaubert'in Papağanı* (1984), *Gündoğumuna Yolculuk* (1986), *Seni Sevmiyorum* (1991), *İngiltere İngiltere'ye Karşı* (1998), *Aşk vs.* (2000) ve *Bitiş Hissi* (2011) gibi meşhur romanlarında Barnes, doğruluk olgusunu, nesnelliğin imkânını, geleneksel gerçeklik algısını ve tarihsel verilerin geçerliliğini ustaca sorunsallaştırır. Barnes'ın kendi adı altında yayımlattığı sekizinci romanı olan *İngiltere İngiltere'ye Karşı* da okuyucularına ulusal kimlik, İngilizlik ve yazılı tarihî materyaller gibi konuların özünde yatan çelişkileri iğneleyici ve politik imalarla yüklü bir anlatımla sunar. Romanda yazar, tarih yazımı ve gerçeklik/orijinallik olgularını sorgulamasıyla, Baudrillard'ın modern dünyada anlam ve tarih üzerine düşüncelerine paralel olarak, insan hatıralarının ve hafızasının yanılma payının yüksekliğini vurgular. Yazarın politik romanlarından sayılan *İngiltere İngiltere'ye Karşı* 1998 yılında yayımlanmıştır ve ulusal kimlik, İngiliz olma miti ve modern dünyada özgün olabilmenin imkanı gibi konuları sorgulamaktadır. Üç bölümden oluşan romanda yazar, özgür bir ruha sahip olan Martha Cochrane isimli kadın kahramanı sayesinde, din, tarih, ulusal kimlik ve insan hafızası gibi genel bilgiye yönelik anlatıları eleştirerek bu anlatıların gerçeklikten ziyade kurguya daha yakın olduğunu iddia eder. Buna paralel olarak, roman modern dünyanın gerçeklik ve özgünlük algısını iğneleyici bir dille eleştiriye tabi tutar ve bunu yaparken de çağdaş Fransız felsefesinin en ünlü temsilcilerinden Jean Baudrillard'ın 'simülasyon' kuramından çokça faydalanır. Roman ayrıca, artık bayatlamış olan İngiliz olma idealinin üzerine kurulmuş İngiltere imgesine körü körüne bağlılığı sorgular. Bir geleneğin, bir tarihin veya geçmişin oluşması kaçınılmaz şekilde insan hafızasına bağlı ve bağımlıdır. Bu hafıza sistemi ise yaptığı seçimler, eklemeler ve çıkarmalarla birlikte geçmişin tamamıyla öznel, kurgusal ve güvenilmez versiyonlarını ortaya koymaktadır. Romanın genelinde Martha Cochrane karakteri ilk başta İngiliz vatandaşlarının bir temsilcisi olduğuna inanma gafletine düşer, sonra İngiliz olma idealini canlandırma ve yeniden yaratma yolunu seçer ve son olarak da bu gibi sahte vatanperver idealler ışığında yaşamının imkansızlığını kavramaya başlar. Baudrillard'ın fikirleri ışığında kurgusunu oluşturan Barnes, modern bireylerin kendilerine dayatılanları kolaylıkla kabul etmesini eleştirerek tek gerçekmiş gibi görünen ama öznel olmaktan öteye gidemeyen tarih ve ulusal kimlik olgularına karşı uyanık olmayı salık verir. Barnes'ın romanına göre, tarih kitaplarında yer alan bilgiler öznel ve ideolojik anlatılardır ve

bunlar insan hafızasının noksanlıklarına tabi oldukları için kusurlu bilgiler içerirler. Hatta bu anlatılar zaman içerisinde gerçekliğin yerini alabilecek kadar güçlü bir kitlesel etki yapabilirler. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Julian Barnes'ın post-modern romanı *İngiltere İngiltere'ye Karşı*'da yazarın Baudrillard'ın 'simülasyon' teorisine açık açık göndermeler yaparak tarih yazımını nasıl sorunsallaştırdığını gözler önüne sermek ve tarihin, insanların sorumlu hafıza sisteminin ürünü olan, geçmişin güvenilmez kopyalarından ibaret olduğunu kanıtlamaktır. Bu amaçla, roman ve kuram arasında paralel okumalar yapılarak Barnes'ın Baudrillard'a yaptığı bilinçli göndermeler gün ışığına çıkarılacak ve romanın altında yatan ve aşağıda detaylandırılan genel eleştirel düşünce vurgulanacaktır. Roman, modern İngiltere'nin distopik bir resmini göstererek bireylerin anılarının tarihi yazma konusunda baştan savmacı ve yetersiz bir güç olduğunu ortaya koyar. İnsan hafızasının sayısız, karmaşık imgeler ve hikayeler arasından kusursuz ve doğru bir geçmiş tasviri yapması imkansızdır. Bireysel hafızanın yanı sıra, toplum hafızasının da ulusal kimliği oluşturmada seçici ve yetersiz olduğu iddiası romanda kendisine yer bulur. İngilizler'in İngilizlikle tanımladıkları ve bir maske gibi yüzlerine geçirdikleri şey, aslında bir aldatmacadan ibarettir. Bir ulus için yeni bir kimlik oluşturmak en nihayetinde yamalı anılara, kurgusal tarih kitaplarına ve yapay ideolojik inançlara bağlıdır. Romanda kurulan ve 'İngilere, İngiltere' adı verilen eğlence parkı her nasıl o geleneksel İngiltere'yi geri getirmek yerine, gerçek İngiltere'nin yerini almaya başlamışsa, insanların bölük pörçük anıları da geçmişteki gerçekliklerin yerini almaya başlar. Bir kağıda kaydedildiği andan itibaren bu anılar artık gerçeklik iddiasına kavuşur ve tarih adını alır. Geçmişte yaşananların anıları içinde bulunulan zamanın şartları, kişilerin taraflı algıları ve çıkarları doğrultusunda bambaşka bir kılığa bürünerek yavaş yavaş gerçeklik statüsü kazanır. Barnes'ın romanında yaptığı da tarih yazımının aslında hikaye yazmaktan farksız olduğunu, hatalı kopyaların gerçeklerin yerini aldığı, tarihsel anlatıların güvenilmez olduğunu ileri sürmektir. Roman ayrıca, tarihsel olayların kişiler üzerinde bıraktığı izlenimlerin, tarihin yerini alması konusunu tartışmaya açar. Romanda çocukluk anılarını hatırlayan Martha'nın da dediği gibi, tarih bir hatırlama meselesidir ve tarihi yazanlar, geçmişi en doğru hatırlayanlar değil, doğru hatırladığını daha büyük kitlelere dayatabilecek güce sahip olanlardır.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİNDE DÜŞÜKLERİ ZAMAN TUZAKLARI VE BUNLARLA BAŞETME YOLLARI*

Meltem ÖKDEM**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ortaya koymak ve zaman yönetiminde düştikleri tuzaklar ve bu tuzaklarla baş etme yollarına ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü ve sınıf) göre değerlendirmektir. Araştırmada karma yöntem araştırmalarından “yakınsayan paralel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmının katılımcılarını 2017-2018 öğretim yılında bir kamu üniversitesi ve bir özel üniversitede öğrenim görmekte olan 275 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel kısmının katılımcılarını 12 si devlet ve 29’u özel üniversiteden olmak üzere 41 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma, t-testi ve ANOVA nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin zaman yönetimi konusunda bireysel çabaları olmakla birlikte bu çabaların yetersiz kaldığı ve zamanı etkin ve verimli kullanamadıkları ve bu süreci yönetemedikleri söylenebilir. Zamanı iyi kullanamama nedenleri planlama yapmadıklarından, sosyal medya ve iletişim araçlarını iyi kullanamadıklarından arkadaşlarına “hayır” diyemediklerinden, sosyal hayatlarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Zamanlarını daha etkin kullanmaları için öğrencilerin planlama yapmaları önerilmektedir. Zaman planlaması zaman kayıplarını önler. Öğrencilerin sosyal medyada çok zaman geçirdikleri iletişim araçlarını iyi kullanamadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda da öğrencilerin farkındalığının artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zaman Yönetimi, Zaman Tuzakları, Zaman Harcaticılar

TIME LEAKS AMONG UNIVERSITY STUDENTS AND METHODS OF COPING WITH THEM

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the time management skills of university students, identify the time management “leaks” they fall into and examine the methods they use to cope with these leaks based on various parameters including gender, type of university and year of study. In the study, convergent parallel design is used as a mixed research method. The participants in the quantitative part of the study were 275 students who were students at public or private universities in the 2017-2018 academic year. The participants in the qualitative part of the study were 41 students, 12 of whom were at public schools and 29 at private schools. Arithmetic mean, standard deviation, t-test and ANOVA were used to analyze the quantitative data. The findings of the study show that students sometimes practiced time management and sometimes used “time wasters” .A significant difference was found between the variable of year of study and students’ view of the significance of time wasters. Fourth-year students were found to be using time wasters more than second and first year students. Gender, type of university and year of study were found to have no effect on time management skills. In conclusion, although the participants were found to make personal efforts to manage their time, we found that they did not manage time well and their personal efforts were insufficient. The study reveals that the reasons for students’ inability to use their time efficiently were lack of planning, inefficient use of social media and communication tools, an inability to say “no” to friends, and their social lives. The careful use of communication tools, developing the ability to say “no” to friends, being organized and considering the effect of the study environment are suggested as time management techniques. Students are advised to plan their time more effectively. Time planning prevents losses of time. It has been seen that students could not use the communication tools effectively by which they spent much time on social media. Students' awareness about this matter should also be increased.

Keywords: Time Management, Time Leaks, Time Wasters

* Bu makalenin özeti 5.th International EJER Congress 2018 ‘de bildiri olarak sunulmuştur.

**Asst. Prof., Çankaya Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, meltem@cankaya.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde teknolojideki hızlı gelişmeler insanların yaşamlarını bir yandan kolaylaştırırken bir yandan da zorlaştırmaktadır. Daha önce günlerce uğraşarak yapılan işler teknoloji sayesinde hızlı bir şekilde yapılır hale gelmiştir. Fakat bu gelişmeler aynı zamanda insanlar üzerinde bazı baskılar oluşturmaktadır. Bunun sonucu da insanların zamanlarını etkili ve verimli kullanmaları gereği doğmuştur. Üniversite yılları da öğrencilerin zamanını etkin kullanmasını gerektiren yıllardır. Üniversitede öğrenciler derslerine devam ederken aynı zamanda bazı dersler için projeler hazırlamakta, projeler için araştırmalar yapmakta, sınavlara hazırlanmaktadırlar. Tabii ki sadece okul değil sosyal aktiviteler içinde öğrencilerin zamana ihtiyaçları vardır. Spor yapmak, gezmek, arkadaşları ile sinemaya, tiyatroya gitmek istemektedirler. Bu kadar şeye yetişmek için zamanlarını etkin kullanmaları zorunludur. Zamanı etkin kullanmak öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda yaşam kalitelerini artırmaya, streslerini azaltmaya, dengeli bir yaşam sürmelerine ve hedeflerine daha kolay ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

Zaman ve Zaman Yönetimi

Zaman bir eylemin gerçekleştiği süredir. (Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002) Zaman kavramı üç farklı grupta incelenmektedir. Bunlar; objektif zaman, biyolojik zaman ve psikolojik zamandır. (Durmaz, 2016)

Objektif zaman, saatle ölçebildiğimiz zamandır. Objektif zaman kişiden kişiye değişmez, herkese aynıdır. Dünyanın güneş etrafındaki hareketlerine göre hesaplanır. (Bayramlı, 2009)

Biyolojik zaman, zamanın canlılar üzerinde etkisi vardır. Her canlının hayati fonksiyonlarını yerine getirmelerini sağlayan “vücut saatleri” vardır. İnsanlar uyku, yemek yeme fonksiyonlarını bu şekilde yerine getirirler. (Tutar, Altınöz, Başpınar, Erdönmez ve Tengilimoğlu, 2015)

Psikolojik zaman algılanan zamandır. İnsanların psikolojisiyle ilgilidir. İnsanlar mutluyken zaman çabuk geçer oysa sıkıntılı ve stresliyken yavaş geçer.

Zaman zengin, fakir, güzel, çirkin, herkesin eşit olarak sahip olduğu kimseye borç olarak vermeyeceği ya da borç alamayacağı sonra kullanırım diye saklayamayacağı değeri biçilemez bir kaynaktır. Bir günde herkesin 24 saati vardır. Bu zamanı ister verimli kullanır isterse boşa harcar bu kişinin kendi elindedir. İnsanların zamanı iyi kullanabilmesi için zaman yönetimi konusunda farkındalığı ve bilgi sahibi olması gerekir. “*Zaman Yönetimi*” amaçlara ulaşmak için gerekli olan zamanın verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Zaman yönetimi zamanı değil zaman içinde kişinin kendi aktivitelerini yönetmesidir. (Bayramlı, 2009) Zamanın etkin yönetilmesi az zamana birçok iş sığdırmak değil, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi gereken işlerin etkin yönetilmesidir. Kişinin zamanını iyi kullanabilmesi için kendini de iyi tanıması şarttır. Kişilerin verimli çalışması için biyolojik bir çalışma zamanı vardır. Bu durumda doğru işi doğru zamanda yapmak gerekir. (Tutar vd, 2015). Zaman yönetimi için kişisel disiplin de şarttır.

Etkili zaman yönetimi sadece iş değil aynı zamanda özel hayatı da yönetebilmek olarak düşünülmelidir. Zamanı etkin kullanmak bütün zamanını çalışmaya ayırmak değildir. Özel hayatına hobilerine, dinlenmeye, tatile çıkmaya zaman bulabilmek demektir. Aynı şey öğrenciler içinde geçerlidir. Öğrencilerin zamanı iyi yönetmeleri demek sadece ders çalışma, ve sınavlara hazırlanma gibi okulla ilgili şeylerle zamanlarını geçirmeleri değil aynı zamanda özel yaşamlarında yapacakları her türlü faaliyeti gerçekleştirebilmeleri zamana sahip olacak şekilde zamanlarını yönetmeleri anlamını taşımaktadır (Koçak ve Aydın, 2006). Bireylerin amaçlarına ulaşmak için yapacakları etkili bir zaman yönetim süreci için gerekli olan planlama, düzenleme ve kontrol, onların başarıya ulaşmalarında önemli faktörler olarak görülmektedir (Erdem ve Kaya, 1998).

Zaman Tuzakları ve Başetme Yöntemleri

Zaman yönetiminin bir amacı da zaman kaybına sebep olan problemleri belirlemektir. Zamanı etkin kullanmanın önündeki engellere “zaman tuzağı” denir. (Tutar vd, 2015; Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002). Zaman yönetiminde insanlar birçok tuzakla karşı karşıya gelebilir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralanabilir: (Akatay, 2003; Tutar vd, 2015; Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002)

Kararsızlık; Bir problemle karşılaşıldığı zaman problemin ortadan kalkması için o problemin çözümünde seçenekler arasından en uygun olanın seçilmesidir. (Can, Azizoğlu, ve Aydın, 2015)

Kararsızlık bir çok probleme yol açar. Zaman kaybı, belirsizlik ve kargaşa yaşanabilir. Kararın zamanında verilmesi önemlidir.

Önceliklerini belirleyememek; En önemli zaman tuzaklarından. Öncelikler belirsiz olursa gereksiz işlerle zaman kaybı çok olur ve yapılması gereken önemli işlere yeterince zaman ayrılamaz. (Akatay, 2003; Tutar vd, 2015)

Ertelemek: Ertelemek yapılacak işleri daha ileri bir tarihe bırakmaktır. Yapması zor gelen kendimize güvenmediğimiz, hoşlanmadığımız işleri erteleriz. Erteleme zaman yönetimi ve başarı karşısındaki en büyük engellerden birisidir.(Akatay, 2003; Tutar vd, 2015)

Bireysel hedeflerin belirsizliği: Hedefler insanları ulaşmak istedikleri noktalara ulaştırır. Başarıya giden yol hedef belirleme ile başlar. Hedef belirlenirken zaman planlamasını da yapmak gereklidir. Hedef olmazsa başarılı olunamaz.(Akatay, 2003; Tutar vd, 2015)

Öz disiplin yokluğu: Özdisiplin kişinin başkalarının müdahalesi olmadan kendi içinden gelecek sorumlu olduğu davranışları yerine getirmesidir. Öz disiplini yüksek olan kişilerin zaman yönetimi konusunda daha iyi oldukları tespit edilmiştir.(Tutar vd, 2015)

Hayır diyememek: Karşısındaki kişileri kırmaktan korkarak hayır diyememek bir çok işin aksamasına ve zaman kaybına neden olacaktır. (Tutar vd, 2015)

Aşırı sosyallik: Zaman yönetimi bütün zamanını çalışarak geçirme değildir. Zaman yönetimi zamanını verimli ve etkin kullanmaktır. İnsanlar zamanlarını iyi kullandıkları zaman kendilerine hobilerine ve arkadaşlarına yeterince zaman ayırabilecekleridir fakat zamanının çoğunu arkadaşları ile gezerek, eğlenerek geçirmek de zaman kaybına neden olmaktadır. (Tutar vd, 2015)

Stres : Günümüzde her şey çok hızlı değişiyor bu insanlarda bir şeylere yetişme telaşını yaşıyor ve bunun sonucu strese giriyor. Strese girince de dikkatini toplayamama ve kendini yaptığı işe verememe sıkıntısı yaşıyor. Stres kişilerin verimliliği üzerinde de ters etki yapar. Bu durumda zaman tuzağı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Tutar vd, 2015; Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002)

Plansızlık: Plan her aktivitenin başıdır. Planlama yaptığımız işlerin düzgün yürütmesi ve aksaklık yaşamamak için tedbir alma esasına dayanmaktadır. Plansız yapılan eylemler zaman kaybına neden olacaktır. (Altınok,1997)

İletişim araçlarının yanlış kullanımı: Teknoloji çağının getirdiği iletişim araçları insanların hayatlarını çok kolaylaştırmanın yanı sıra iyi kullanılmadığında zaman kaybına neden olacaktır. Gençler zamanlarının çoğunu telefon, bilgisayar ve sosyal medyada geçirmektedirler. Bu durum zaman tuzağı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Tutar vd, 2015; Yılmaz, 2015)

Zamanın etkili kullanılması için de plan yapma, ziyaretçi trafiğini düzenleme, iletişim araçlarının etkili kullanılması, yetki devri, önceliklerin belirlenmesi, ara boşlukları değerlendirilmesi,” hayır” demeyi öğrenme, oyalanmaya son verme, düzenli masa olarak sayılabilir (Tutar vd, 2015; Bird, 2013; Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002).

Üniversite öğrencilerinin de başarıları ile zaman yönetimi arasında ilişki olduğu düşünülmektedir . Bu konuda yapılan araştırmaların bir kısmının sonuçları bu fikri desteklerken bir kısmının sonuçları ise bu fikri desteklememektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların bazıları şunlardır: Öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri incelediğinde öğrencilerin bu beceriye ortanın üstünde sahip olduğunu Sezen (2013), yaptığı araştırma ile ortaya koymuştur. Birçok araştırmacının sonucu da bu fikri desteklemektedir (Tektaş ve Tektaş, 2010; Alay ve Koçak, 2003; Demirtaş ve Özer, 2007; Tanrıöğen ve İşcan, 2009; Başak, Uzun ve Arslan, 2008). Erdem ve diğerlerinin (2005) iki ayrı üniversitedeki meslek yüksekokullarında yaptıkları araştırmada başarı puanı ile zaman yönetimi arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Başarı puanı yüksek olanın zaman yönetimi puanının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmacının ulaştığı verilerin tersi olan sonuçlara ulaşan araştırmalar da vardır. Bu araştırmaların konuları ve ulaştıkları sonuçlar kısaca şöyledir: Yılmaz, Yoncalık ve Bektaş (2010)’in araştırmasında akademik başarı ve zaman yönetme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Türe (2013) ve Erdem (2005) öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini incelemişler ve orta düzeyde zaman yönetimi becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çağlayan ve Göral (2009) da meslek yüksekokulu öğrencileri

ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin zamanlarını etkin ve verimli kullanamadıklarını ortaya koymuşlardır.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda daha çok öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ve zaman yönetimi becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerinedir. (Demirtaş ve Özer, 2007; Başak, Uzun ve Arslan, 2008; Eldeleklioğlu, J. 2008). Alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi planlaması, zaman tutumları, zaman tuzakları ve bu tuzaklarla baş etme yöntemlerini bir arada inceleyen karma yöntem bir araştırmaya rastlanılmaması nedeniyle bu araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile zaman yönetiminde karşılaştıkları zaman tuzakları ve bunlarla baş etme yöntemlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin zaman yönetiminin zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin zaman yönetiminin zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları boyutlarındaki görüşleri cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin zamanı yönetirken düştükleri tuzaklar nelerdir?
4. Üniversite öğrencilerinin zamanı yönetirken düştükleri tuzaklara ilişkin baş etme yöntemleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplanır, veriler ayrı analiz edilir ve analiz sonuçları yorumlama yaparken birleştirilir (Creswell, Clark, Klassen, Vicki ve Smith, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerinin örneklemini 2017-2018 öğretim yılında bir kamu ve bir özel üniversitede öğrenim görmekte olan birinci, ikinci ve dördüncü sınıf toplam 275 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya üçüncü sınıf öğrenciler dahil edilmemiştir. Üniversite birinci sınıf öğrencilerin üniversiteye yeni başlaması ve uyum sürecinde olması nedeniyle birinci sınıflar, mezuniyet durumunda olan öğrencilerin farklı beklentilerinin olası nedeniyle dördüncü sınıflar, ikinci ve üçüncü sınıflarda ara sınıf olması ve araştırmacının ikinci sınıf öğrencilere daha kolay ulaşabilmesi nedeniyle ikinci sınıflar dahil edilmiştir. Araştırmada 281 veri toplanmış ancak 6 veri değerlendirmeye uygun olmadığı için çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	165	60.4	275
	Erkek	105	38.2	
	Kayıp değer	4	1.5	
Sınıf	1. Sınıf	109	39.6	275
	2. Sınıf	67	24.4	
	4. Sınıf	99	36	
Okul Türü	Kamu	99	36	275
	Özel	176	64	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %60.4’ünün kadın, %38.2’sinin erkek olduğu, katılımcıların %39.6’sını 1. Sınıf, %24.4’ünü 2. Sınıf ve % 36’sını 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların % 64’ü vakıf üniversitesi öğrencilerinden, % 36 ‘sı kamu üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin katılımcılarını 41 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel araştırmaya katılan öğrencilerin görüşmeye katılımları gönüllük esasına dayanmaktadır. Değişik seviyelerden, bölümlerden ve cinsiyetten öğrencilere ulaşıncaya kadar birçok öğrenci ile iletişim kurulmuştur. 41

öğrenci görüşmeyi kabul etmiştir. Nitel verilerin katılımcılarına ilişkin demografik değişkenler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	27	65.85	41
	Erkek	14	34.14	
Sınıf	1. sınıf	14	34.14	41
	2. sınıf	15	36.58	
	4.sınıf	12	29.26	
Okul türü	Devlet	12	29.26	41
	Özel	29	70.73	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %65.85’ini kadın, %34.14’ünü erkek, katılımcıların %34.14’sını 1. sınıf, %36.58’ini 2. sınıf ve % 29.26’sını 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların % 70.73’ünü özel üniversite öğrencilerinden, % 29.26 ‘sını kamu üniversitesi öğrencilerinden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verileri Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Zaman Yönetimi ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Zaman Yönetimi ölçeği zaman planlaması (16 madde) , zaman tutumları (7 madde) ve zaman harcattırıcıları (4 madde) alt boyutlarından oluşan toplam 27 maddelik bir ölçektir. Ölçekteki 8 madde ters puanlanmıştır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 1= Her zaman, 2=Sık sık, 3= bazen, 4= Nadiren ve 5= Hiçbir zaman olarak kodlanmıştır.

Ölçeğin geliştirme sürecinde yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasına göre birinci faktör varyansın %20’sini, ikinci faktör varyansın %9’unu, üçüncü faktör ise varyansın %6’sını, açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans % 35 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .88, .66, .47 olup, ölçeğin tümüne yönelik güvenirlik .87’dir (Alay ve Koçak, 2002). Bu çalışmada da öncelikle ölçeğin var olan yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda göre uyum indekslerinin $\chi^2 = 692.40$, $P = 0,000$, $sd=321$, $X^2 /sd = 2.16$, $CFI=0,92$, $NFI = .87$, $NNFI=.92$, $GFI=.84$, $AGFI=.81$, $IFI= .92$, $RFI= .86$ ve $RMSEA= .065$ olduğu görülmüştür. Daha sonra ölçek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .86, .51, .52 olup, ölçeğin tümüne yönelik güvenirlik .82 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin zaman yönetimi sırasında düştükleri tuzakları ve bu tuzaklarla baş etme yollarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı ve başka bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve % 95 aynı olduğu görülmüştür. Nitel görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öğrencilerin ifadelerle katılma sıklık derecesini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet ve okul türü değişkeni için t testi, sınıf değişkeni için ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi sunulduğu temel analiz yöntemlerinden biridir (Ekiz, 2013). Nitel verilerin analizi,

tutarlılığı sağlamak için metne dönüştürülen görüşmelerin başka bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanması istenilmiş ve kodlamalar arasında % 95'lik tutarlılık olduğu görülmüştür.

Bulgular

Öğrencilerin zaman planlaması boyutundaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Zaman Planlaması Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

M.No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	Puan Sırası
1	Güne başlamadan önce gününüzü planlar mısınız?	2,44	1,02	14
2	Hafta baslarında her hafta için bir dizi amaçlar saptar mısınız?	2,62	1,06	10
3	Her gün planlama için zaman harcar mısınız?	3,10	1,10	4
4	Her gün kendiniz için bir takım amaçlar belirler misiniz?	2,51	,98	13
5	Her gün yapmak zorunda olduğunuz şeylerin listesini yapar mısınız?	3,45	1,28	1
6	Okul günlerinizde yapmak zorunda olduğunuz aktivitelerin programını yapar mısınız?	2,89	1,17	7
7	Bir sonraki hafta için ne başarmak istediğiniz net olarak belirgin mi?	3,04	1,10	6
8	Çalışmalarınızı bitirmek için kendinize tarih saptar mısınız?	2,58	1,16	11
9	Çok uğraş gerektiren çalışmalarınız için en iyi zamanınızı programlamaya çalışır mısınız?	2,41	1,09	15
10	Sizin için önemli tarihleri (örn., sınav tarihleri, ödev teslim tarihleri vs.) bir takvim üzerinde işaretler misiniz?	2,54	1,46	12
11	Bir akademik dönem için bir dizi amaçlar belirler misiniz?	2,68	1,11	9
12	Makaleleri şimdi gerekli olmasalar bile gelecekte olabilir diye dosyalar veya fotokopisini çeker misiniz?	3,15	1,39	2
13	Yakın tarihte sınavınız olmasa bile, ders notlarınızı düzenli olarak tekrar eder misiniz?	3,09	1,18	5
14	Üzerinde çalışabileceğiniz şeyleri boş zaman bulduğunuzda yapabilmek için yanınızda taşır mısınız?	2,73	1,17	8
15	Önceliklerinizi belirler ve onlara uyar mısınız?	2,24	,99	16
16*	Her hafta sizinle ilgili olan şeyleri önceden bir plan yapmadan ve gerektiği gibi önceden takip etmeden yapar mısınız?	3,11	1,07	3
Ağırlıklı Ortalama		2.79		

*Bu maddeler tersten puanlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin ortalamalarının 3.45 ile 2.24 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bölüme ilişkin ağırlıklı ortalama 2.79 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle öğrenciler zaman planlaması boyutundaki ifadeleri bazen yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin katılma sıklık derecelerinin en fazla olduğu ilk üç madde “Önceliklerinizi belirler ve onlara uyar mısınız?” (2.24), “Çok uğraş gerektiren çalışmalarınız için en iyi zamanınızı programlamaya çalışır mısınız? (2.41)” ve “Güne başlamadan önce gününüzü planlar mısınız? (2.44)” maddeleridir. Öğrencilerin katılma sıklık derecelerinin en az olduğu son üç madde ise “Her gün yapmak zorunda olduğunuz şeylerin listesini yapar mısınız? ” (3.45), “Makaleleri şimdi gerekli olmasalar bile gelecekte

olabilir diye dosyalar veya fotokopisini çeker misiniz?” (3.15) ve “Her hafta sizinle ilgili olan şeyleri önceden bir plan yapmadan ve gerektiği gibi önceden takip etmeden yapar mısınız?” (3.11) maddeleridir. Öğrencilerin zaman tutumları boyutundaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Zaman Tutumları Boyutundaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

M.No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	Puan Sırası
1	Zamanınızı yapıcı olarak kullanır mısınız?	2,47	,87	5
2*	Zamanınızı planlama işinde kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?	3,54	1,12	1
3	Genel olarak kendi zamanınızı kendiniz planladığınızı hisseder misiniz?	2,27	,97	6
4	Genellikle amaçlarınızın hepsini size verilen hafta içerisinde çoğunlukla başarabileceğinizi düşünür müsünüz?	2,50	,972	4
5	Küçük kararları çabucak verebiliyor musunuz?	2,15	1,09	7
6*	İnsanlara hayır diyememekten ötürü kendinizi sık sık okul işlerinizi engelleyen işlerle meşgul durumda bulur musunuz?	3,23	1,30	2
7*	Yapacak bir şeyiniz yoksa kendinizi uzun süre bekliyor durumda bulur musunuz?	3,20	1,16	3
Ağırlıklı Ortalama		2,76		

*Bu maddeler tersten puanlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin ortalamalarının 3.54 ile 2.15 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bölüme ilişkin ağırlıklı ortalama 2.76 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle öğrenciler zaman tutumu boyutundaki ifadeleri bazen yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin katılma sıklık derecelerinin en fazla olduğu ilk iki madde “Küçük kararları çabucak verebiliyor musunuz?” (2.15) ve “Genel olarak kendi zamanınızı kendiniz planladığınızı hisseder misiniz? (2.27)” maddeleridir. Öğrencilerin katılma sıklık derecelerinin en az olduğu son iki madde ise “Zamanınızı planlama işinde kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyor musunuz? ” (3.54) ve “İnsanlara hayır diyememekten ötürü kendinizi sık sık okul işlerinizi engelleyen işlerle meşgul durumda bulur musunuz?” (3.23) maddeleridir. Öğrencilerin zaman harcattıkları boyutundaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Zaman Harcattıkları Boyutundaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

M. No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	Puan Sırası
1*	Normal bir okul gününde, okul işlerinden kendi özel işlerinizle daha çok zaman harcar mısınız?	3,17	1,09	2
2*	Fayda sağlamayan alışkanlıklara veya aktivitelere devam eder misiniz?	2,63	1,25	3
3*	Günde ortalama bir paket sigara içiyor musunuz?	2,08	1,49	4
4*	Önemli okul ödevinin son teslim gününden bir gece önce hala onun üzerinde çalışır mısınız?	3,62	1,29	1
Ağırlıklı Ortalama		2,87		

*Bu maddeler tersten puanlanmıştır.

Tablo 5 İncelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin ortalamalarının 3.62 ile 2.08 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bölüme ilişkin ağırlıklı ortalama 2.76 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle öğrenciler zaman harcattırcıları boyutundaki ifadeleri bazen yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin katılma sıklık derecelerinin en fazla olduğu ilk iki madde “Günde ortalama bir paket sigara içiyor musunuz?” (2.08) ve “Fayda sağlamayan alışkanlıklara veya aktivitelere devam eder misiniz? (2.63)” maddeleridir. Öğrencilerin katılma sıklık derecelerinin en az olduğu son iki madde ise “Önemli okul ödevinin son teslim gününden bir gece önce hala onun üzerinde çalışır mısınız? ” (3.62) ve “Normal bir okul gününde, okul işlerinden kendi özel işlerinizle daha çok zaman harcar mısınız?” (3.17) maddeleridir.

Öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t testi analizi sonucu Tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu

	Kategoriler	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
<i>Zaman Planlaması</i>	Kadın	166	44,07	9,24	269	.121	.224
	Erkek	105	45,60	11,23			
<i>Zaman Tutumları</i>	Kadın	166	19,38	3,46	269	.055	.956
	Erkek	105	19,41	3,52			
<i>Zaman harcattırcıları</i>	Kadın	166	10,94	3,02	269	3.70	.000
	Erkek	105	12,44	3,529			

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyet değişkenine öğrencilerin görüşleri arasında zaman planlaması [$t_{(269)}=1.21$; $p>0,05$] ve zaman tutumları [$t_{(269)}=.055$; $p>0,05$] boyutlarında anlamlı fark yoktur. Zaman harcattırcıları boyutunda ise öğrencilerin görüşleri arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır [$t_{(269)}=3.70$; $p<0,05$]. Kadın öğrenciler ($\bar{X}=10.59$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=12.44$) zaman harcattırcıları boyundaki ifadeleri daha sık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t testi analizi sonucu Tablo 7’de verilmiştir

Tablo7. Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu

	Kategoriler	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
<i>Zaman Planlaması</i>	Kamu	99	43,90	10,04387	273	.885	.377
	Özel	176	45,03	10,23795			
<i>Zaman Tutumları</i>	Kamu	99	19,72	3,32903	273	1.173	.242
	Özel	176	19,20	3,56061			
<i>Zaman harcattırcıları</i>	Kamu	99	10,57	2,87527	273	3.622	.000
	Özel	176	12,04	3,41228			

Tablo 7 incelendiğinde okul türü değişkenine öğrencilerin görüşleri arasında zaman planlaması [$t_{(273)}=.885$; $p>0,05$]ve zaman tutucu [$t_{(273)}=1.173$; $p>0,05$]boyutlarında anlamlı fark yoktur. Zaman harcattırcıları boyutunda ise öğrencilerin görüşleri arasında kamu üniversite öğrencileri lehine anlamlı

fark bulunmaktadır [$t_{(273)}= 3.62$; $p<0,05$]. Kamu üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}=10.57$) özel üniversitede öğrenim gören öğrencilere göre ($\bar{X}=12.04$) zaman harcatıcıları boyundaki ifadeleri daha sık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA analizi sonucu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Değişkenine Göre ilişkin ANOVA Sonuçları

	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
<i>Zaman Planlayıcısı</i>	1.Sınıf	109	44,07	10,39	2;272	1.69	.186	
	2.Sınıf	67	46,61	9,84				
	4.Sınıf	99	43,90	10,04				
<i>Zaman tutumları</i>	1.Sınıf	109	18,77	3,710	2;272	2.95	.054	
	2.Sınıf	67	19,91	3,203				
	4.Sınıf	99	19,71	3,329				
<i>Zaman harcatıcıları</i>	1.Sınıf	109	12,12	3,50	2;272	6.63	.002	1-4
	2.Sınıf	67	11,91	3,27				2-4
	4.Sınıf	99	10,57	2,87				

Tablo 8 incelendiğinde sınıf değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında zaman planlayıcısı [$F_{(2-272)}= 1.69$; $p>.05$] ve zaman tutumları [$F_{(2-272)}= 2.95$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Zaman harcatıcıları boyutuna ilişkin öğrencilerin görüşleri arasında [$F_{(2-272)}= 6.64$; $p<.05$] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Schaffe testi sonucuna göre dördüncü sınıf öğrenciler ($\bar{X}=10.57$), birinci sınıf ($\bar{X}=12.12$) ve ikinci sınıf ($\bar{X}=11.91$) öğrencilere göre bu boyuttaki ifadeleri daha sık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Tablo 9'da öğrencilerin hangi zaman tuzaklarına düştükleri gösterilmiştir

Tablo 9. Öğrenci Görüşlerine Göre Zaman Tuzakları

	Devlet Okulları	Özel Okullar	Toplam
<i>İletişim Araçlarının Etkin Kullanımı</i>	5	8	13
<i>Aşırı Sosyal İlişkiler</i>	3	7	10
<i>Öz Disiplin Yokluğu</i>	3	6	9
<i>Breysel Hedeflerin Belirsizliği: Plansızlık</i>	1	3	4
<i>Uyku</i>		1	1
<i>Dersler:</i>		1	1
Toplam	13	29	42

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan 29 öğrencinin özel üniversite ve 12 öğrencinin de devlet üniversitesinde okudukları görülmektedir. Bir öğrenci birden fazla görüş bildirdiği için toplam sayı 42

olarak görülmektedir. Zaman tuzaklarına ilişkin öğrencilerin görüşleri sekiz tema altında ele alınmıştır. Öğrencilerin en fazla zaman tuzağı olarak gördükleri tema “iletişim araçlarının etkin kullanımı”dır. Bunu sırasıyla aşırı sosyal ilişkiler, öz disiplin yokluğu, bireysel hedeflerin belirsizliği; plansızlık, erteleme ve oyalama, çalışma ortamı, gece geç yatmak, dersler izlemektedir. İletişim araçlarının etkin kullanımı hem devlet hem de özel üniversite öğrencileri arasında en fazla zaman tuzağı olarak görülen bir konudur. Devlet üniversitesi öğrencilerinden beş öğrenci, özel üniversite öğrencilerinden de sekiz öğrenci bunu zaman tuzağı olarak görmektedir. Örnek ifadeler şunlardır:

“Sıcak yatak, dizilerimin yayınlandığı günler, odamın durumu”

“ Telefonum, internet ve arkadaşlarım”

“Ders çalışmama engel olarak sınavdan geçememe stresi, kaygı, konuları yetiştirememek gibi şeyleri engel olarak görüyorum Bir de telefonum farkında olmadan engel olabilir.”

“Vakit kaybı olarak telefon ve sosyal medyayı görüyorum”

Aşırı sosyal ilişkiler de öğrenciler tarafından zaman tuzağı olarak görülmektedir. Devlet üniversitesinden üç kişi, özel üniversiteden de yedi kişi aşırı sosyalliği şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Genellikle arkadaş ortamı engel olur. Zamansız dışarı çıkmak istediklerinde yakın arkadaşlara hayır demek zordur.”

“Arkadaş ortamı, oyunlar, diziler, yatmak, gezmek”

Devlet Üniversitesinden üç, özel üniversitesinden altı öğrenci öz disiplin yokluğundan dolayı zamanı iyi yönetemedikleri ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Kendimi engel olarak görüyorum, ders çalışmak yerine başka işlerle uğraşmaya odaklanıyorum.”

“Üşengeçliğimden kaynaklandığını düşünürüm.”

“Tembelliğimden kaynaklandığını düşünüyorum veya üşengeçliğimden”

Bireysel Hedeflerin Belirsizliği: Plansızlığı zaman tuzağı olarak gören bir devlet ve üç özel üniversite öğrencisi vardır. Bu durumu zaman kaybettirici olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Plan yapmadan çıkışına göre yaşıyorum.”

“Plansızlık, çok uyumak”

Erteleme oyalanmayı zaman tuzağı olarak sadece üç özel üniversite öğrencisinin gördüğü görülmektedir. Bu konu ile ilgili örnek ifade şöyledir;

“ Ben herşeyi ertelediğim için zaman kaybediyorum”

“Erteleme davranışından dolayı işlerimi yetiştiremiyorum”

Derslerin kendisini zaman kaybettirici olarak gören bir özel üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Bunu şöyle ifade etmiştir:

“ Modumun düşük olması, ders çalışmayı ya da dersi sevmemem”

Bir devlet üniversitesi öğrencisi ve bir özel üniversite öğrencisi çalışma ortamını zaman tuzağı olarak görmektedir. Aşağıda evdeki huzursuzluğu zaman tuzağı olarak gören bir öğrencinin ifadesi görülmektedir.

“Ev içinde gelişen huzursuzluklar benim zaman kaybetmeme neden olmaktadır.”

Uykuyu bir özel üniversite öğrencisi zaman tuzağı olarak görmektedir. Bunu aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“ Çok uyumak ve zamanı ayarlayamamak”

Tablo 10’da öğrencilerin görüşlerine göre zaman planlama teknikleri verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci Görüşlerine Göre Zaman Planlama Teknikleri

	Devlet Üniversiteleri	Özel Üniversiteleri
<i>İletişim Araçlarının Etkin Kullanımı:</i>	4	10
<i>Planlama</i>	3	5
<i>Hiçbir Şey</i>	3	5
<i>Ziyaretçi Trafikini Düzenleme ve Arkadaşlara hayır demek</i>	3	4
<i>Çalışma Ortamı</i>	2	2

Tablo 10 da 29 özel üniversite ve 12 devlet üniversitesi öğrencisinin zaman planlama teknikleri konusundaki görüşleri gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre zaman planlama teknikleri beş temada toplanmıştır. Öğrenciler bu temalar içinde en fazla iletişim araçlarını etkin kullanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Daha sonra sırasıyla planlama, hiçbir şey yapmama, ziyaretçi trafiğini düzenleme ve arkadaşlara hayır demek en son olarak da çalışma ortamını düzenlemek gelmektedir.

Zamanı etkin kullanmak için hem devlet üniversitesi öğrencileri hem de özel üniversite öğrencileri en fazla iletişim araçlarını etkin kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Dört devlet üniversitesi öğrencisi, on özel üniversite öğrencisi zamanlarını daha iyi kullanmak için iletişim araçlarının etkin kullanılmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunu da şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Telefonumu ders çalışırken başka odada bırakıyorum”

“Telefon ve bilgisayarı uzağımda tutmaya çalışırım.”

“Sosyal medya hesaplarımı kapattım ve dizilere bağımlı olmamak için kitap okuyorum bol bol”

“Dizi ve programları takip etmemeye çalışırım.”

“Telefonu anneme veririm”

Planlama yaparak zamanı etkin kullanmaya çalışan dört devlet ve sekiz özel üniversite öğrencisi vardır. Bu kişilerin planlama yapmak ile ilgili ifadeleri şunlardır;

“Zamanımı planlı kullanırım.”

“Planlı hareket ediyor ve uyguluyorum”

“Planlı olurum”

“Öncelik sırasına göre düzenleme yaparım”

“Kafamda çalışmam gereken günleri planlıyorum, hobilerimi ödül mekanizması gibi kullanıyorum”

Zamanı etkin kullanmak için hiçbir şey yapmıyorum diyen üç devlet ve beş özel üniversite öğrencisine rastlanmıştır. Bunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Hiçbir şey yapmam”

“Hiçbir şey yapmıyorum”

“Genel olarak bir şey yapmıyorum, zamanımı kendime göre etkili kullandığımı düşünüyorum.”

“Hiçbir şey yapmıyorum”

“Genelde çok bir şey yapmıyorum”

Özel üniversite öğrencilerinin dördü, devlet üniversitesi öğrencilerinin üçü zamanlarını etkili kullanmak için “ziyaretçi trafiğini düzenleme ve arkadaşlara hayır demek” olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerini belirten örnek ifadeler şunlardır:

“ Hayır demeye çalışıyorum ”

“Arkadaşlarımla sınav haftasından önceki hafta bol vakit geçirmeye çalışırım ki sınav haftasında beni zor bir duruma sokmasınlar.”

“Arkadaşlara yol veriyorum”

Zamanı etkin kullanmak için çalışma ortamlarına dikkat ettiklerini iki özel ve iki devlet üniversitesi öğrencisi belirtmiştir. Bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sıcak yerde uyukum geldiği için soğuk yerde çalışırım.”

“Mümkün olduğunca ev ortamında çalışmaya çalışırım”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin zaman kullanma, zaman tuzakları ve zaman tuzakları ile baş etme yollarına ilişkin görüşleri hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleriyle toplanmıştır. Nitel çalışmada yarı yapılandırılmış anketler kullanılmıştır, bu şekilde öğrencilerin neleri zaman tuzağı olarak gördükleri ve bunlara karşı ne gibi tedbirler aldıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel veri toplama aracı ile belirlenen görüşlerin cinsiyet, okul türü (devlet, özel) ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler zaman planlamasını bazen yaptıklarını söylemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile ilgili yapılmış araştırmalardan bazıları (Sezen, 2013; Tanrıoğen ve İşcan 2009), öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin ortalamasının üstünde olduğunu göstermekle birlikte bu araştırmanın bulgularını destekleyen ve öğrencilerin orta düzeyde zaman yönetimi becerisine sahip olduğunu ileri süren araştırmalar da bulunmaktadır (Çağlayan ve Göral 2009; Türe 2013; Erdem, Pirinci ve Dikmetaş, 2005)

Bu araştırmada öğrenciler zaman harcatıcılarını da bazen kullandıkları ifade etmişlerdir. Devlet üniversitesindeki öğrencilerin vakıf üniversitesindeki öğrencilere göre zaman harcatıcıları daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyete göre zaman planlaması ve zaman tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığı zaman anlamlı bir fark görülmemesine rağmen zaman harcatıcılarda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre zaman harcatıcıları boyutundaki ifadeleri daha sık yaptıkları tespit edilmiştir. Altuntaş ve Kayıhan'ın (2013) yaptığı araştırma sonucunda ise cinsiyet ve zaman yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşın Çağlayan ve Göral'ın (2009) yaptığı araştırmada kadın öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu bulunmuştur. Bu araştırma da ise cinsiyete göre zaman planlaması ve tutumlarında anlamlı fark bulunamamıştır.

Sınıf faktörüne göre incelendiğinde zaman planlayıcısı ve zaman tutumları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çağlayan ve Göral'ın (2009) yaptığı araştırmanın sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinde mezun oldukları lise türlerine, öğrenim gördükleri sınıfa ve öğrenim türlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Zaman harcatıcıları boyutunda ise sınıf düzeyine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark mevcuttur. Zaman harcatıcılarını dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Sezen (2013)' in yaptığı araştırmada zaman planlaması ile yaş, sınıf, zaman tutumları ve zaman harcatıcıları değişkenleri ile zaman yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin ZYE toplam puan ortalaması diğer sınıflardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri yükseldikçe zaman yönetimi becerilerinin buna paralel olarak geliştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Bu araştırmada öğrenciler öz disiplin yokluğunu, erteleme ve oyalanmayı, aşırı sosyal ilişkileri, iletişim araçlarının etkin kullanımını, gece geç yatmayı, çalışma ortamını, dersleri, bireysel hedeflerin belirsizliğini, plansızlığı zaman tuzağı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar günümüz gençleri için zamanı değerlendirme alışkanlıklarının teknolojik aletler ve sosyal medya ekseninde geliştiğini göstermektedir (Varışoğlu, Şeref ve Yılmaz, 2012). Buradan internet, bilgisayar ve akıllı telefonların öğrencilere yarar sağladığı gibi iyi kullanılmadığında zararlarının olduğu sonucu

varılabilir. Bu araştırmanın bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırma öğrencilerin de bu tehdidin farkında olduklarını göstermektedir.

Zaman planlama teknikleri olarak da iletişim araçlarını daha dikkatli kullanmaları gerektiğini, arkadaşlarının onların çok zamanını aldığını, arkadaşlarına hayır demelerinin gerektiğini, planlı olmaları gerektiğini, çalışma ortamının da zaman yönetiminde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler de zaman yönetimi ile ilgili şikâyetçi olmadıklarını ve bu konuda herhangi bir şey yapmayı düşünmedikleri belirtmişlerdir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin zaman yönetimi konusunda bireysel çabaları olmakla birlikte bu çabaların yetersiz kaldığı ve zamanı etkin ve verimli kullanamadıkları ve bu süreci iyi yönetemedikleri söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin zamanı daha iyi kullanması için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öneriler

- 1- Öğrencilerin zaman planlamasını konusunda iyi olmadıkları görülmektedir. Plansızlık zaman kaybına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler planlama yapmaları konusunda bilinçlendirilmelidir.
- 2- Öğrencilerin telefon, bilgisayar ve sosyal medyayı yeterince iyi kullanamadıkları görülmüştür. Kendileri de bunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bunların kullanımında daha bilinçli hale getirilmelidir. Öncelikle aileler çocuklarını küçük yaştan itibaren teknolojik aletlerin kullanımında bilinçlendirmelidir. Okulda da öğretmenlerin bu konuda öğrencileri uyarmaları ve bilinçlendirmeleri gereklidir.
- 3- Öğrencilerin arkadaşlarına hayır diyemedikleri ve bu nedenle zaman kaybı yaşadıkları görülmektedir. Bu konuda da eğitimler düzenlenebilir. Öğrenciler arkadaşlarına ve diğer insanlara gerektiği zaman “ hayır” demeyi öğrenmelidirler.
- 4- Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmında zaman yönetimi bilincinin gelişmediği verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır. Zaman yönetimi ile ilgili kitap, makale okumaları için öğretmenler tarafından teşvik edilirse bu bilincin oluşacağı düşünülmektedir, ayrıca üniversite öğrencilerine zaman yönetimi konusunda seminerler verilmesi hem akademik hayatlarını düzenleme hem de çalışma hayatına hazırlama bakımından oldukça önemlidir.
- 5- Zaman yönetiminin bir ders olarak okutulması da düşünülmesi gereken çözümlerden biri olabilir.
- 6- Üniversitelerde zaman yönetimi konusunda daha geniş öğrenci gruplarının katıldığı yeni araştırmalar yapılmasının öğrencilerin zaman yönetimi farkındalıklarının oluşması için faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alay, S. ve Koçak, S. (2002). Validity and Reliability of Time Management Questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9–13.
- Adair, J. (2018). *Etkili Zaman Yönetimi*. Ö. Çolakoğlu. (Çev.) İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılığı.
- Akatay A. (2003) Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10:281-300.
- Altınok, V. (1997) ; “Zaman Faktörü ve Planlama Esasları” *Yönetimde Verimlilik Esasları*, 39-40
- Altuntaş, O. ve Kayıhan, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Farkındalıklarının İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 47–54
- Başak, T., Uzun, Ş. ve Arslan, F. (2008). Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 429-434.

- Bayramlı, Ü.Ü. (2009). *Zaman Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bird, P. (2013). Herkes İçin Zaman Yönetimi. İstanbul: Optimist Yayınlar
- Britton, B. and A. Tesser. (1991). Effects of Time Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3): 405-410.
- Can, H. , Azizoğlu, Ö. A. ve Aydın, E. M. (2015) *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Creswell, J. W. , Klassen, L. A.C. , Vicki L. Plano Clark, V. L. A. C. , Smith, L. K. C. (2011) *Best Practices for Mixed Methods Research in the Health Sciences*. OBSSR
- Çağlıyan, V. ve Gural, R. (2009). Zaman Yönetimi Becerileri: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Strateji Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 34-48.
- Durmaz, M. Hüseyinli, T. ve Güçlü C.(2016). Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* Cilt: 5, Sayı: 7, Sayfa: 2291-2303
- Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin Kaygı, Yaş, Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 6 2008. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Erdem, R. ve Kaya, S. (1998). Zaman Yönetimi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 7 (2), 99-120.
- Erdem, R.; Pirinççi, E. ve Dikmetaş, E; (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı İle İlişkisi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-177.
- Güleç, S., Bağçeli, P. ve Sezer, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık.
- Koçak, S. ve Aydın, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. ve Phillips, A. P. (1990). College students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stres. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 760-768
- Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003) Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 13, Sayı 2, Sayfa 203-210
- Plano Clark ve Creswell, J.W. V.L. (2011). *Karma Yöntem Desen Seçimi* (Çev. A. Delice), Karma Araştırma Yöntemleri Tasarımı ve Yürütülmesi (Ed. Y. Dede ve S.B. Demir, 2014). Ankara: Anı
- Sabuncuoğlu, Z. ve Paşa, M. (2002). Zaman Yönetimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sezen, A. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38. <http://www.akademikbakis.org>
- Tanrıoğen, A ve İşcan S.(2009) Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 35, Spring 2009, 93-108
- Tektaş, M. ve Tektaş, N. (2010) Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* • Sayı:23
- Tutar, H. (Ed) (2015). *Zaman Yönetimi*. Ankara: Seçkin
- Türe, G. (2013). Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Stres Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Yeditepe Üniversitesi Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Varışoğlu, F., Şeref, İ. ve Yılmaz (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri Ve Tutumlarının İncelenmesi, A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 47, 75-86.
- Abdullah, Y. (2015). Örgütsel Yaşamda Etkin Zaman Yönetimi. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Yılmaz, İ., Yoncalık, O., Bektaş, F., (2010). Zaman Yönetimi Davranışı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki, e-Journal of New World Sciences Academy Sports Sciences, 5(3), 187-194

Extended Abstract

Nowadays, rapid developments in technology can make human life both easier and more difficult. Activities that used to take days in the past can be done much more quickly with technology. But these developments also subject people to pressure. As a result, individuals need to use their time effectively and efficiently. Being at university also requires students to use their time effectively. During their university education, students prepare projects for most courses, conduct research for these projects and prepare for exams. Of course, students need time not only for education, but also for their social activities. They want to take exercise, be able to go out and about, and go to the theater and cinema with their friends. They have to manage their time effectively to keep up with all these activities. The effective use of time will not only increase their academic success, but will also help them to improve their quality of life, reduce their stress, maintain a balanced lifestyle, increase their productivity and reach their goals more easily. Time management does not mean changing the length of time spent on an activity, but to manage activities effectively during a given time. For students, time management is necessary not only for university work but also for leisure activities. In order to manage time effectively it is necessary to identify “time wasters”. Obstacles to using time effectively are called “time leaks”. People can experience many kinds of time wasters, including procrastination, the absence of self-discipline, unclear objectives, the inability to say “no”, stress, lack of planning and the incorrect use of communication tools. If students want to manage their time effectively, they need to make daily plans, use their free time productively, learn to say “no”, stop procrastinating, and organize what is on their desks in a helpful way (Tutar,2015; Bird, 2016; Sabuncuoğlu, 2002) A review of the literature shows that there are many research studies on time management worldwide and, in particular, on the relation between time management and academic success. A significant relationship has been found between “general time management” and “academic success” (Tektaş and Tektaş, 2010; Alay and Koçak, 2003; Demirtaş and Özer, 2007; Tanrıoğen and İşcan, 2009; Başak, Uzun and Arslan, 2008; Erdem, 2005). According to this data, planning one’s time and avoiding time-wasting are important to increase academic success. The purpose of the present study is to reveal the time management skills of university students, identify the “time management leaks” they fall into and to examine the methods they use to cope with these leaks based on various parameters including gender, type of university and year of study. In the study, convergent parallel design is used as a mixed research method. The participants in quantitative part of the study were 275 students who were students in public or private universities in the 2017-2018 academic year. The participants in the qualitative part of the study were 41 students, 12 of whom were from public schools and 29 from private schools. The survey was applied in accordance with Britton and Tesser’s (1991) survey. Their survey was adapted by Alay and Koçak (2002) and is known as the “Time Management Survey”. The Time Management Survey consists of two main parts. The first part includes students’ demographic characteristics and academic achievement scores. The Time Management Survey comprises three main factors and 27 questions. 16 of these questions are about “Time Planning”, seven are about “Time Attitudes”, and four are about “Spending Time”. Arithmetic mean, standard deviation, t-test and ANOVA were used to analyze the quantitative data. The findings of this study show that students sometimes use time management and time wasters. A significant difference was found between the variable of year of study and the students’ view of the significance of time wasters. Fourth-year students were found to be using time wasters more than second and first-year students. Gender, school and year of study were found to have no effect on time management skills. Using communication instruments inefficiently is categorized as a time leak, as are spending too much time on their social lives, lack of planning and procrastination. For some students, time management is not important and they do not want to know anything about this subject. In conclusion, although the participants were found to make personal efforts to manage their time, we found that they did not manage their time well and their personal efforts were insufficient. The study reveals that the reasons for their inability to use time efficiently were a lack of planning, inefficient use of social media and communication tools, the inability to say “no” to friends, and their social lives. The careful use of communication tools, the ability to say “no” to friends, being organized and considering the effect of the study environment are suggested as time management techniques. Lectures on time management could be given at universities and the lecturer could recommend time management books to her/his students. This research could be further applied to larger groups of students and seminars about time management could be organized at universities.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mehmet Can ŞAHİN*
Nihan ARSLAN NAMLI**

ÖZ

Bütün dünyada teknolojinin ilerlemesine paralel olarak, farklı arayışlar içine girilmiştir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, çeşitli çalışmalar yapılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanımlarıyla ilgili tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Eğitim Fakültesi'nden mezun olacak olan öğretmen adaylarının eğitimde teknolojik araç ve gereç kullanmaya ilişkin fikirleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 bahar dönemi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bölümlerinde öğrenim görmekte olan 300 öğretmen adaydır. Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojik araç ve gereç kullanmaya yönelik fikirlerini tespit etmek amacıyla "Eğitimde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanımlarıyla ilgili tutumları orta düzeyde olumlu tutum bulunmuştur. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olarak bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre 1 ve 3. Sınıflar arasında 3. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 1 ve 4. sınıflar arasında ise 4. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bölümler arası bakıldığında BÖTE ve Resim Öğretmenliği arasında BÖTE lehine, Sınıf Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği lehine ve Sınıf Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sahip oldukları teknolojik araç - gereç durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sadece bilgisayar ve tablet PC arasında tablet lehine bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, teknoloji, tutum

ATTITUDES OF PRE-SERVICE TEACHERS' ON TECHNOLOGY USE IN EDUCATION: ÇUKUROVA UNIVERSITY SAMPLE

ABSTRACT

In parallel with the advancement of technology all around the world, different quests have been made. In order to determine the students' attitudes towards technology, various studies have been studied. The aim of this study was to determine the technology attitudes of prospective teachers studying in the Faculty of Education at Cukurova University. For this purpose, it has been tried to determine the opinions of prospective teachers who will graduate from the Faculty of Education on using technological equipment in education. The sample of the study is 300 teacher candidates who are studying in the departments of 2017-2018 spring semester and the departments of Çukurova University. In order to determine prospective teachers' ideas about using technological equipment in education "Attitude Scale for the Use of Technology in Education" was used as a data collection tool. At the end of the research, pre-service teachers' attitudes towards the use of technology in education were found to be moderately positive. Considering the attitudes towards using technology in education, there is a significant difference in favor of male pre-service teachers according to gender variable. There was a significant difference between the 1st and 3rd grades in favor of 3rd grade according to the class level variable. There was a significant difference between the 1st and 4th grades in favor of 4th grade. When looking at the departments, there were significant differences in favor of Classroom Education between CEIT and Art Teacher, in favor of Classroom Teaching between Classroom Teaching and German Teaching and in favor of Classroom Teaching between Classroom Teaching and Painting Teacher. A statistically significant difference was found between the computer and tablet PC in favor of the tablet.

Keywords: Prospective teachers, technology, attitude

* Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ADANA, mcsahin@cu.edu.tr

** Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ADANA, nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr

GİRİŞ

Sürekli gelişen ve değişen dünyada teknoloji de geçmişten günümüze sürekli olarak gelişim göstermiş ve bu süreçte eğitimin bir parçası olmuştur ve birçok eğitimci ve araştırmacı eğitimde kullanılan teknolojilerin eğitim sistemini iyileştirdiği konusunda hemfikirdirler (Öksüz, Ak ve Uça, 2009). Teknolojinin eğitimde kullanılması okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda öğretim sürecini kolaylaştırmakta ve iş yükünü hafifletmektedir. Bu duruma yönelik yapılan bir araştırmada; okul yönetimi ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin fikirleri ve tutumları ölçülerek, derslerde teknoloji kullanımının sınıf yönetimini olumlu yönde desteklediği, öğrencileri farklı alanlara yönlendirmede faydalı olduğu, okulda öğretmenler üzerindeki iş yükünü azalttığı, öğrenci değerlendirme ve sınav işlemlerini hızlandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Döğer, 2016).

Ayrıca, günümüzde bireylerin sadece tüketici değil aynı zamanda üretici de olması beklenmektedir. Bu nedenle eğitim, öncelikle bireylerin iyi bir üretici olmasını sağlamak için gerekli teknolojiyle donatılmalıdır (Barut, 2015). Teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde, teknolojik araç-gereçlerin eğitimde daha fazla kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da, teknolojik araçların kullanıldığı öğretim yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin dersi daha aktif dinlemelerine ve konuyu derinlemesine kavramalarına ortam hazırlaması olarak belirtilmiştir. (Kenar, 2012). Eğitim öğretimde, etkinlikler yaptırırken kullanılan teknolojik araç-gereçler, öğrenme ortamının zenginleşmesine, farklı eğitim ortamı oluşturmaya, öğrencilerin bireysel katılımlarının artışına, etkinliklerin daha verimli olmasına yardımcı olabilir (Kol, 2012). Eğitim-öğretimde teknolojinin kullanılması; öğrencilerin birçok duyu organını etkin kılar ve anlatılan konuları daha anlamlı ve verimli bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur (Metin, Birişçi, ve Coşkun, 2013). Eğitimde teknoloji öğrenci merkezli öğretimi destekleyecek şekilde kullanıldığında, öğrenci performansını olumlu etkiler ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi, 2015). Öğretmen adayları teknolojik araç ve gereç olarak ilk sırada bilgisayar, projeksiyon cihazı, tablet sıralamasını tercih etmektedirler. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunun eğitimde en çok tercih ettikleri teknoloji seçeneklerinin oyunlar, okuma ve matematik içeren Internet tabanlı uygulamalar olduğu belirtilmiştir (Orçan, Kaçan ve Kimzan, 2017). Eğitimde kullanılan en etkili ve gelişmiş teknoloji aracı olarak da etkileşimli akıllı tahtaların olduğu ifade edilmektedir. (Bircan ve Arslan, 2016).

Ancak, günümüzde teknolojinin önemi her ne kadar büyük olsa da “... eğitime anlam ve ruh veren, onu işlevsel, etkili ve verimli kılan temel unsur öğretmendir” (Solak, 2009, 14). Öğretmenler, eğitim programlarının uygulayıcıları oldukları için eğitim sisteminin ve hizmetlerinin kalitesini belirlemekten ve sistemin başarısından önemli ölçüde sorumludurlar. (Ursavaş, Şahin ve Mcilroy, 2014, Usta ve Korkmaz, 2010). Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımının öğretmenler tarafından kabul edilmesi eğitimde başarıda kilit önem arz etmektedir. İyi öğretmen olmanın en etkili yolların biri kaliteli öğretmen eğitimidir. Öğretmenlerin eğitimi sırasında teknoloji kullanımı da bu başarıya etki eder. Öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanmadaki amaçları ile ilgili bir çalışmada; teknolojinin öğrenme öğretme sürecinde geçen zamanı azaltması, farklı biçimlerde öğretme etkinliklerinin hazırlanmasına olanak tanınması ve çok yönlü bir öğrenme sağlama şekline bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojik araç gereçlere yönelik tutumlarının teknolojinin sağlayacağı faydayı önemsemeleriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. (Kaya, 2017).

Eğitimde teknolojinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeterli düzeyde teknolojik bilgiye sahip olması gerekmektedir (Doğru, Şeren ve Koçulu, 2017). Ancak Dargut ve Çelik, 2010’da çoğunlukla öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgi konusundaki yetersiz durumun teknoloji kullanımına karşı tutumlara olumsuz olarak yansıdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler günümüzde, öğrenme ortamlarında teknolojik araçları sık ve etkin kullanan öğrencilerle de

karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle teknolojiyi kullanma becerileri bakımından öğrencilerin seviyesinden daha düşük seviyede kullanırlarsa derslerde sorun yaşayabilecekleri öngörülmektedir.(Can ve Kaymakçı, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin çağın gereksinimlerini karşılamaları ve yeni nesil öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri için de teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum geliştirmelerinin gerekli olduğu öngörülmektedir.

Bu konuda alanyazında birbirine zıt sayılabilecek farklı bulgulara rastlanmıştır. Bir yanda Uslu 2013'te belirtildiği üzere; öğretmenler okullardaki eğitim teknolojilerini ya hiç kullanmamakta ya da oldukça basit düzeyde kullanmaktadır. Öte yandan Özturan ve Bozcan, 2017'de yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde iletişim teknolojilerini mutlaka kullanmaları gerektiğini ve sınıflarında bulunan teknolojik materyallerin birini ve birden fazlasını uygulamalarında kullandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim öğretimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumlarının ve fikirlerinin pozitif biçimde olduğunu da belirtmişlerdir. Bu birbirine zıt görüşlere dayalı olarak, alanyazının bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın gerekçesi; kaliteli eğitim için kaliteli öğretmen eğitimi gereğini temel alarak, alanyazındaki yukarıda belirtilen farklı bulgulara da dayanarak, bu konunun aydınlatılmasına katkı sağlamak üzere; öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına karşı tutumlarının araştırılması olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı

Çalışma kapsamında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eğitimde teknolojik araç gereç kullanılmasına ilişkin tutumlarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıda belirlenmiş araştırma sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından cinsiyete göre fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından sınıf düzeyine göre fark var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından bölümlerine göre fark var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından sahip oldukları teknolojik araçlara göre fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın çalışma grubu veya katılımcıları, var olan durumu kendi ortamlarında ve müdahale edilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Evren ve örneklem

Araştırmada, 2017-2018 bahar dönemi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin tüm bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesinde; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları (N= 1024) araştırma evreni olarak alınmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin tüm programlarında öğrenimini sürdürmekte olan 300 öğretmen adaydır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Farklılık gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıflara ve bölüme göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre dağılımları

	<i>f</i>	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	104	34.6
Erkek	196	65.3
Sınıf		
1.sınıf	121	40.3
2.sınıf	28	9.3
3.sınıf	33	11
4.sınıf	118	39.3
Bölüm		
BÖTE	47	15.6
Fen Bilgisi Öğretmenliği	24	8
İngilizce Öğretmenliği	25	8.3
Fransızca Öğretmenliği	7	2.3
Almanca Öğretmenliği	19	6.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	33	11
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	38	12.6
Sınıf Öğretmenliği	49	16.3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11	3.6
Felsefe Grubu Öğretmenliği	11	3.6
Resim Öğretmenliği	12	4
Türkçe Öğretmenliği	24	8

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan toplam öğretmen adayı sayısı 300’dür. Bu öğretmen adaylarından 104’ü kadın ve 196’sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayı 121’i birinci, 28’i ikinci, 33’ü üçüncü ve 118’i dördüncü sınıf öğrencisidir. Ayrıca araştırmada en fazla %15.6 ile BÖTE bölümünden öğrenci yer alırken Fransızca (%2.3) ve Felsefe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği (%3.6) araştırmaya katılan en az öğretmen adayı içeren bölümlerdir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Öztürk’ün (2006) geliştirmiş olduğu eğitim-öğretimde teknolojinin kullanımı hakkında, örneklem çalışma grubunda yer alan bireylerin tutumlarının değerlendirildiği “Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (ETKYTÖ)” kullanılmıştır. Tutum ölçeği 5’li likert tipi ölçektir. Ölçek maddelerinden 15’i olumlu madde, 24’ü ise olumsuz madde olmak üzere 39 tutum cümlesi içermektedir. Ölçekteki olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2” ve “Kesinlikle Katılmıyorum=1” seçenekleriyle 5’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise tamamen tersi seçeneklerle 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi yapılarak sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan maddelerin üç faktör şeklinde dağılım gösterdikleri izlenmiş ve ölçek üç boyutlu hale getirilmiştir. “Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği”nin güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği uygulanan 300 örneklemden alınan yanıtlar üzerinden tutum ölçeğinin hesaplanmış Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

ETKYTÖ'nün uygulanmasıyla elde edilen nicel veriler için SPSS 17.0 istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri toplam puanlar için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Demografik özelliklerden cinsiyet karşılaştırmaları sonucuna ulaşabilmek adına t-testi ve iki veya daha fazla grup verilerinin ölçek ortalamalarını karşılaştırmak için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi kullanılmıştır. Nicel veri analizlerinde uygulanacak analiz tekniği belirlenirken, verilerin dağılımının normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre ($p>.05$) verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Parametrik test için gerekli olan katılımcı sayısının 30'dan fazla olma ölçütü de sağlanmıştır. Analiz sürecinde kullanılacak ANOVA tekniğinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Büyüköztürk (2017)'ün belirttiği varsayımların karşılandığı belirlenmiştir. Karşılanan varsayımlar şöyledir; ETKYTÖ eşit aralıklı birer ölçektir. Bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermektedir ($p>.05$). Öğretmen adaylarının puanlarının varyansları homojendir ($p>.05$). Verilerin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşittir ($p>.05$).

BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci problemi, “Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumlarının genel ortalaması beşli Likert ölçeğine göre $\bar{X} = 2.97$ ve standart sapması $Ss = .452$ olarak bulunmuştur. Her bir maddenin betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. ETKYT ölçeğinin birinci boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları

	\bar{X}	Ss
1.Boyut: Eğitimde Teknoloji Kullanımının Öğretim Süreçlerine Yansımaları		
Zorunlu olmasa, derslerde hiç araç-gereç kullanılmasını istemezdim.	3.15	1.525
Derslerde araç-gereç kullanılırken sıkılıyorum.	3.11	1.455
Derslerde araç-gereç kullanmak gereksizdir.	2.98	1.582
Derslerde keşke araç-gereç kullanılması gerekmeseydi.	2.97	1.506
Eğitimde teknoloji kullanımından nefret ediyorum.	2.99	1.631
Teknolojik araç-gereç kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine hiçbir katkısı yoktur.	2.92	1.628
Derslerde teknolojik araç-gereç kullanabilecek bir durum düşünemiyorum.	3.02	1.545
Araç- gereç kullanımı öğrencilerin derse ilgisini artırır.	2.89	1.471
Derslerde araç-gereç kullanmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	2.90	1.422
Keşke bütün öğretmenler araç-gereç kullanmaktan vazgeçseler.	2.88	1.554
Derslerde eğitimde teknoloji kullanıma yönelik bilgi ve becerileri (formasyon) kullanmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	2.91	1.473
Derste araç-gereç kullanıldığında dikkatin konudan çok araç-gerece yöneldiğini düşünüyorum.	3.06	1.212
Öğretim teknolojilerinin hızla değişip gelişmesinden korkarım.	3.08	1.333
Öğretim programında eğitimde teknoloji kullanımına yer verilirse mutlu olurum.	3.00	1.485
Araç-gereç kullanılırken ders içi görevimi tam olarak yapamıyordum gibi bir duygu yaşıyorum.	2.98	1.388
Derslerde teknolojik unsurları kullanmak öğrenciyi düşünmeye yöneltmiyor.	3.06	1.387
1.Boyut Maddelerine Ait Değerler Ortalaması	2.99	

Tablo 2’ye göre ölçeğin birinci boyutunda yer alan “Zorunlu olmasa, derslerde hiç araç-gereç kullanılmasını istemezdim” maddesinin aritmetik ortalaması (\bar{X} = 3.15) öğretmen adayları tarafından en yüksek işaretlenen madde olarak belirlenmiş olup, “Keşke bütün öğretmenler araç-gereç kullanmaktan vazgeçseler.” Maddesi ise en düşük aritmetik ortalamaya (\bar{X} = 2.88) sahip madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin birinci boyutundaki maddeler için elde edilen ortalama değer (\bar{X} = 2.99) olup ayrıca her bir maddenin değeri (2.61-3.40) aralığına düşmektedir. Bu değerler Tablo 5’e göre “orta düzeyde olumlu tutum” düzeyine karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, “eğitimde teknoloji kullanımının öğretimi süreçlerine yansımaları” boyutuna ilişkin tutumları “orta düzeyde olumlu” olarak bulunmuştur.

Tablo 3. ETKYT ölçeğinin ikinci boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları

2. Boyut: Eğitimde Teknoloji Kullanımında Kendini Geliştirme		
Yeni bir teknoloji ile karşılaştığımda onu kullanmaya ya da özelliklerini öğrenmeye çalışırım	3.00	1.326
Teknoloji ile ilgili her şeye ilgi duyarım.	2.76	1.139
Mümkün olsa, derslerde her türlü teknolojik unsuru kullanırım	2.70	1.220
Boş zamanlarımda eğitimde yeni teknolojilere ilişkin gelişmeleri takip etmekten hoşlanırım.	2.67	1.165
Yetkim olsa, bütün öğretmenlerin teknolojik unsur ya da araç-gereç kullanmalarını zorunlu hale getiririm.	2.73	1.108
Teknoloji bilgimi arttırmak için, öğretmen arkadaşlarımla tartışmalar yaparım	2.76	1.131
Araç-gereç kullanacağım derslere daha büyük bir zevkle hazırlanırım	2.78	1.237
Derslerimde kendi becerimle yaptığım araç-gereçleri kullanmaktan zevk duyarım.	2.95	1.425
Sınıfta, eğitimde teknoloji kullanımından doğan problemleri çözmekten hoşlanırım.	2.77	1.219
Derste araç-gereç kullanırken gerekli bilgi ve becerilere sahip olduğumu bilmek beni rahatlatır.	2.99	1.512
Araç-gereç kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırır.	2.93	1.411
Eğitim araç-gereçleri kullanıldığında sınıf-içi iletişimin daha etkili hale geldiğini düşünüyorum.	2.90	1.278
Sınıfa sıra dışı materyaller getirilmesinden hoşlanırım.	2.99	1.370
Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik bir kurs ya da seminer olsa hemen katılırım.	2.96	1.250
2. Boyut Maddelerine Ait Değerler Ortalaması	2.85	

Tablo 3’e göre ölçeğin ikinci boyutunda yer alan “Yeni bir teknoloji ile karşılaştığımda onu kullanmaya ya da özelliklerini öğrenmeye çalışırım” maddesinin aritmetik ortalaması (\bar{X} = 3.00) öğretmen adayları tarafından en yüksek işaretlenen madde olarak belirlenmiş olup, “Boş zamanlarımda eğitimde yeni teknolojilere ilişkin gelişmeleri takip etmekten hoşlanırım.” Maddesi ise en düşük aritmetik ortalamaya (\bar{X} = 2.67) sahip madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci boyutundaki maddeler için elde edilen ortalama değer (\bar{X} = 2.85) olup ayrıca her bir maddenin değeri (2.61-3.40) aralığına düşmektedir. Bu değerler Tablo 5’e göre “orta düzeyde olumlu tutum” düzeyine karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, “eğitimde teknoloji kullanımında kendini geliştirme” boyutuna ilişkin tutumları “orta düzeyde olumlu” olarak bulunmuştur.

Tablo 4. ETKYT ölçeğinin üçüncü boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları

3. Boyut: Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sınıf Yönetimi		
Öğretimde ders araç ve gereçler kullanıldığında konular yetiştiriyor	3.07	1.134
Derslerde araç-gereç kullanmak beni yorar.	3.01	1.238
Öğrenciler ders araç-gereçlerini kullandıklarında sınıfta disiplin sorunları oluyor	3.15	1.112
Eğitimde teknolojik unsurları kullanmak beni korkutur.	2.99	1.324
Derste araç-gereç kullanıldığında sınıfın kontrolü kayboluyor.	3.14	1.258
Mecbur kaldığı için derslerde araç-gereç kullanılıyor	3.13	1.356
Derslerde sık kullanmadığım bir materyali kullanırken kendimi huzursuz hissediyorum.	3.26	1.232
Derslerde araç-gereç kullanımı beni her zaman zorlar.	3.03	1.321
Araç-gereç kullanımı zahmetlidir.	3.09	1.282
1.Boyut Maddelerine Ait Değerler Ortalaması	3.10	

Tablo 4'e göre ölçeğin ikinci boyutunda yer alan "Derslerde sık kullanmadığım bir materyali kullanırken kendimi huzursuz hissediyorum." maddesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}= 3.22$) öğretmen adayları tarafından en yüksek işaretlenen madde olarak belirlenmiş olup, "Eğitimde teknolojik unsurları kullanmak beni korkutur." Maddesi ise en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}= 2.99$) sahip madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üçüncü boyutundaki maddeler için elde edilen ortalama değer ($\bar{X}= 3.10$) olup ayrıca her bir maddenin değeri (2.61-3.40) aralığına düşmektedir. Bu değerler Tablo 5'e göre "orta düzeyde olumlu tutum" düzeyine karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, "eğitimde teknoloji kullanımı ve sınıf yönetimi" boyutuna ilişkin tutumları "orta düzeyde olumlu" olarak bulunmuştur.

Beşli likert ölçeğinden elde edilen ortalamaların yorumlanmasında Çoklar ve Şahin'nin (2011) önerdiği gibi Tablo 5'deki aralıklar dikkate alınmıştır.

Tablo 5. Değerlendirme kriterleri

Değerlendirme Kriteri	Değerlendirme aralığı
yüksek düzeyde olumlu tutum	4.21-5.00
Olumlu tutum	3.41-4.20
Orta düzeyde olumlu tutum	2.61-3.40
Olumsuz tutum	1.81-2.60
Yüksek düzeyde olumsuz tutum	1.00-1.80

Tablo 3'e ve ölçeğin genel ortalamasına göre Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumlarının ($\bar{X}=2.97$) "Orta düzeyde olumlu tutum" olduğu görülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci problemi, "Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından cinsiyete göre fark var mıdır?" şeklindedir.

Bu başlıkta araştırma kapsamında uygulanan ölçekte öğretmen adaylarının tutum maddelerine verdikleri cevapların cinsiyete göre dağılımlarının sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Ölçekteki cinsiyet değişkeni t-testi ile değerlendirilmiştir.

Ölçekteki cinsiyet değişkeninin t-testi sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgular Tablo 1'de verilmiştir. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik

tutumları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	SD	t	p
Erkek	104	3.23	.349			
Kadın	196	2.82	.434	298	8.342	.000

*p<.05

Tablo 6’deki t-testi sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgular incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının ortalamasının $X=3.23$, kadın öğretmen adaylarının ortalamasının $X=2.82$ olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının ortalaması, kadın öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olmasıyla birlikte, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre erkek öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumları, kadın öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarına göre daha olumludur.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi, “Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından sınıf düzeyine göre fark var mıdır?” şeklindedir. Bu başlıkta araştırma kapsamında uygulanan ölçekte öğretmen adaylarının tutum maddelerine verdikleri cevapların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımlarının sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgular verilmiştir. Ölçekteki sınıf düzeyi değişkeni ANOVA testi ile değerlendirilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre dağılım

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testine göre ulaşılan istatistiksel bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre anova testi sonuçları

Sınıf Düzeyleri	n	\bar{X}	SS	Sd	F*	p	AO Farkı
1. Sınıf	121	2.8993	.40572	3	5.764	.001	3-1
2. Sınıf	28	2,7754	.46974				4-1
3. Sınıf	33	3.1675	.46169				
4. Sınıf	118	3.0292	.46294				
Toplam	300	2.9683	.45157				

*p<,05

Tablo 7’deki ANOVA testinden ulaşılan veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanmaya yönelik fikirleri ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılıklar Tukey testi ile belirlenmiş olup bu farklılıklar 1 ve 3. Sınıflar arasında 3. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 1 ve 4. sınıflar arasında ise 4. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 3.Sınıftaki öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumları 1.sınıftaki öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarına göre daha olumludur. Bunun yanında 4.Sınıftaki öğretmen

adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumları 1.sınıftaki öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarına göre daha olumludur.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi, “Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından bölümlerine göre fark var mıdır?” şeklindedir.

Bu başlıkta araştırma kapsamında uygulanan ölçekte öğretmen adaylarının tutum maddelerine verdikleri cevapların öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımlarının sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgular verilmiştir. Ölçekteki bölüm değişkeni ANOVA testi ile değerlendirilmiştir.

Bölüm değişkenine göre dağılım

Öğretmen adaylarının tutum maddelerine verdikleri cevapların öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımlarının belirlenmesinde kullanılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adayları bölüm değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Bölümler	n	\bar{X}	SS	Sd	F*	p	AO Farkı
BÖTE	47	3.1025	.39782	11	2.887	.001	BÖTE-RÖ
Fen Bilgisi Öğretmenliği	24	2.9430	.43475				SÖ-AÖ
İngilizce Öğretmenliği	25	2.9663	.45336				SÖ-RÖ
Fransızca Öğretmenliği	7	2.9098	.23775				
Almanca Öğretmenliği	19	2.7521	.61581				
Okul Öncesi Öğretmenliği	33	2.8589	.41137				
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	38	2.9404	.42918				
Sınıf Öğretmenliği	49	3.1729	.51507				
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11	3.0526	.26316				
Felsefe Grubu Öğretmenliği	11	2.8206	.40918				
Resim Öğretmenliği	12	2.6316	.22074				
Türkçe Öğretmenliği	24	2.8958	.38012				
Toplam	300	2.9683	.45157				

*p<,05

Tablo 8’deki ANOVA testi sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgular incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanmaya ilişkin fikirleri ve öğrenim gördükleri bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Varyansların homojen olduğu için anlamlı farklılıkların hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) ve Resim Öğretmenliği arasında BÖTE lehine, Sınıf Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği lehine ve Sınıf

Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{11,288}=2.887$; $p<0.05$; $\eta^2=.099$). BÖTE öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumları Resim öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarına göre daha olumludur. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumları Almanca öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarına göre daha olumludur. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumları Resim öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarına göre daha olumludur. Eğitimde teknoloji kullanma tutumları bakımından anlamlı farklılıklar çıkan bölümler arasındaki sıralamanın Sınıf> BÖTE>Almanca>Resim şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci problemi, “Öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları bakımından sahip oldukları teknolojik araçlara göre fark var mıdır?” şeklindedir. Ölçekteki sahip olunan teknolojik araç - gereç değişkeni ANOVA testi ile değerlendirilmiştir.

Sahip olunan teknolojik araç - gereç değişkenine göre dağılım

Öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik araç - gereç durumlarına göre ANOVA testinden ulaşılan istatistiksel bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının sahip olunan teknolojik araç - gereç değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Araç-gereçler	n	\bar{X}	SS	Sd	F*	p	AO Farkı
Bilgisayar	85	2.8598	.46345	2	4.815	.009	Tablet PC-Bilgisayar
Telefon	178	2.9889	.42931				
Tablet PC	37	3.1188	.48280				
Toplam	7	2.9098	.23775				

* $p<0.05$

Tablo 9’daki ANOVA testi sonucunda ulaşılan istatistiksel bulgular incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve sahip oldukları teknolojik araç - gereç durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sadece bilgisayar ve tablet PC arasında tablet lehine bulunmuştur. Öğretmen adaylarının tablet PC kullanmaya karşı tutumları bilgisayar kullanmaya karşı tutumlarından daha olumludur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim sürecinde teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte öğretmenlerin de bu teknoloji destekli öğrenme ortamlarında önemi ve görevi de artmıştır. Bu nedenle öğretmenler eğitim sürecinde de teknolojiyi çok iyi kullanabilir durumda olmalıdırlar. Benzer araştırmalara bakıldığında öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar başta olmak üzere teknolojik araçları kullanmaya yönelik tutumları oldukça yüksek düzeylerde olduğu bulunmuştur (Arslan, 2008; Başarıcı ve Ural, 2009; ve İpek v Acuner, 2011). Russell, Bebell, O’Dwyer, O’Connor, (2003). Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum ve inançlarının, sınıfta teknolojiyi benimsemeye ve sıklıkla kullanmaya karar vermede büyük öneme sahip olduğunu göstermişlerdir. Öğretmenlerin eğitim amaçlı teknoloji kullanımına yönelik tutumu, okullarda teknoloji kullanımının başarısı için temel faktörlerden biridir ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına ait tutumlarının önemli eğitimde teknoloji kullanımının yordayıcıları olduğu kanıtlanmıştır (Al-Zaidiyeen, Mei ve Fook, 2010).

Alan yazında, sadece bir tutum puanının bir grubun özelliklerini yeterli olarak ölçemeyeceği düşünülerek, elde edilen verilerin ayrıntılı ve derin şekilde incelenmesi amacıyla tutumların bazı demografik değişkenlere göre ölçüldüğü görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, bölüm ve sınıflar arasında ortaya çıkan farklar öğretmen eğitiminde zaman içinde aşırı hale gelirse bu farklar eğitimin ve toplumun işleyişini olumsuz şekilde etkileyebilir. Eğitim alanında bu durumun araştırmalarla tespit edilmesinin, politika yapıcılarının ve eğitim planlamacılarının bu farkları azaltmaya yönelik sosyal ve eğitimsel politikalar geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Özdamlı, (2017) öğretmen adaylarının teknolojilerin kullanımına yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonunun konuyla ilgili motivasyonlarını ve ilgilerini artırdığını da belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında erkek öğretmen adaylar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda erkek öğretmen adaylarının teknolojiye ilgilerinin daha fazla olmasından dolayı eğitimde teknolojiyi kullanmaya daha meyilli oldukları düşünülebilir. Benzer araştırmalara bakıldığında ise tam tersi sonuçlara rastlanabilmektedir. Örneğin kadın öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanma konusunda erkek öğretmenlerden daha ilgili vurgulanmıştır (Erdemir, Bakırcı ve Eydurur, 2009). Benzer şekilde yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının eğitimde teknolojik araç ve gereç kullanmaya ilişkin fikirlerinde kadınlar lehine anlamlı fark olduğu ve kadın öğretmen adaylarının öğretim materyallerini nasıl etkili kullanılacaklarını erkek öğretmen adaylarından daha iyi bildikleri sonucuna ulaşmışlardır (Karamustafaoğlu, Çakır ve Topuz, 2011). Kadın öğretmen adaylarının eğitimde teknolojik araç ve gereç kullanımına ilişkin yeterli teşviğin sağlanması, bu çalışmada ve ilgili diğer araştırmalarda erkek öğretmen adayları lehine ortaya çıkan cinsiyet farklılığının önüne geçilmesi bakımından önem kazanacaktır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri cinsiyete göre ele alınmış, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre teknolojiye karşı daha yüksek bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Menzi, Çalışkan, Çetin, (2012). Menzi, Çalışkan, Çetin, (2012) ye göre teknolojiye yönelik tutumları inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının cinsiyete göre aldıkları ortalama puanlarının hemen hemen aynı olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda birbirinden farklı bulguların ortaya çıkması nedeniyle bu alanda yeni çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Kız çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilmesi için kızların tutum bakımından dezavantajlı olduğu ve zorlanacağı süreçlerin daha net anlaşılması için bu tutum araştırmaları hayati öneme sahiptir. Pratikte, özellikle, erken dönemde bilgisayar deneyiminde başarılı olmak kız çocuklarının bilgisayar ve teknolojileri konusunda olumlu tutumun önemli bir belirleyicisi olabilir. Zamanında müdahale edilirse, yaşlandıkça ortaya çıkan kızların olumsuz tutum geliştirmesine neden olan veya kendine güvenini azaltan durumların düzeltilmesine yardımcı olabilir. Bekiroğulları, Paralık, Huseyin, (2007) araştırma sonuçlarında, toplumsal cinsiyet ile bilgisayarlara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişler ve kız öğrencilerin bilgisayar öğrencilerine erkek öğrencilerden daha az duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmacı (Özer, 2018) ise katılımcıların dil eğitiminde bilgisayar teknolojilerini kullanma konusundaki tutumlarının incelendiği araştırmasında cinsiyet açısından herhangi bir anlamlılık fark bulamamıştır. Shapka ve Ferrari (2003) yaptıkları öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili tutum ve eylemlerini araştırdıkları çalışmada, erkeklerin bilgisayarlarla ilgili tutumları konusunda kadınlardan üstün olmadıklarını ve gerçek bilgisayar kullanımında daha kadınlardan daha etkili olmadıklarını açıklamıştır. Benzer bir çalışmada, elde edilen bulgular, kadınların erkek meslektaşlarından daha düşük bilgisayar tutumlarına sahip olduğunu göstermiştir. (Sáinz, López-Sáez, 2010).

Çalışmamıza katılan kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkarken, Fen Bilgisi öğrencilerinin bilgisayar dersine yönelik tutumları Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. (Çavuş, Temur, Kara 2007). Sınıf düzeylerine

bakıldığında ise birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru ilerledikçe öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin tüm alt boyutlarda arttığı gözlenmiştir Menzi, Çalışkan, Çetin, (2012). Alanyazında araçların ve gereçlerin teknolojiye uygun olarak hazırlanıp kullanılması teknolojiye yönelik duyuşsal davranış ve becerilerin olumlu yönde ilerlemesine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple özellikle BÖTE bölümü öğretmen adaylarının teknolojiyi dolaylı ve doğrudan kullanımına yönelik öz yeterliklerinin farklı bölümlerin öğretmen adaylarına göre yüksek olması, literatürle çzdeşecek şekilde bulunmuştur (Tatlı ve Akbulut 2017). Öğrenim görülen sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanmaya ilişkin tutumlara bakıldığında üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutuma sahip olduklarına dair anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alanyazında ise bu sonuçtan farklı olarak Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı'nın (2014) yılında yapmış oldukları öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eğitimde teknoloji kullanım tutumları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Üniversiteye yeni başlayan birinci sınıf öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutum ortalamalarının diğer sınıflar olan iki, üç ve dördüncü sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca, son sınıf olan dördüncü sınıfa halen devam eden öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutumları ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarınınkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Dördüncü ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumlarının ise yine ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının tutumlarından anlamlı olarak daha olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum alan yazında yapılmış çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Sınıf seviyesine ve mesleki deneyime bağlı olarak teknolojiyi kullanımının ve teknolojiye yönelik tutumun arttığı çeşitli çalışmalarda da bulunmuştur (Akın ve Baştuğ, 2005; Russell, Bebell, O'Dwyer ve O'Connor, 2003; Van Braak, Tondeur ve Valcke, 2004). Bu durum öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyimlerinin artmasıyla birlikte teknolojik araç gereçleri daha fazla kullanmaları ve teknoloji ile daha fazla etkileşime girmeleri ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca teknolojiye yönelik tutumun, yaşın artmasına paralel olarak azaldığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Howard, Raina ve Jones, 2001).

Şad ve Nalçacı (2015)'nin çalışmasına göre İngilizce, Müzik ve BÖTE de öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre kendilerini teknolojik araç gereç kullanımı konusunda daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler açısından bakıldığında ise fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören adayların teknoloji kullanımında diğer bölümlerden daha yeterli oldukları, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünün ise en az yeterlilikte olduğu ortaya çıkmıştır. Bölümlerin ders içerikleri düşünüldüğünde fen ve matematik alanlarında daha fazla eğitim alan öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma yeterliliklerinin arttığını söyleyebiliriz. Menzi, Çalışkan, Çetin, (2012). Öğrenim görülen bölümlerine göre öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanmaya ilişkin tutumlarına bakıldığında bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar BÖTE ve Resim Öğretmenliği arasında, BÖTE lehine, Sınıf Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği arasında, Sınıf Öğretmenliği lehine ve Sınıf Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği arasında, Sınıf Öğretmenliği lehine şeklinde tespit edilmiştir.

Sahip olunan teknolojik araçlara göre öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanmaya ilişkin tutumlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sadece bilgisayar ve tablet PC arasında tablet lehine bulunmuştur. Genel ortalamaya bakıldığında ise araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının "orta düzeyde olumlu tutum" olarak bulunmuştur. Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımının teşvik edilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının olumluya dönüştürülmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Öğrencilerin yeni çıkan mobil bilgisayarı sabit ve büyük bilgisayardan daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Eğitimde teknolojik araç gereç kullanmanın öğrenci başarısına ve teknolojik araç gereç kullanılmasına ilişkin fikirlerine olan etkisinin değerlendirildiği

çalışmasında, teknolojik araç gereçlerin başarıya ve tutuma olan olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Sevindik, 2006). Benzer araştırmalarda öğretmenlerin öğrenme ortamlarında teknolojiyi etkili olarak kullanabilmeleri için muhakkak teknolojiye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gerektiğini söylemiştir (Aydın ve Karaa, 2013). Eğitimde teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum sergileyen eğitimciler, teknolojiyi eğitime entegre etmede olumsuz tutum sergileyen eğitimcilerden daha başarılı olmaktadır (Ekici, 2008).

Eğitim teknolojilerinden biri olan akıllı sınıfların yüksek öğretimde kullanılmasının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumuna olan olumlu etkilerini saptamıştır (Yavuz ve Coşkun, 2008). Benzer bir araştırmada eğitimde teknoloji kullanmanın öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları kazandırdığı sonucuna varılmıştır (Yiğit, 2011). Araştırmacılar eğitim sürecinde teknoloji ve bilgisayar kullanmaya daha fazla zaman ayıran öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullandığı için kendilerine güven ve yeterlilik duyduklarını söylemektedirler (Yavuz Mumcu ve Dönmez Usta, 2014). Teknolojinin geçmişten günümüze kadar olan gelişmelerini dikkate alarak eğitim sistemlerini de yeni plan, program ve materyalle hazırlamak gerekir (Şimşek, 2015). Bu doğrultuda, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmada gösterdiği özen unsurunun yanı sıra teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları ve bu gelişim ve değişimlerin eğitimde nasıl kullanılabileceğinin arayışında olmaları gerekmektedir (Dargut v Çelik, 2014).

Bölüm bazında değerlendirmeler dikkate alındığında, teknoloji ile çok etkileşimde bulunmanın gerekli olduğu ve sıklıkla teknoloji kullanarak ödev, proje, sunum ve materyal hazırlanan o bölümlerde teknoloji kullanımına ait tutumların olumlu olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve özellikle teknoloji-zengin ortamlarda öğrenmeyi ilke edinmiş olan yapılandırmacılığı destekleyen bulgular olarak ortaya çıkmıştır. Teknoloji kullanımının daha yoğun olduğu bölümlerde teknoloji kullanımına olan tutumun daha olumlu olduğu düşüncesinden hareketle; çocukların sağlıklı gelişimleri için gerekli ilkelere uymak koşuluyla; erken yaşlardan itibaren çocukların teknoloji-zengin ortamlarla daha çok etkileşim kurmalarını sağlamak teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum geliştirmelerinde faydalı olabilir. Ayrıca cinsiyet bakımından eğitimde teknoloji kullanımına karşı tutum farklılıklarının kadın öğretmen adaylarının aleyhine şekilde ortaya çıkması bu durumun öğretmen üzerinden sonraki nesillere aktarılmasına yol açabilir. Bu kısır döngünün kırılması için üniversite yaşları geç olabilir. Özellikle kız çocuklarının erken yaşlarda teknoloji ile olan ilişkilerinin geliştirilmesinin, teşvik edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Kadınlar ülkemizde içinde yetiştikleri kültürden edindikleri bakış açısının etkisiyle teknolojiye uzak ve olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir. Çünkü kadın erkek eşitliğinin daha sağlıklı olduğu ülkelerde bu tutumlar birbirine yakındır. Ülkemizdeki kadınlardaki bu tutumun olumluya dönüştürülmesiyle daha yüksek oranlarda teknoloji kullanımı ve üretimi gündeme gelecek, bu da daha gelişmiş ve zengin bir topluma giden yolda önemli bir adım olacaktır. Öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi daha kolay ve etkili kullanmasının öğrencilerin daha hızlı ve kolay öğrenmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Teknoloji kullanımı geniş bir kariyer yelpazesi için giderek daha fazla ön koşul haline gelmeye başlamıştır. Teknoloji 21.yüzyılın okuryazarlığıdır. Artık okuma yazma bilmeyenler değil teknoloji okuryazarı olmayanlar cahildir. Öğretmen adaylarının bir çok konuda olduğu gibi bu konuda da sınıfta rol modeli olma görevi bulunmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen adaylarının toplumun gerisinde değil önünde olması ve onlara rehberlik yapması gereklidir. Bu düşünceden hareketle öğrenmenin önündeki engellerden en önemlilerinden biri öğrenilecek konuya karşı bireyin tutumudur. Öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının ölçülmesi ve varsa olumsuz tutumların tespit edilmesi sorun çözümünde önemli bir adımdır.

Olumsuz tutumlar düşük performansları doğurur. Kadınların olumsuz tutumları nedeniyle teknoloji kullanımından uzak kalması onların teknik, bilimsel ve ekonomik açıdan daha az

değerli pozisyonlara yerleşmelerine sebep olur. Bilgi teknolojileri kullanımında öğrencinin tutumunu mutlak doğrultuda etkilemektedir. Bu sebeple bu durum göz önüne alındığında, öğrencilerinin teknolojiyi doğru şekilde kullanmalarını sağlamanın bir yolunun da geleceğin öğretmenlerinin bu duruma yönelik olumlu tutum geliştirilmesi ile sağlanacağı düşünülmektedir (Tatlı ve Akbulut 2017).

Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ve konu kapsamında yapılan alanyazın taraması doğrultusunda, öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını artırmaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki teknolojiye karşı tutum arasındaki farklılık, ihtiyaç duyan her öğretmen adayına çeşitli teknolojik aygıtların kullanımını gerektiren çeşitli etkililikler, proje veya araştırma ödevleri araştırma, verilerek bu farklılık azaltılmaya çalışılabilir. Teknolojiye karşı olumlu tutumu olmayan bölümlerin öğretmen adaylarına sınıf içi mikro öğretim veya bilgisayar ve öğretim amaçlı teknolojinin kullanılması zorunlu hale getirilerek onlardan, teknolojik cihazları kullanmaları istenmelidir. Üniversitelerin ilgili bölümleriyle işbirliği yapılarak, eğitim ve öğretimde teknolojinin kullanılmasının önemi konusunda, özellikle öğretmen adaylarına yönelik bilgilendirme yapılmalıdır. WEB 2.0 gibi teknolojik araçlar ile öğretmen adaylarının kendi ürünlerini ortaya konmasının sağlanması, onların teknolojiye karşı daha olumlu özgüven, bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aydın, F., ve Karaa, F. N. (2013). Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (Journal of Turkish Science Education)*, 10(4), 103–118.
<http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ogretmen-adaylarinin-teknolojiye-yonelik-tutumları-olcegi-toad.pdf>
- Al-Zaidiyeen, N. J., Mei, L. L., & Fook, F. S. (2010). Teachers' attitudes and levels of technology use in classrooms: The case of Jordan schools. *International education studies*, 3(2), 211.
- Bekirogullari, Z., Paralik, C., & Huseyin, G. (2007). A Comparative Study of Teacher Candidates Attitudes Towards Computing and IT in North Cyprus. Online Submission.
- Barut, L. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bircan, H., ve Arslan, R. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(14), 73–88.
<http://iibfdergi.bartın.edu.tr/wp-content/uploads/2017/01/5-Ortaöğretim-Öğrencilerinin-Akıllı-Tahta-Kullanımına-Yönelik-Tutum-Ölçeği-Geliştirilmesi-Güvenirlik-Ve-Geçerlik-Çalışması-Sivas-İli-Uygulaması.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.
- Can, Ş., ve Kaymakçı, G. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 47–57.
<http://www.asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=6546&Detay=Ozet>
- Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S., ve Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarına Yönelik Temel Göstergeler: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty)*, 35(3), 507–522.
<http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000121696>

Çavuş, H., Temur, A., & Kara, K. (2007). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayar Dersine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).

Çoklar, A. N., ve Sahin, Y. L. (2011). Technostress levels of social network users based on ICTs in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 23(2), 171-182.

Dargut, T., ve Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi (Journal of Tongue Education)*, 2(2), 28-41.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aded/article/view/5000039318>

Doğru, M., Şeren, N., ve Koçulu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 464-472.

Döğer, M. F. (2016). *Bilgisayar Destekli Eğitimlere Katılan Öğretmenlerin Görüş Ve Deneyimlerine Bağlı Olarak Eğitimde Teknoloji Kullanımını Etkileyen Dinamikler*. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32257/>

Ekici, G. (2008). Teknik Öğretmenlerin ve Teknik Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 42-55.

<http://sbad.gop.edu.tr/DergiTamDetay.aspx?ID=116>

Erdemir, N., Bakırcı, H., ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (Journal of Turkish Science Education)*, 6(3), 99-108.

<http://www.tused.org/internet/tused/archive/v6/i3/text/tusedv6i3s9.pdf>

Gül, K. (2013). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı Bağlamında "Fatih Projesi"nin Analizi*. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Ankara.

İpek, C., ve Acuner, H. Y. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15433>

Karamustafaoğlu, O., Çakır, R., ve Topuz, F. G. (2011). Fen Öğretiminde Öğretmenlerin Derslerinde Materyal ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi,

http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2404-30_05_2012-16_12_26.pdf

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Nobel Yayıncılık.

Kaya, B. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ahievran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

http://dosyayukleme.ahievran.edu.tr/dosyalar/BAYRAM_KAYA.pdf

Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Tablet PC Uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Journal of Educational Sciences Research)*, 2(2), 123-139.

<http://toad.edam.com.tr/olcek/teknoloji-ve-derslerde-teknoloji-kullanimina-yonelik-veli-tutum-olcegi>

Kol, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.

<http://toad.edam.com.tr/olcek/okul-oncesi-egitimde-teknolojik-arac-gerec-kullanimina-yonelik-tutum-olcegi>

Menzi, N., ÇALIŞKAN, E., & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).

Metin, M., Birişçi, S., ve Coşkun, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1345-1364.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88004%0A>

Orçan Kaçan, M., ve Kimzan, İ. (2017). Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (The Journal of International Education Science)*, 4(12), 203–215.

<http://www.inesjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1464&Detay=Ozet>

Öksüz, C., Ak, Ş., ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270–287.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/yyuefd/article/view/5000055567>

Özdamlı, F. (2017). Attitudes and Opinions of Special Education Candidate Teachers Regarding Digital Technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9(4), 191-200.

Özer, Z. (2018). An investigation of prospective ELT teachers' attitudes towards using computer technologies in foreign language teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 328-341.

Özturan, S., ve Bozcan, E. Ü. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanmanın Öneme İlişkin Görüşleri. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 6(3), 78–90.

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/07.seral_ozturan_.pdf

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 54(4), 297-310.

Sáinz, M., & López-Sáez, M. (2010). Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain. *Computers & Education*, 54(2), 578-587.

Shapka, J. D., & Ferrari, M. (2003). Computer-related attitudes and actions of teacher candidates. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 319-334.

Solak, M. (2009). *İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şad, S. N., ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Mersin University Journal of the Faculty of Education)*, 11(1), 177–197.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000012417>

Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Aksaray Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/3506/1664>

Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017) Öğretmen Adaylarının Alanda Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.

Türel, Y. K., Özdemir, T. Y., ve Varol, F. (2017). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerileri Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Cukurova University Faculty of Education Journal)*, 46(2), 503–516.

<http://dergipark.gov.tr/doi/10.14812/cuefd.299864>

Ursavaş, Ö. F., Şahin, S., ve McILROY, D. (2014). Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 10(4), 885–917.

<https://dergipark.gov.tr/download/article-file/63449>

Uslu, Ö. (2013). Öğretmenlere Yönelik Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Mersin University Journal of the Faculty of Education)*, 9(3), 1–12.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000432>

Usta, E., ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlilikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (International Journal of Human Sciences)*, 7(1), 1335–1349.

www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936708.pdf

Yavuz Mumcu, H., ve Dönmez Usta, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi (Journal of Instructional Technologies & Teacher Education)*, 3(3), 44–55.

<http://dergipark.gov.tr/jitte/issue/25085/264737>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, M., Üredi, L., ve Akbaşlı, S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeylerinin ve Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (International Journal of Humanities and Education)*, 1(1), 105–121.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/357543>

Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

It was aimed to reveal the attitudes of the prospective teachers, who is studying in the faculty of education, on the use of technological equipments in education. In line with this objective, we have tried to find answers to the following research questions:

1. What are the prospective teachers' attitudes towards using technology in education?
2. Are there any differences in terms of gender in terms of attitudes of teacher candidates towards using technology in education?
3. Is there a difference in terms of classroom level in terms of teachers' attitudes towards using technology in education?
4. Are there any differences between the teacher candidates and their departments regarding the use of technology in education?
5. Are there any differences between the pre-service teachers in terms of their attitudes towards using technology in education?

In the study, in the determination of the attitudes of the prospective teachers who are studying in all departments of the Çukurova University Faculty of Education in the spring semester 2017-2018, the research universe was chosen because it was thought that it was economical by the researchers and that the control was provided in a comfortable way. Candidates studying in all departments of the Çukurova University Faculty of Education were taken as research universe and "Attitude Scale Toward the Use of Technology in Education" prepared by Öztürk was applied to the all the departments. The sample of the research; 300 pre-service teachers at all class levels of the Çukurova University Faculty of Education. In this research, "Attitude Scale Toward the Use of Technology in Education" was used by Öztürk (2006) to evaluate the attitudes of the individuals in the sample group about the use of technology in education. Each item in the Attitude Toward Technology Use in Education Questionnaire was evaluated with a 5-point Likert type with "I Participate Totally", "I Participate", "Undecided", "I Do not Participate", "Never Participate". Positive items were ranked in order starting from 5 to 1, starting from 1 to 5 for each of the non-positive items. Within the scope of the research, the Cronbach Alpha reliability coefficient of attitude scale was found to be .74 of the responses obtained from 300 samples on the attitude scale for using technology in education. The demographic characteristics of participants are defined by descriptive statistics. The one-way ANOVA (Variance Analysis) test was used to compare the t-test and two or more groups mean scores to achieve demographic differences. When teacher candidates' attitudes towards using technology in education were compared according to their gender, a significant difference was found in favor of male teacher candidates. In this respect, it can be thought that male pre-service teachers are more inclined to use technology in education because they are more interested in technology. When the attitudes of the pre-service teachers towards the use of technology in education were examined, a significant difference was found between the three and fourth grade students in terms of having a more positive attitude than the first grade students. This situation

can be related to the increasing use of technology tools by the pre-service teachers and their interaction with technology. When we look at the attitudes of pre-service teachers about using technology in education, we found a significant difference between departments. These differences have been determined between the IIT and Painting Teacher, in favor of BÖTE, between Classroom Teaching and German Teaching, in favor of Classroom Teaching and between Classroom Teaching and Painting Teacher, in favor of Classroom Teaching. A statistically significant difference was found between the computer and tablet PC only in favor of the tablet when the attitudes of pre-service teachers towards using technology in education. When the general average is examined, it is found that teacher candidates' use of technology in education is öğretmen moderate positive attitude Genel. Therefore, more studies are needed to encourage the use of technology in education and to transform the attitudes of prospective teachers into positive ones. It was found that students preferred the new mobile computer more than fixed and large computer. In line with the findings of the research and the literature review on the subject, the following suggestions can be made to increase the attitudes of pre-service teachers towards the use of technology in education: The difference between attitude towards the technology between male and female students, the need for the use of various technological devices that require the use of various teacher candidates, research projects or research assignments can be tried to reduce this difference. The candidates who do not have a positive attitude towards technology should be asked to use technology devices by making them obligatory to use technology in the classroom for micro teaching or computer and teaching purposes. In cooperation with the relevant departments of universities, information should be given about the importance of the use of technology in education and training, especially for prospective teachers. With technological tools such as WEB 2.0, it should be ensured that prospective teachers are exposed to their own products, and that they gain more self-confidence, knowledge and skills against technology.

“GURBET KUŞLARI” ADLI ESERDE GÖÇ KURAMLARININ İZİNİ SÜRMEK

Sibel BAYRAM*

ÖZ

Göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanoğlu çeşitli nedenlerden dolayı kitlesel ya da bireysel mekân değişikliği yapmıştır. Göç doğal bir süreçtir. Çünkü yaşamın bir parçasıdır. Göçün sebepleri, farklılık gösterir. Kültürel, ekonomik ya da siyasi nedenlerden olabilir. Göç aynı zamanda toplumun yapısını da değiştirir. Farklı kültürden insanların bir araya gelmesini sağlar. Bir araya gelmek olumlu olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir. Bireylerin birbirine uyumu, uyumsuzluklarını ortaya çıkarır. Bu durum göçü, farklı yönlerden incelemeyi de beraberinde getirmiştir. Göçün nedenlerinin farklı olması, zamana, topluma göre farklılık arz etmesi farklı göç kuramlarının doğmasına sebep olmuştur. Göç, nedenlerine, biçimlerine bakılarak farklı kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Sadece sosyolojinin konusu değil, edebiyatın da en çok işlenen temalarından biri olduğu bir gerçektir. Türk Edebiyatında romanlarda, hikâyelerde en fazla göçü işleyen yazarlardan biri de Orhan Kemal'dir. Kırdan kente göçü, yoksulluğu, kültürel yozlaşmayı işleyen yazar *Gurbet Kuşları* adlı eserinde 1950'li yıllardaki köyden kente göçü konu edinir. Çalışmamızda *Gurbet Kuşları* adlı eser, Ravenstein Kuramı, İtme Çekme Kuramı İlişkiler Ağı (Network) Kuramı, Kesişen Fırsatlar Kuramı ve Petersen'in Beş Göç Kuramına göre incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Göç, itici çekici sebepler, ekonomi, kentleşme.

ANALYZING OF MIGRATION THEORIES IN THE NOVEL CALLED HOMESICK BIRDS

ABSTRACT

Migration is a phenomenon as old as human history. Mankind has made mass or individual location changes for various reasons. Migration is a natural process because it is a part of life. The reasons for migration differ; it can be cultural, economic or political. At the same time, migration also changes the structure of society. It allows people from different cultures to come together, and coming together can be positive, but it also has negative consequences as it exposes harmony or disharmony among individuals. Different reasons for migration have led to the examination of migration from different perspectives. The fact that migration has different reasons, relative to time and society, results in different theories about migration. The theme of migration is not only confined to the field of sociology, but it is one of the most popular subjects of literature as well. In Turkish literature, Orhan Kemal is one of the writers who frequently take up the theme of migration in his novels. In his novel, *Gurbet Kuşları*, he deals with the subject of migration from the rural areas to the city during the 1950s as well as the subjects of poverty and cultural degeneration. Our study will be conducted in accordance with Ravenstein's theory of migration, migration network theory, migration systems theory, centre-periphery theory, theory of intervening opportunities, Petersen's five immigration theories, push and pull theory of migration. **Key Words:** Migration, Attractive Reasons, Economy, Urbanization.

Keywords: Migration, attractive reasons, economy, urbanization

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyat Bölümü, sibelbayram02@hotmail.com

GİRİŞ

Göç, bireyin ya da kitlelerin istemli ya da istemsiz kalıcı ya da geçici yer değiştirmeleridir. Göçün temelinde yer değiştirme esas olmakla birlikte bu yer değiştirme, kısa süreli, uzun süreli, yurt içinde, yurt dışına olabilmektedir. “Lee, Göç Teorisi (A Theory of Migration) isimli makalesinde göçü; ‘genel olarak yaşanan yerin kalıcı ya da yarı kalıcı olarak değiştirilmesi’ şeklinde tanımlamıştır.” (Ela Özcan,2017:186) Lee, göçü daha çok süreyi göz önünde tutarak tanımlamıştır. J. J. Mangalam ise, “göçmen olarak adlandırılan bir topluluğun, daha önceden hiyerarşik olarak düzenlenmiş bir değerler seti ya da değerlendirilmiş amaçlar temelinde verdikleri kararlar, etkileşim sistemlerinde değişikliklerle sonuçlanacak şekilde bir coğrafi konumdan, diğerine doğru görece sürekli olarak uzaklaşmasıdır.” (Ela Özcan,2017:186) şeklinde tanımlar. Akkayan’a göre ise göç, “kişilerin hayatlarının gelecekteki kısmının tamamını veya bir parçasını geçirmek üzere, bir iskân ünitesinden (köy, kasaba, kent gibi) diğerine yerleşmek kaydıyla yaptıkları coğrafik bir yer değiştirme olayıdır.” (Yağcı, 2004:11)

Göç ilk çağlardan itibaren gerçekleşen bir eylemdir. Kuraklık, açlık, iklim değişiklikleri gibi nedenler insanları yer değiştirmeye zorlamıştır.

Göçün ekonomik, sosyolojik, coğrafi boyutları bulunur. Bu yüzden göç birden fazla disiplini ilgilendiren bir konudur. Göç, göçü gerçekleştiren, göçün edildiği yer, göçün edildiği yerde yaşayan insanlar olmak üzere çok boyutludur. Aynı zamanda göçün çeşitleri bulunur. Petersen, göçü dört kategoriye ayırır.

-İlkel Göçler: Ekolojik nedenlerden dolayı insanların daha verimli tarım ve hayvancılık yapabilecekleri yerlere göç etmeleridir.

-Zorlama ile Yapılan Göç: Toplumsal, siyasi zorunluluklardan dolayı yapılan göçlerdir.

-Serbest Göç: Bireyin herhangi bir zorlama olmadan kendi isteğiyle yaptığı göçtür.

-Kitlese Göçler: Bireylerin göç ettikten sonra arkalarından başka insanların da çekici nedenlerden dolayı gruplar halinde yaptıkları göçtür.

“Modern zamanlara erişildiğinde edebiyatın tematik düzlemde alabildiğine çeşitlendiğini, “Çocuk Edebiyatı, Gençlik Edebiyatı, Sürgün Edebiyatı, Hiciv Edebiyatı, Gurbet Edebiyatı, Memleket Edebiyatı, Köy Edebiyatı, Savaş Edebiyatı, Millî Edebiyat, Sosyalist Edebiyat” vb. gibi esasen hedef kitleye, yaratıcılarının kimliklerine ya da ana eksenlerinde yer alan tema ve ideolojiye göre çeşitli adlandırmalarla anılan edebiyat alanlarının ortaya çıktığını görürüz. Her biri aynı zamanda belli kuramlar üzerinde gelişme gösteren bu disiplinler, Edebiyatımızda göç ve göçmen edebiyatları akımlar ya da adna ne dersek diyelim bu yeni edebiyatlara özellikle 19. yüzyıldan itibaren “Göçmen Edebiyatları” da eklenmiştir.” (Akgün,2015:76) Böylece göç konusu, sadece sosyoloji, ekonomi ya da coğrafya alanına konu olmamıştır. Edebi eserlerde de en çok işlenen konulardan biri olmuştur. Türk Edebiyatında göçü, göçle birlikte hem bireyde hem toplumda meydana gelen değişiklikleri konu edinen Orhan Kemal, *Gurbet Kuşları* adlı romanında da kırdan kente olan göçü işler. “Ben çok iyi bildiğimi yazmak isterim... Yazmak için görmeliyim, yaşamalıyım” (Kale,120) diyen Orhan Kemal, *Gurbet Kuşları* adlı eserinde çok yakından bildiği kırdan İstanbul’a göçü anlatır. Kendisi de Adana topraklarından İstanbul’a ekonomik nedenlerden dolayı göç etmiş, fabrikalarda çalışmak zorunda kalmıştır. 1945-1960’lı yılların Türkiye’sini gerçekçi bir anlatımla anlatan yazar, bu eserinde 1950’li yıllardaki köyden kente olan yoğun göçü anlatırken aynı zamanda şehirli-köylü karşılaşmasını, göçün kültürel, sosyolojik boyutunu da dile getirir. Eserde göçün nedenleri, şekli, sonuçları incelendiğinde sosyoloji alanındaki göç kuramlarının yansıdığı görülür. Göç ile ilgili bilinen ilk bilimsel çalışma 1885 yılında Ravenstein tarafından yayımlanan *Göç Kanunları* adlı makaledir. Daha sonra İlişkiler Ağı (Network) Kuramı, Kesişen Fırsatlar Kuramı, Petersen’in Beş Göç Kuramı, İtme Çekme Kuramları ortaya atılmıştır.

GÖÇ KURAMLARI VE GURBET KUŞLARI

1. Ravenstein Göç Kanunları ve Gurbet Kuşları

Ravenstein’in göç ile ilgili çalışması William Farr’ın düşüncelerine dayanır. Farr, göçün hiçbir kesin kanunlarının olmadığını ifade eder. Bunun üzerine Ravenstein, 1871-1881 yıllarını kapsayan on yıllık bir çalışma yapar. Bu çalışmada İngiliz nüfus istatistiklerini kullanır ve göç ile ilgili yedi kanun ortaya koyar.

1.1. Göç ve Mesafe: Ravenstein’e göre göçmenler daha çok kısa mesafeli göçü tercih ederler. “Gidilen yerde göç dalgaları yaratan bir nüfus değişimi ile sonuçlanır. Yaratılan göç dalgalarının yönü,

göçmenleri içine alacak büyük endüstri ve ticaret merkezlerine doğrudur.” (Yalçın,2004:23) *Gurbet Kuşları* adlı eser, İflahsızın Yusuf’un oğlu Memed’in köyden İstanbul’a çalışmak için gelişiyle başlar. Gurbetçilerle bütünleşmiş olan Haydarpaşa Garı’ndaki Kuşluk treni her zamanki gibi Anadolu’dan İstanbul’a gurbetçileri taşır. “Ta Kurtalan’dan kalkıp, yolu üzerindeki irili ufaklı istasyonlardan topladığı çeşitli yolcularla tıka basa dolu ‘Kuşluk treni’ Haydarpaşa Garı’na çılgık çılgıca girdi.”[†] (s.1) Gurbetçiler, İstanbul’a gelmeden önce köylerine yakın yerlere çalışmak için giderler. Ravenstein’in göç kanununa göre göçmenlerin kısa mesafeyi tercih etmelerindeki en büyük sebep hem ulaşımın yakın olması hem de kendilerine yakın olan coğrafyayı uzak şehirlere göre daha iyi bilmeleridir. Bu sebepler, göçmenlerin cesaretini arttırır. Eserde İflahsızın Yusuf, her sene Çukurova’ya çalışmaya gider. Daha uzak olan İstanbul’a gitmeyi düşünmez. Oğlu Memed ile tartışırken Çukurova’nın cennetle eş değerde olduğunu belirtir. Çünkü köyünün dışında bildiği tek yer Çukurova’dır. “Bura cennet-i ala ise Çukurova” (s.263)

Göçün yakın mesafelere doğru olması yeni bir göç dalgalanmasını beraberinde getirir. “Yaratılan göç dalgalarının yönü, göçmenleri içine alacak büyük endüstri ve ticaret merkezlerine doğrudur.” (Yalçın, 2004:23) *Gurbet Kuşları*’nda önce yakın bölge olan Çukurova’ya göç edilir, sonrasında daha uzak ve sanayi, ticaret merkezi olan İstanbul’a göç edilir. Böylece göç hareketliliği de oluşmuş olur. “Gurbet kuşları katarın en arka vagonlarından iniyorlardı, kara kara, kuru kuru. Ne karşılamaya gelenler vardı, ne de çoğunun bavullarıyla sepeti, hatta yorganı. Yorganı olanlar, yorganlarını birer er kaputu gibi dürmüş, kinnapla çeke çeke bağlamışlardı. Bir, beş, on değil, yirmi otuz, kırk, elli belki de daha çoktular.” (s.2)

1950’li yıllarda başlayan iç göçün temelinde kırsal alanda traktörün kullanılmaya başlanmasıdır. “Kırsalda traktörün tarımsal üretime girmesi en fazla küçük tarımsal işletmeleri ve ortakçıları olumsuz yönde etkilemiştir. Traktörün tarımsal üretimdeki insan gücüne gereksinimi azaltması, bu küçük işletmelerdeki insan gücünün önemli bir bölümünü atıl hale getirmiştir. Bu nedenle, kentlerdeki istihdam olanaklarının varlığı bu anlamda, çekici bir etken olmuştur.” (Gürkan, 2006:53) II. Dünya savaşı sırasında 1947 yılında önerilen 1948-1951 yılları arasında yürürlüğe konulan Marshall programı iç göçün oluşmasında etkin olmuştur. Marshall planıyla birlikte traktör sayısı 1800’den 44.000’e çıkmıştır. Köyde işsiz kalan köylüler, çözümü büyük şehirlere gitmekte bulurlar. Eserde, İstanbul’a giden Gafur Ağa, köye döndüğünde İstanbul’un zengin olma yeri olduğunu söyler. “Gafur Ağa ‘İstanbul’ demişti. ‘İstanbul gibi var mı? İnsan düşünce gurbete İstanbul’a düşmeli. Çukurova heye, zengin melmeket, epmeği bol melmeket ya, kulağasma. Yazın Çukurova’nın zenginleri bile İstanbul’a gelirler.” (s.4) Gafur Ağa’nın bu söylemleri köydekilerin zihnine İstanbul’a göç etme fikrini yerleştirir.

1.2. Göç Basamakları: Büyük kentlerdeki hızlı gelişme, çevre bölgelerden şehirlere göç akını başlatır. Nüfusun seyredildiği bölgelere ise başka bölgelerden göç akını olur. Eserde, Çukurova’dan İstanbul’a yoğun göç oluşurken, Çukurova’ya da başka yerlerden göç meydana gelir. Böylece basamaklı olarak göç tüm bölgelerde, ülkede hissedilir.

1.3. Yayılma ve Emme Süreci: “Göçmenler için amaç, kentte gelişen ekonomik ve ticari faaliyetin getirisinden pay almaktır. Kentin getirisinden pay alma isteği ya da daha iyi yaşama arzusu, yayılma sürecini desteklemektedir. Yeni ve hızlı bir şekilde gelişmekte olan sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü göçle karşılanmakta ve böylece gelen göç, kentsel sanayi merkezlerince emilmektedir.” (Çağlayan, 2006:70)

“İstanbul, 1000 yılı aşkın bir süredir, ekonomik, ticari, kültürel ve siyasi özelliklerinden dolayı dünyanın en çekici merkezlerinden biri olmuş ve nüfus bakımından dünyanın en kalabalık şehirleri arasına girmiştir. Şehirde nüfus, ekonomik gelişmelere bağlı olarak 1950 yılından itibaren, gelişen göç olgusuyla birlikte artmaya başlamıştır.” (Kaya, 2015:28) Eserde 1950’li yılların İstanbul’u anlatılır. Şehrin her tarafında inşaat vardır. Kent yeniden kurulmaktadır. İnşaat sektöründe çalışacak işçiye ihtiyaç vardır. Zaten tarımda makinalaşmayla birlikte işsiz kalan köylü için İstanbul, eşsizdir. İflahsızın Yusuf’un oğlu Memed, İstanbul’a çalışmak için gelir. Kısa sürede okuma-yazma öğrenir. Duvar ustası olur. Köyde kalan babasına mektup yazar. Mektupta bir an önce kardeşlerini de alıp İstanbul’a gelmesini ister. Çünkü İstanbul, büyük bir şehirdir ve her yerde iş olanakları mevcuttur. “Kurban buba, bacımı kardaşlarımı al, kuşun kanadıyla gel. Burada iş tevatür olduktan başka, dırnaksız Gafur Ağanın da yerine

[†] Orhan Kemal, *Gurbet Kuşları*, Everest Yayınları, İstanbul, 2007 (Metindeki alıntılar bu romandan yapılacaktır.)

geçtim... Bubam bubam, durmayın gelin. Orda durmayan heç bir şey ütemezsiniz. Burası Çukurova’ya benzemez. Burası İstanbul, dilinen tarifi gayri mümkünsüz.” (s.248)
Ravenstein’in göç kuramında diğer maddeler ise göç alan bölgenin zamanla göç de verdiği. Eserde, bunun üzerinde durulmamıştır. İstanbul sürekli göç alan ancak gelenin bir daha gitmediği bir yer olarak gösterilmiştir. Ravenstein, bireylerin bazen de doğrudan büyük merkezlere göç ettiği üzerinde durur. Eserde Memed’in babası önce aşamalı olarak Çukurova’ya sonra İstanbul’a göç ederken, Memed, Çukurova’ya gitmeden doğrudan en büyük ticaret, iş merkezi olan İstanbul’a göç eder. İstanbul’daki yerli halk ise göç etme eğiliminde değildir. Eserde, İstanbullular göçten rahatsız olurlar. Göç edenleri, insan olarak görmezler. Onların gözünde göçmenler, Anadolu’dan gelenler cahil, medeniyetsiz insanlardır. Onların yaşam alanlarına girmelerine hakları yoktur. Ancak yine de kendileri İstanbul’u bırakıp gitmezler. Gelenlerin gitmesini isterler. Çünkü İstanbul, onlarıdır. “Ravenstein 1889’da yayımladığı diğer bir makalesinde göçle ilgili daha değişik belirlemelerde bulunmuştur. Ona göre, kötü veya baskıcı kanunlar, ağır vergiler, kötü iklim koşulları vb. gibi durumlar göç dalgaları meydana getirirse bile, bunların hiçbiri insanların ekonomik anlamda daha iyi olmayı arzularak meydana getirdiği göç dalgalarıyla karşılaştırılmaz.” (Yalçın, 2004:26)

2. İtme-Çekme Teorisi

Everett Lee, 1966 yılında *Bir Göç Teorisi* adlı makalesinde itme-çekme teorisini açıklar. Lee, göç olayını dört nedene bağlar. Bunlar:

- Yaşanan yerle ilgili faktörler
- Gidilmesi düşünülen yerle ilgili faktörler,
- İşe karışan engeller,
- Bireysel faktörlerdir (Yalçın, 2004:30)

Göçte itici ve çekici faktörler bulunur. Birey, bunları hesap ederek kararını verir. Verilen bu kararda bireyin yaşı, mesleği, eğitimi, cinsiyeti etkili olduğu görülür. *Gurbet Kuşları* adlı eserde, göç edenler yaşadıkları köyü ve İstanbul’u karşılaştırırlar. Köyleri, kendi memleketleridir, doğup büyüdüğü, yaşadıkları mekândır. Duygusal olarak köylerine bağlıdırlar. Ancak köyleri artık onlara bir şey verememektedir. Geçimlerini sağlamak için mutlaka köyün dışında bir yerlere çalışmak için gitmek zorundadırlar. İflahsızın Yusuf, tüm hayatını Çukurova’ya gidip çalışmakla geçirmiştir. Yılın belli dönemlerinde Çukurova’da mevsimlik işçi olarak çalışmıştır. Ailesini ise köyde bırakmıştır. Bu uzun süren gurbetlere, eşi dayanamamış ölmüştür. Memed, annesinin ölümünden babasının Çukurova’ya gitmelerini sebep olarak görür. “Babasının Çukurova’ya inmesini değil miydi fukarayı öldüren? Gurbete diye çıkar gider, uzun uzun gelmez, gelse bile pek pek bir ay, iki ay, sonra gene giderdi.” (s.7) Köydeki ekonomik durumun kötü olması göç için en önemli itici nedendir. “Köy yerinde şunun bunun tarlasında üç gün iş, beş gün duvar diplerinde barbut atacıklarına, bir tren denkleştirip İstanbul’un yolu tutulmalıydı.” (s.2) Gençler özellikle parasızlıktan kurtulmak için şanslarını İstanbul’da denerler. İstanbul ise pek çok çekici özelliğe sahiptir. En önemlisi köylüler arasında yayılan “İstanbul’un taşı toprağı altın malum” (s.7) cümlesidir. “Yol yapım üzerine çok iş vardı İstanbul’da. Karınlar doyuyor, sılaya para bile salınıyordu” (s.2) İstanbul’un güzelliği de çekici sebeplerdendir. “İstanbul dediğin dilinen tarifi gayri mümkünsüz derdi. İstanbul bir belde, beldelerin şahı.” (s.4) Köyde, İstanbul’daki kadınların güzelliği sürekli anlatılır. “Karılar vardı İstanbul’da. Dudakları kırmızı kırmızı, saçları kıvrır kıvrır karılar. Gülüverince yanaklarında güller açan, kolları bacakları çıplak kadınlar. Her önüne gelene gülüveriyorlar, her işmar edenin ardına takılıveriyorlardı. Üstün başın kirli yırtık pırtık olsun isterse.” (s.2)

İstanbul’daki taksiler, tramvaylar dahi köyde sohbet konusudur. “İstanbul da İstanbul’du. O taksiler, o dolmuşlar, o tramvaylar, otobüsler, vapurlar.” (s.2) Köydekiler çekici ve itici sebepleri karşılaştırdıklarında göç etmek için çekici sebepler daha ağır basar.

3. Petersen’in Beş Göç Tipi

Göç ile ilgili kuram ortaya koyan diğer bir araştırmacı da William Petersen’dir. Petersen beş çeşit göç olduğunu savunur. Bunlar ilkel, zoraki, yöneltilmiş, kitlesel ve serbest göçtür. *Gurbet Kuşları* adlı eserde bu göç çeşitlerinden serbest göç çeşidi görülür. Serbest göçte, göç etme kararı bireye aittir. Çeşitli nedenlerden dolayı birey yaşadığı mekândan ayrılarak başka bir mekânda yaşamaya karar verir. Bu nedenler eğitim, sağlık, ekonomik olabilir. İflahsızın Yusuf, Memed, Gafur ve diğer kahramanlar, köyde

yaşadıkları geçim sıkıntısından dolayı daha iyi bir yaşam sürmek için özgür iradeleriyle göç kararı alırlar.

4. Kesişen Fırsatlar Teorisi

1940 yılında Stouffer, kesişen fırsatlar kuramına değinmiştir. Bu kurama göre en önemli unsurlar göçün mesafesi, göç edilen yerdeki fırsatlar ve bu fırsatların çokluğudur. “Stouffer’a göre, göç çalışmalarında çekim etkisi üzerinde daha fazla durulmalıdır. İki farklı merkezdeki çekim etkileri, göç edilecek yerle çekim merkezi arasındaki mesafe dikkate alınarak analiz yapılmalıdır. Biraz daha açmak gerekirse, Stouffer net bir şekilde herhangi iki merkeze yönelecek olan göçte, çekme faktörlerinin önemli olduğunu, fakat bu faktörlerin önemini belirleyen temel noktanın da mesafe olduğunu dile getirmektedir. Buna göre, belli bir mesafeye göç edecek kişilerin sayısı bu mesafedeki iş imkânlarının çokluğuyla doğru orantılıdır. Ayrıca göç edilecek hedef yerle yerleşik bulunulan yer arasındaki mesafenin kısa olması da, göçte yönelecek olan kişiyi göç için cesaretlendirmekte ve göçü olumlu anlamda etkilemektedir. Yani göç edilecek yerdeki iş imkânlarının çokluğu ve göç mesafesinin kısalığı, o çekim merkezine göç eden kişilerin sayısını artıran faktörlerdir.” (Çağlayan, 2006:77)

Göç edilen yerde bulunan fırsatlardan faydalanmak isteyen göçmen, göç ettiği yere de katkı sağlamaktadır. Özellikle daha ucuza çalışacağı için göç edilen yerde tercih edilen kişi olur. Böylece göç edenin de göçü kabul edenin de ortak fırsatları kesişir. *Gurbet Kuşları*’nda köyden İstanbul’a gelen köylüler, inşaatlarda ya da hamallık gibi işlerde çalışırlar. İstanbul’daki işveren için bu fırsattır. Çünkü İstanbul’da yaşayan yerli insanların kabul edeceği çalışma şartları yoktur. Köyden gelenler mecburiyetten dolayı daha az ücrete ve daha kötü şartlarda çalışmayı kabul ederler. Böylece köyden gelen kişi iş bulabilmekte, İstanbul’daki işveren ise ucuza işçi bulmaktadır. Her ikisinin de kesiştiği noktadır. İstanbul’a gelen işçiler, çok az ücrete razıdırlar. Memed, inşaatta çalışmaya başlar. Gurbetçi işçilerin kaldığı kalabalık bir odada kalır. Temiz olmayan, birçok işçinin kaldığı odadan, aldığı ücretten şikâyet etmez. “İki buçuk gündelik iyidir. Virmezler a söz temsili verdiler... Ellisini odaya virdim, bir somun bana bir gün yeter. Yirmi beş kuruşluk da kara zeytin, ne gider? Gitsin gitsin bir manda gözü. Bana kalır bir manda göz. Bi ayda? Otuz gitsin manda gözü. Param da para, bellediğim zenaat da zenaat.” (s.80) Görüldüğü gibi işçinin günlük yemeği bir somun ve biraz zeytindir. Ancak şikâyetçi değildir, memnundur. Bu şartlarda İstanbul’un yerlisi çalışmaz.

5. Ağ (network) Teorisi

Göç edilen yer ile göç veren arasında zamanla bir ağ oluşur. Abadan, “Göçmen ilişkiler ağı, geldikleri ülke ile yeni yerleştikleri ülkelerde eski göçmenler, yeni göçmenler ve göçmen olmayan kişiler arasında ortak köken, soydaşlık ve dostluk bağlarından oluşan kişiler arası bağlantılardır” der. (Çağlayan,2006:85) Göç eden bireyler, göç ederken, kendi kültürlerinden, soylarından olan insanların yaşadıkları yerleri tercih ederler. Hem yurt içinde hem de yurt dışındaki göçlerde bu önemli bir faktördür. Örneğin; İstanbul’da her semtte belli şehirden gelen insanların toplanması ya da Türkiye’den yurt dışına gidenlerin gittikleri yabancı ülkenin belli mahallelerinde toplanmaları gibi.

1950’li yıllardan itibaren iç göçün yoğun şekilde yaşanmaya başlamasıyla büyükşehirlerde hemşericilik kavramının da gelişmesini sağlamıştır. Hemşeri, aynı köy, kasaba ya da şehirden olan insanlar için kullanılan bir kavramdır. Kır ve kent karşılaştırıldığında kırsal yaşamın homojen, kentsel yaşamın ise heterojen bir özellik taşıdığı görülür. Kırsal yaşamda birincil ilişkiler, kentsel yaşamda ise ikincil, mesafeli ilişkiler söz konusudur. Biz yerine ben anlayışı gelişmiştir. Kırsal alandan kente göç eden bireyler, aidiyet duygusunu kaybetmek istemezler. Bu durumda hemşericilik düşüncesine sığınır. Böylece “biz” duygusunu büyükşehirde de yaşatmaya çalışırlar. “Bununla ilgili savlardan biri yeni topluluk içindeki yalnızlıktan kaçınabilmek için yani ‘ben’ duygusunu kırabilecekleri kişilerle iletişime geçerler yani aidiyet duygusunu içeren hemşericilik bağlarına yönelirler. “Londra, Paris, Berlin ve İstanbul olsun, insanlar büyük kentlerde yitirdiği cemaat sıcaklığının nostaljisiyle geçici duygusal topluluklar oluşturmaya, kendi postmodern kabilelerini kurmaya yönelmişlerdir.” (Çiçek, 2009:13)

Bu durumun hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Göç eden kişi göç ettiği yer hakkında bilgi sahibi değilse ve tanıdığı kimse yoksa barınmada, uyum sağlamada, kültürel yaşamda zorluklar yaşar. Göç ettiği mekâna alışması zaman alır. O yüzden hemşeri ya da tanıdık birilerinin olması bu bakımdan avantajdır. Memed’in İstanbul’a gitme kararında, daha önce İstanbul’a gitmiş olan Gafur Ağa’nın önemli bir rolü vardır. Gafur Ağa, İstanbul’a çalışmaya gider. Ara sıra onun yazdığı

mektuplarda İstanbul hakkında anlattıkları Memed’in düşüncesini etkiler. “Köylüsü Topsakalın Gafur Ağa’sından gelen mektup. Daha önceki yıl da kendi gelmişti Gafur Ağası. Şehirli biçimi siyah paltosu, mavi pantolonu, sarı kunduraları, sarı ağızlığı, kutu kutu şehir sigaraları... Köy kahvesine kurula kurula girmiş, köylüyü ‘merhaba ağalar’ diye selamlamıştı. Yanına sokulmuş İstanbul’dan konuşmuşlardı... İstanbul’a hiç sifhahı yoktu. Gafur Ağası, ‘İstanbul’ demişti, ‘İstanbul gibi var mı?’” (s.4) Gafur Ağa’nın İstanbul ile ilgili söyledikleri Memed’in diğer köylüleri gibi Çukurova yerine İstanbul’a gitmeyi tercih etmesine neden olur. Bundaki en büyük etken Gafur Ağa’nın gittiğinde kendisine yardım edeceğini düşünmesidir. Gafur Ağa’nın kendisine iş, kalacak yer sağlayacağını umut eder. Görüldüğü gibi kendiliğinden bir göç ağı oluşur. “Wilpert’in belirttiği gibi, ağ teorisi şu şekilde çalışır: Öncü göçmenler öncelikle göç veren ve alan toplumlara birbirine bağlayan bir altyapı oluştururlar ve bu bağlantı göç veren toplumdaki diğer bireylere göçme olanağı sağlar. Yeni göç dalgaları, kurulmuş bu ağı harekete geçirir ve sonradan göç edenler ilk gelenlerin tecrübelerinden yararlanırlar. Zamanla göç kendi kendini devam ettiren bir hal alır.” (Yalçın,2004:50) İstanbul’a gelen Memed, ilk olarak hemşerisi Gafur Ağa’yı bulmak ister. İstanbul’a geldiğinde kendisine “arkadaşın yok mu?” diye sorduğunda Memed, Buraya mı? Aha adrese. Topsakalın Gafur dirler, anamın az buçuk hışmı olur.” (s.5) diye cevap verir.

Gurbet Kuşları’nda göçmen ağı devam eder. Memed, İstanbul’a geldikten sonra babasını, kardeşlerini İstanbul’a gelmeleri için ikna eder. “Babam, koçça usta, duvar ustası. Elini kolunu sallıya sallıya gezip dolaşacak değil ya! Ona da bir iş uydururuz. Yıkımın yanında yapım işleri de var. Ben yıkıcı, babam yapıcı. Benim de yıktığım duvarları babam yapar. Oh ne güzel.” (s.80) Memed, babasının İstanbul’a geldiğini birlikte inşaatta çalıştıklarının hayalini kurar. Daha sonra babasına mektup yazar ve kardeşleriyle birlikte İstanbul’a gelmesini ister. “Bubam, bubam, durmayın gelin. Orda durmayan heç bi şey ütemezsiniz. Burası Çukurova’ya benzemez. Burası İstanbul, dilinen tarifi gayri mümkünsüz.” (s.248) Bu cümleleri daha önce Gafur Ağa, köyüne mektup yazdığı köydekilere söylemişti. İflahsızın Yusuf, çocuklarını alıp oğlu Memed’in yanına İstanbul’a göç eder. Hemşerilik, akrabalık adı altında göç ağı genişler.

“Gurak ve Caces, göçmen ağlarının altı önemli işlevi olduğuna dikkat çekmiştir.

-Göçmenleri, göçün verdiği rahatsızlıktan ve masraflardan önemli ölçüde rahatlatırlar.” (Yalçın, 2004:51) Eserde İflahsızın Yusuf çocuklarıyla İstanbul’a geldiğinde daha önce göç etmiş olan oğlu Memed’in yanında kalır. Böylece barınma konusunda endişesi olmaz.

-Göçün başlangıcını ve hedef yerini etkileyerek önemli ölçüde kimlerin göçeceğini belirler. (Yalçın, 2004:51) Memed, göç ettiğinde tek düşüncesi bir an önce babasını ve kardeşlerini de İstanbul’a getirmektir. Sonunda da babasını kardeşlerini İstanbul’a getirir.

-Göçmenlerin gittikleri yerlerde uyumları için kolaylık sağlar. (Yalçın,2004:51) İflahsızın Yusuf, İstanbul’a geldiğinde oğlu onu tren garında alır, kaldığı yere götürür, İstanbul ile ilgili bilmesi gerekenleri ona anlatır. Oğlu Memed sayesinde yeni geldikleri yere uyum sağlamaları daha kolay olur.

-Göçün hızını ve büyüklüğünü önemli ölçüde belirler. (Yalçın, 2004:51) “Ne yapıp yapıp gidenler, birkaç ay sonra değişmiş dönüyorlardı. Taralı saçları, kopçalı sarı kalemleri, karton kaplı cep defterleri, arkaları çıplak kadın resimli cep aynaları, Tahtakale’den uydurulmuş üst başlarıyla köy yerinde dolanıyordu, köy kahvelerinde delikanlı meclislerinde İstanbul’u dillerinden düşürmüyorlardı. İstanbul da İstanbul’du.” (s.2) Köye yeni elbiselerle, parayla dönenleri gören köydekilerin zihninde göç etme fikri güçlenir. Gidenler, geride kalanlar üzerinde etkin olur. Her gün İstanbul tren garına Kuşluk treniyle yüzlerce göçmen, akın eder.

-Kendi anayurtlarındaki potansiyel göçmenler ve ağa katılanlar yeni katılanlar için yabancı toplumdaki fırsatlar ve resmi yapılanmalar hakkında haber kanalları gibi hizmet ederler. (Yalçın, 2004:51) İstanbul ile ilgili tüm haberler, daha önce İstanbul’a göç etmiş köylüler tarafından verilir. Kimi zaman gönderdikleri mektupla kimi zaman da kendileri köylerini ziyaret etmeleriyle mümkün olur.

-Göçmenleri, içine girdikleri toplumdaki yalıtırlar ve onların kendi yurtlarıyla ilişkilerinin devamını sağlarlar. (Yalçın, 2004:51) Eserde İstanbul’a göç edenlerin İstanbul’a uyumları kolay olmaz. Çünkü göçmenlerin sosyal kültürel çevreleri yine kendileri gibi Anadolu’dan İstanbul’a göç etmiş köylülerdir. Birinci nesil, eğitilmiş olmadıkları için uyum sağlamakta zorlanırlar. İkinci nesil ise okula gittikleri için dillerini düzeltirler, İstanbullu gibi davranırlar. Ancak bu durum da birtakım yeni sorunlar doğurur. İkinci nesil, anne babalarını beğenmez ve aralarında çatışma çıkar. Hatice ve eşi köyden İstanbul’a göç etmişlerdir. İki çocuğu vardır. Çocukları İstanbul’da büyür, okula giderler. İstanbul Türkçesini

konusurlar. Anne-babalarının Anadolu ağzıyla konuşmalarını yadırgarlar. “Küçük oğul, ‘edeceğinize’ diye annesini düzeltti.” (s.319)

Göç eden bireylerin gittikleri yere uyum sağlamaları zaman alır. İlk gittiklerinde kültürel şok yaşarlar. Ancak sadece gidenler kültürel şok yaşamaz, göçü alan yerde yaşayan bireyler de kültürel şok yaşarlar. Eserde, köyden gelip Haydarpaşa Garı’nda ilk indiklerinde şaşkınlık içerisinde kalırlar. Çünkü İstanbul’daki insanların, özellikle kadınların giyimleri, Türkçeyi kullanma biçimleri, kendilerinden farklıdır. Şehirli demek onlar için sakınılması gereken insanlardır. “Sen sen ol şehirli adamına dalaşma! Şehir adamı cin, bir cin” (s,6) Köyden bu ön yargılarla şehre gelirler. Şehirli göç eden için kötü niyetli insanlar demektir. Onlarla arkadaş olmak imkânsızdır. Bu ön yargılar, şehirli insan için de geçerlidir. İstanbullular, göçmenlerden son derece rahatsızdır. Devletin kontrol etmesi gerektiğini, köylüleri şehre sokmaması gerektiğini savunurlar. Şehirli, köyden gelenler için, “Bu sefaletlerini köylerinde saklayıp da İstanbul’da yabancılara teşhir etmeseler olmaz mı? Ayılara bak ayılara” (s.3) cümlelerini kullanırlar.

Göç edenler arasında belli mal varlığına kavuşmuş olan insanlar ise yaşadıkları topluma uyum sağlamada daha fazla istekli olurlar. Elitlerin asimilasyonu, her zaman için daha hızlı olur. “Grup içindeki elitler grup piramidi içinde oynamaktansa, yaşadıkları topluma katılmayı tercih etmeye başlarlar.” (Yalçın, 2004:67) Eğitimli ya da zengin olmaya başlayan göçmenler, konuşma biçimlerini, giyimlerini, yaşam tarzlarını değiştirmek için çaba sarf ederler. Eserde köyden gelen Memed, okuma-yazma öğrenir. Kitap okumaya başlar. Gittikçe ait olduğu toplumdan uzaklaşır. Bu yüzden sonradan köyden İstanbul’a gelen babasını beğenmez, babasıyla çatışma yaşar. “Kentleşme süreci geleneksel yapı ve ilişkileri aşındırdığı bir vakıdır. Kırdan geleneksel yapı ve ilişkiler üzerinden hayatını sürdürenlerin kente göçmesi bu yapı ve ilişkilerin aşınma ve dönüşüm sürecine girmesini beraberinde getirmektedir. Bu süreç, kırdan koparak kente gelenlerin bir taraftan geleneksel yapı ve ilişkilerden uzaklaşmasına zemin hazırlarken diğer taraftan kentteki fiziki ve sosyal yapılara karşı yabancılaşma duygusu içine girmesini sağlamaktadır.” (Ekici, Tuncel, 2015:12) Hüseyin Efendi, köyden İstanbul’a göç etmiş, kabzımallık yaparken sınıf atlamasını başarmış biridir. Ait olduğu gruptan koparak üst kesime geçer. Ait olduğu yeni sınıfa alışmaya çalışır. Üst sınıftaki insanlar gibi giyinir, Türkçesini düzeltmeye, eğitimli biriymiş gibi kendisini göstermeye çalışır. Kendisi için yeni bir düzen kurmak için, olmadığı bir role bürünür. Zaman zaman kendisiyle çatışma yaşar. Hüseyin Efendi, eşi evde olmadığı zaman köyündeki bulgur pilavı, turşuyu yemesi, eşi evde olduğunda ise şehirdeki üst kesimin yediği yiyecekleri yemesi gibi. Hüseyin Efendi, farklı zamanlarda farklı kişilikler olarak karşımıza çıkar. Göçmenler, hem kendisiyle hem de içinde bulunduğu toplumla çatışarak var olmaya çalışırlar.

SONUÇ

Toplumsal konuları, göç, yoksulluk, işçi sınıfının problemlerini, sınıfsal çatışmayı eserlerinde konu edinen Orhan Kemal, *Gurbet Kuşları* adlı eserinde İflahsızın Yusuf’un oğlu Memed’in İstanbul’a göç etmesi ve bu göçün arka fonunda dönemin İstanbul’u, Türkiye’si ele almır. 1950’li yıllardan itibaren yoğun iç göçün yaşandığı ülkemizde Orhan Kemal, göçü anlatırken aidiyetsizliği, kentleşmeyi, yozlaşmayı, kentlerde oluşan ara kültürü de eserinde çok canlı dile getirir.

Eserde, Ravenstein’in kuramlarının bir özelliği olan göçün yakın mesafeden, uzak mesafeye doğru olduğu görülmektedir. Göç hareketliliği, köyden Çukurova’ya, Çukurova’dan daha uzak bir şehir olan İstanbul’a doğru olur. Bunun yanında göç edilen Çukurova da başka yerden göç almaya devam ederek, göç edilen yerde azalma olmaz. İstanbul’da ise yoğun bir işçi gücüne ihtiyaç duyulduğu için alınan göç şehrin bünyesinde erir. Köyün itici sebepleriyle, kentin çekici sebepleri göçün hızını etkiler. İstanbul’un cazip yönleri, köyde kalan diğer insanların göç etme isteğini arttırır. İstanbul’dan gelen gurbetçilerin anlatımı ve köye gönderilen mektuplar köy ile şehir arasında bir göç ağının oluşmasını sağlar. İstanbul, uzak, cezbedici, gidilmesi gereken bir mekân olarak köylünün zihninde yer edinir.

1950 yıllardaki kentsel dönüşüm, İstanbul’da ciddi inşaat sektörünü oluşturur. Köyden gelenlerin işe, İstanbul’daki inşaat sektöründeki iş sahiplerinin de işçiye ihtiyacı vardır. Böylece köylü ve şehirlinin istekleri kesişir. Köydeki insanlar, kendi istekleriyle büyükşehre göç etme kararı alırlar ve İstanbul’a yeni bir hayat için göç ederler. Göçün farklı boyutlarının anlatıldığı *Gurbet Kuşları* adlı eserde İtme-Çekme, Kesişen Fırsatlar Teorisinin, Ravenstein’in kuramlarının, Petersen’in Göç Kuramının, Ağ (network) Teorisinin yansımaları olduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgün, Atıf, (2015), Edebiyatımızda Göç ve Göçmen Edebiyatları Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Göç Dergisi*, c. II:I 69-84.
- Çağlayan, S. (2006), Göç Kuramları, Göç Ve Göçmen İlişkisi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* Güz, s.17,67-91
- Çiçek, M. F. (2009), "Hemşeri Derneklerinin Sosyo-Kültürel Uyuma Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Ekici, S. Ve Tuncel, G. (2015), Göç ve İnsan, *Birey ve Toplum*, Bahar, s.9:9-22
- Ela Özan, D. (2017), Çağdaş Göç Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme, *İş ve Hayat* II:183-215
- Gürkan, M. (2006), "Sosyolojik Açından Göç ve Yasadışı Göç Hareketler", Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Kırıkkale.
- Kale, Ö. (2015), Gurbet Kuşları, Eskici Ve Oğulları, Vukuat Var Romanlarında Göç Olgusu, *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, I:II, 119-127
- Kaya, S. (2015), İstanbul'a Göç Eden Ailelerde Gençlerin Adaptasyon Sorunları ve İstihdam Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim Bilim Dalı, İstanbul.
- Yalçın, C. (2004), *Göç Sosyolojisi*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

Immigration is either voluntary or involuntary permanent or temporary substitution of the individual or the masses. This displacement, with the displacement on the basis of migration, can be short-lived, long-term, domestic, and abroad. Mangalam states that "a community called an immigrant is constantly moving away from one geographical position to another, resulting in a change in interaction systems, based on a previously set hierarchical set of values or on the basis of evaluated objectives" (Ela Ozcan, 186) In order to settle the whole or part of the future part of their lives, from a settlement unit (village, town, city) Migration is an action that has taken place since the early ages. Drought, hunger, climate changes, etc. have forced people to relocate. There are economic, sociological and geographical dimensions of migration. So immigration is a subject that involves more than one discipline. Immigration is multidimensional, making immigration, the place of immigration, and the people who live in the place where they are immigrated. The issue of immigration has not been the subject of only sociology, economics or geography. It has also become one of the most controversial topics in literary works. Orhan Kemal, who takes the subject of changes in Turkish literature as well as individuals and societies together with immigration, also works in migration from the village to the city in his novel Homesick Birds. Orhan Kemal, who says "I want to write what I know very well ... I must see to write, I live" (Kale, 120), tells the immigration from Istanbul to the city he knows very closely in his work called Homesick Birds. He had migrated from Adana land to Istanbul for economic reasons and had to work in factories. 1945-1960'1 year the authors describe a realistic narrative of Turkey, this work in the city from the village in the 1950s, describing the intense migration but also urban-peasant encounter, migration of cultural, expresses the sociological dimensions. When the results of the migration are examined in terms of the reasons, migration, and migration, it is seen that migration theories in sociology are reflected. The first known scientific study on migration was published in 1885 by the Ravenstein Act. Later, Network Theory, Cross-Cutting Theories, Petersen's Five Immigration Theories, Push-Pulling Theories were put forward. Ravenstein's work on migration is based on William Farr's ideas. Farr, immigration means that there are no definite laws. Ravenstein then did a ten-year study covering the years 1871-1881. This study uses British population statistics and sets out seven laws on immigration. According to Ravenstein, migrants prefer short-distance migration. Expatriates go to work near the villagers before coming to Istanbul. According to Ravenstein's immigration law, immigrants have the greatest reason to prefer short distance, both because they are close to transportation, and because they know the geography closer to them than in remote cities. These reasons increase the courage of immigrants. Yusuf İflahsızın goes to Çukurova every year to work. He does not consider going to Istanbul, which is farther away. Discussing with his son Memed, he states that Çukurova is equivalent to heaven. Cukurova is the only place you know outside your village. The fact that migration is close to the distances brings with it a new wave of migration. In Homesick Birds, firstly it is migrated to Çukurova, which is the nearest region. Thus, immigration mobility also occurs. The rural inland tractor was started to be used on the basis of the internal migration that started in the 1950s. "In rural agriculture,

the introduction of agricultural production has mostly affected small agricultural enterprises and co-workers in the negative direction. The tractor's ability to reduce the need for human power in agricultural production has rendered a considerable part of the human power in these small businesses dormant. For this reason, the existence of employment opportunities in the cities has been an attractive factor in this sense. "(Gürkan, 2006: 53) II. The Marshall program, which was enacted between 1948 and 1951 during World War II, was proposed to be effective in the formation of internal migration. With the Marshall plan, the number of tractors has increased from 1800 to 44,000. The villagers who are unemployed in the village find the solution to go to big cities. In his work, Gafur Agha who goes to Istanbul says that Istanbul is wealthy place when he returns. Rapid development in big cities initiates the flow of immigration from cities to cities. The regions where the population is watched are the ones who flow from other regions. While there is a mass migration from Çukurova to Istanbul, Çukurova also migrates from other places. Thus, step by step migration is felt in all regions, in the country. The work is about Istanbul in the 1950s. There is construction all over the city. The city is being rebuilt. There is a need for work in the construction sector. Istanbul is unique for the peasant who is already unemployed with mechanics in agriculture. Yusuf's son Memed, who is unhappy, comes to work in Istanbul. Learn to read and write in a short time. He becomes a master of the wall. He writes a letter to his father in the village. He wants his brother to come to Istanbul as soon as possible. Because Istanbul is a big city and business opportunities are everywhere. Other factors in Ravenstein's theory of migration are the migration of the migrating area over time. In the work, this is not emphasized. Istanbul has always been shown as a place where immigration takes place but where no one comes. Ravenstein notes that individuals sometimes migrate directly to large centers. Memed's father migrated to Çukurova after his father had first migrated to Istanbul, but Memed migrated directly to Istanbul, the biggest trade, business center without going to Çukurova. Indigenous people in Istanbul do not tend to migrate. In the work, the Istanbulites are disturbed by the migration. They do not see migrants as people. Immigrants in their eyes, people from Anatolia are ignorant, uncivilized people. They do not have the right to enter their living space. However, they still do not leave Istanbul. They want the arrivals to leave. Because Istanbul is them. The space does not just mean the physical environment for the individual. It is the most important element that creates feelings of belonging in the individual. The individual integrates their past, their experiences with the place where the feelings of belonging are born and grow. The living spaces establish a very close relationship. It means too much. It is not easy to break from the place where the individual is integrated. Space change means, at the same time, weakening the ties with the past. The reasons, situations and outcomes of migrating individuals have been examined in different disciplines and theories of migration have been put forward. Each migration theory can not explain the phenomenon of migration alone, but it can complement each other. As a subject of literary works, immigration has provided the common points of different disciplines such as literature, sociology, geography, economy. In our country where we have experienced intense internal migration since 1950s, Orhan Kemal has voiced alive in his works of immigration, irrationality, urbanization, degeneration, and interculturalism that occur in cities. In the work called Migration Birds of Gurbet, the reflections of the Theory of Push-Pull, Intersecting Opportunity, Ravenstein's Theories, Petersen's Migration Theory, Network Theory are seen.

TÜRKİYE'DE CARİ AÇIĞIN FİNANSMAN YAPISI VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ: EKONOMETRİK BİR ANALİZ*

Dilek MÜTEVELLİ**

Ali KONAK***

ÖZ

Cari işlemler açığı, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde makroekonomik dengenin sağlanmasında önemli bir araçtır. Özellikle son dönemlerde cari açığın kriz göstergesi olarak da ifade bulması konuyu daha da önemli hale getirmiştir. Cari işlem açıklarının varlığı en genel tabirle bir ülkenin gelirinden fazla harcama yapmasından, tasarrufundan fazla yatırım yapmasından, mal ve hizmet ihracatı ile ithalatı arasındaki farktan ya da net dış varlıklarındaki azalmalardan kaynaklanan bir durumdur. Ekonomiler açısından cari işlem açıklarının varlığından ziyade, nedenleri ve nasıl finansman edildiği ya da sürdürülebilirliği tartışma konusudur. Bu konuya açıklık getirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada Türkiye'de cari işlem açıklarının sürdürülebilirliği 1992:1-2017:10 dönemine ait aylık verilerle Husted (1992) tarafından geliştirilen dönemler arası bütçe kısıtı (denge) modeli kullanılarak analiz edilmektedir. İhracat ve ithalat değişkenleri kullanılarak cari işlem açığının sürdürülebilir olup olmadığı ADF birim kök testi, Johansen eşbütünleşme testi, Engle-Granger eşbütünleşme ve hata düzeltme modelleri ile test edilmiştir. Johansen Eşbütünleşme testi sonucunda seriler arasında eş-bütünleşme ilişkisinin var olduğu ve uzun dönem eş-bütünleşme katsayısının 0.77 çıktığı, dolayısıyla ithalat giderlerinin %77' sini ihracat gelirleri ile karşıladığı görülmektedir. Bu durumda katsayı birden küçük olduğu için, Husted (1992) ve Quintos (1995)'modeline göre, Türkiye'de ilgili dönemde cari açığın, zayıf formda sürdürülebilir olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cari İşlem Açıkları, Sürdürülebilirlik, İhracat, Johansen Eş-Bütünleşme Testi.

FINANCING STRUCTURE AND SUSTAINABILITY OF CURRENT ACCOUNT DEFICIT IN TURKEY: AN ECONOMETRIC ANALYSIS

ABSTRACT

The current account deficit is an important tool for ensuring macroeconomic equilibrium in both developed and developing countries. Especially in the recent periods, the current deficit has also been expressed as a crisis indicator, making the situation even more important. The existence of current account deficits is the result of the excess expenditure of an individual country, the excess investment in saving, the difference between goods and services exports and imports, or the decrease in net foreign assets. In terms of economics, the reasons for the current account deficits and how they are financed or sustainability is a matter of debate. This issue prepared to clarify in this study the sustainability of the current account deficit in Turkey 1992:1-2017:10 with monthly data are analyzed by using the intertemporal budget constraint (balance) model developed by Husted (1992). Whether the current account deficit is sustainable by using export and import variables has been tested with ADF unit root test, Johansen co-integration method, Engle-Granger co-integration and error correction models. As a result of this analysis (as a result of the Johansen cointegration test), there is a co-integration relation between the series and the co-integration coefficient of long term is 0.77. Export revenues accounted for 77% of imports. In this case, the coefficient is smaller than one, according the Husted (1992) and Quintos (1995) model, in Turkey, the relevant period, the current account, It has been found to be sustainable in weak form.

Keywords: Current Account Deficits, Sustainability, Export, Johansen Cointegration Test

*Bu çalışma, Dilek MÜTEVELLİ tarafından Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ve Yrd.

Doç. Dr. Ali KONAK danışmanlığında 2018 yılında tamamlanan "1980 Sonrası Dönemde Türkiye'nin Cari Açık Sorunu ve Sürdürülebilirliği" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, İ.İ.B.F., İktisat Bölümü, Karabük, dmutevelli@gmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, İ.İ.B.F., İktisat Bölümü, Karabük, alikonak@karabuk.edu.tr

GİRİŞ

Cari hesap, cari yılda üretilen mal ve hizmetleri kapsadığı için milli gelir hesapları içinde yer almaktadır. Cari açık ise dışa açık ekonomiler için sıklıkla karşılaşılabilen bir durumdur. Ülkenin iç denge dinamikleri ve dış denge dinamikleri tarafından belirlenen cari açık, ülkemizde makroekonomik dengeler açısından önemli bir sorundur. Ülkemiz yüksek büyüme hedefi olan fakat büyürken yüksek cari açık ve borçlanma ile dışa bağımlı hale gelen gelişmekte olan ülke ekonomisine sahiptir. 1980’lerden günümüze uzanan süreçte çeşitli dönemler itibarıyla cari açık değerleri dalgalanana bir eğilim sergilemekle birlikte günümüzde kronik bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir. Cari açık tedbir alınması gereken ve incelemeye gerek duyulan güncel bir konudur. Cari açıklar bir ekonomideki temel yapısal sorun olan kaynak açığının göstergesidir. Mevcut şartlarda iktisadi birimlerin sahip oldukları kaynaklardan (gelirinin) daha fazla harcama yapması, ekonomide cari açıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durumda cari açığı, bir ülkenin cari giderlerinin cari gelirlerinden daha fazla olması şekline ifade etmek mümkündür. Cari açık veren ülke yurtdışından gelen paradan fazlasını yurtdışına göndermiş ya da ürettiğinden daha fazlasını tüketmiş demektir. Bu nedenle ülke ekonomisi diğer ülkelere cari açık kadar borçlandığı için cari açığın finansman sorunu, aynı zamanda dış borç sorunu, yatırım finansmanı, büyüme ve döviz sorunu haline gelmektedir. Cari işlem açıkları, bir ülkenin dış dünya ile yaptığı bütün ekonomik işlemlerin gösterildiği ödemeler dengesi olarak adlandırılan bilançoda izlenir. Ödemeler bilançosu dengesi (dış ödemeler bilançosu-dengesi), dış ticaret bilançosu ile karıştırılmamalıdır. Ödemeler bilançosu ülkenin tüm uluslararası gelir ve giderlerini, dış ticaret dengesi (bilançosu) ise yalnızca dar anlamda mal ithal ve ihracatını kapsamaktadır. Ödemeler dengesi dört temel kalemden oluşur. Bunlar; cari işlemler hesabı, sermaye-finans hesabı ile net hata ve noksan kalemleridir. Ayrıca rezerv varlıklar da sermaye ve finans hesabı içerisinde yer almaktadır. Cari işlemler açığı denildiğinde ilk akla gelen ithalat ve ihracat kalemleri olmaktadır. Oysaki cari işlemler hesabında dengeyi oluşturan kalemler; dış ticaret dengesi (ithalat-ihracat), yatırım gelirleri (net faktör gelirleri-gelir dengesi-birincil kaynaklı yatırım dengesi) dengesi, hizmetler dengesi ve cari transferlerden (transfer gelirleri veya ikincil kaynaklı yatırım dengesi) meydana gelmektedir. Cari açık, cari işlemler hesabının tümünü kapsarken, dış açık yalnızca dış ticaret açığını yani ithalat-ihracat farkını temsil etmektedir (Yeldan, 2010, s. 34). Özellikle gelişmekte olan ülkeler için cari işlem açıkları göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir sorundur. Bu nedenle ülke ekonomileri açısından bu denli önemli olan cari işlemler açığının finansmanı ve bu finansmanın sürdürülebilirliği konusu üzerinde hassasiyetle durulması ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gereken önemli bir konudur. Konuya açıklık getirmek amacıyla yapılmış olan bu çalışmada Türkiye’de cari açığın nedenleri, finansman yapısı ve sürdürülebilirliği, 1992:1-2017:10 dönemine ait aylık verilerden yararlanılarak Husted (1992) tarafından geliştirilen dönemler arası bütçe kısıtı (denge) modeli ile analizi amaçlanmıştır.

TÜRKİYE’DE CARİ İŞLEMLER AÇIĞININ FİNANSMAN KALİTESİ VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ

Cari işlem açıklarının sürdürülebilirliği söz konusu olduğunda ilk akla gelen kavramlar ödeme gücü ve cari açık finansmanıdır (İnsel ve Kayıkcı, 2012, s. 43). Cari işlemler açıklarının sürdürülebilirliği, yapısal kaynaklı sorunlara, cari açığın ülke ekonomileri için hangi noktadan sonra tehlike arz ettiği (kriz) ise finansman şekline ve finansmanın kalitesine bağlıdır (Tunalı, 2008, s. 170). Bu durumda konunun daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak ve cari açıkların sürdürülebilirliğini ortaya koymak amacıyla bir takım kriterlere değinmekte fayda vardır (Yayar ve Demir, 2014, ss. 118-119).

Dönemler Arası Borç Ödeyebilme Gücü

Milesi-Ferretti ve Razin (1996, 1996a)’e göre cari işlemler açığının sürdürülebilirliği, ülkenin yurt dışından sağladığı dış borçlarını ödeme kabiliyeti ile ilgili bir durumdur. Bütçe kısıtı odaklı ödeme gücü tanımına göre; bir ekonominin gelecekteki dış ticaret fazlalarının bugüne indirgenmiş değeri mevcut dış borçlarına eşitse veya yüksekse o ülke, borçlarını ödeyebilme gücü sahiptir (Turan ve Barak, 2016, s. 71). Bununla birlikte dış finansman kaynakları (dış borç) yüksek getiri elde edilecek üretim kapasitesini ve ihracat potansiyelini artırıcı, kendi kendini finanse edebilecek durumdaki geri dönüşümü olan yatırımlara kanalize edilirse borçların geri ödenmesinde de sorun çıkmayacaktır (Akan ve Kanca, 2015, s. 4).

Cari Açık / GSYH Oranı (Cari İşlemler Dengesi / GSYH)

Cari açığın sürdürülebilirliği konusunda belirleyici olan önemli göstergelerden biri cari açıkların GSYH'ya bölünmesi sonucunda bulunan orandır. Cari işlem açığında hangi oranların sürdürülebilir olduğu hangi oranların ise kriz sinyali olduğu iktisat yazınında akademisyenlerce farklı oranlar doğrultusunda ölçümlenmiştir. Kriz konularını inceleyen pek çok ekonomist ve akademisyen finansal kriz deneyimlerinden yola çıkarak cari açıkların milli gelire oranının %5'ini geçmesi durumunda kriz riskinin ortaya çıktığına inanmaktadır (Erdoğan ve Bozkurt, 2009, s. 135). Cari açık, sürdürülebilirlik ve ekonomik krizler arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koyan cari açık/GSYH rasyosunun tek başına kesin bir ekonomik kriz işareti olmadığı da unutulmamalıdır (Alagöz vd., 2006, s. 372). Literatür ve yapılan çalışmalar sonucunda genel olarak, eğer cari açığın milli gelire oranı %5'in üzerindeyse cari açığın sürdürülebilirliği zordur ve ekonomi açısından dış şoklara karşı kırılabilirlik artacağından risklidir (Milesi-Ferretti ve Razin, 1996b). Dornbusch ve Fisher (1990) çalışmalarında sürdürülemezlik için %4 oranını bir eşik değer olarak hesaplanmışken, Freund (2005, s. 4) ve Zombanakis vd. (2009) de gelişmiş ülkelerin finansal deneyimlerinden çıkan sonuca göre cari açığın sürdürülebilirlik eşliğinin üst sınırının %5 olduğunu savunmaktadırlar. Edwards (2005, s. 1) ve Karunaratne (2010) ise %6'lık oranın cari açığın sürdürülemeyeceğine işaret ettiğini ifade etmektedir. Akademisyenlerce bahsedilen bu oranların üzerinde gerçekleşen sonuçlar kriz sinyali olarak değerlendirilmektedir (Turan ve Barak, 2016, s. 71). Ayrıca unutulmamalıdır ki, aynı cari açık oranları farklı ülkelerde (veya aynı ülkede farklı dönemlerde) farklı sonuçlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla da cari açıklar için her koşulda geçerli bir kritik eşik olduğu söylenemez (Yayar ve Demir, 2014, s. 124).

Cari İşlemler Açığının Finansman Kalitesi (Sermaye Hareketlerinin Yapısı)

Sermaye hareketlerinin sürdürülebilirlikte bir kriter olarak kullanılması, cari açıkların finansmanından ziyade ödeme yeteneği ile alakalı bir durumdur. Cari açık ülkenin dış ülkelere karşı döviz yükümlülüğünü artırır. Diğer ülkelere karşı ne kadar borcumuz olduğunu gösteren cari açığın finansmanı, yurt dışından borçlanma başta olmak üzere ülke varlıklarının yabancılara satılması yoluyla ya da mevcut rezerv varlıkları yoluyla da gerçekleştirilir (İlhan, 2017, s. 90). Cari açığın finansman kaynakları, ödemeler dengesi bilançosunda yer alan finans hesabı başta olmak üzere net hata noksan hesabı ve resmi rezerv hesabında izlenir. Cari açığın finansmanının denklemsel ifadesi aşağıdaki gibidir;

Cari Denge = FİNANS HESABI = Net doğrudan yabancı sermaye yatırımları (doğrudan yatırımlar) + net portföy yatırımları + net diğer yatırımlar + net hata ve noksan + rezervler (Eğilmez, 2013).

Ülkemizde finans hesabı cari işlemler hesabının finansmanını sağlayan asıl kalemdir. Finans hesabını oluşturan kalemler (sermaye akımları) ise doğrudan yatırımlar, portföy yatırımlar ve diğer yatırımlardır. Doğrudan yatırımlar, yatırımcının dış alem ekonomilerine yaptığı uzun vadeli yatırımlardır. Portföy yatırımları tahvil, bono, hisse senedi gibi menkul değerlere yapılan yatırımlardır. Diğer yatırımlar ise ticari krediler, krediler, döviz mevcutları ve mevduat hesapları ile diğer varlık ve yükümlülüklerdir (Eğilmez, 2014). Dış borç anapara ödemeleri, ödemeler dengesi bilançosu finans hesabına kayıt edilirken bu borçlanmaların maliyeti olan faizler ise cari işlemler hesabında (gelir dengesi hesabında-yatırım gelirleri içinde) tutulmaktadır (Göçer, 2013, s. 220). Doğrudan yatırımlar ile portföy yatırımların kar transferleri ve dış borç faiz ödemeleri cari işlemler hesabında diğer yatırımlar kısmında bulunur.

Cari işlem açıklarının finansmanında, yani sürdürülebilirliğinde, sermaye girişlerinin bileşimi (sermaye hareketlerinin yapısı-finans hesabında yer alan kalemler) belirleyicidir. Doğrudan yabancı sermaye yatırımları (borç doğurmayan-uzun vadeli finansman kaynakları) tarafından finanse edilen cari işlem açıkları sürdürülebilirdir ve büyüme üzerinde olumlu etkisi olmaktadır. Kısa vadeli sermaye hareketleri ise piyasa koşullarına göre değişen yapıları nedeniyle dış şoklara karşı kırılabilirliği arttırarak cari açık sürdürülebilirliğini olumsuz etkiler. Bu nedenle finansal krizleri uyaran, borç yükünü arttırıcı ve ülkeden ani sermaye çıkışı nedeniyle şoklara sebep olan kısa vadeli sermaye hareketleri, uzun vadeli yatırımlara (doğrudan yabancı yatırımlara) göre tehlikeli ve daha az sürdürülebilirdir (İlhan, 2017, s. 32).

Tablo 1. Türkiye’de cari işlemler açığının finansman yöntemleri (milyon \$)

Yıllar	Doğrudan Yatırım	Portföy Yatırım	Diğer Yatırımlar	Net Hata ve Noksan	Rezerv Varlıklar	Resmi Rezervler
2010	-7,617	-16,083	-34,240	-464	14,968	12,809
2011	-13,812	-22,204	-28,303	8,295	1,014	-1,813
2012	-9,638	-41,029	-19,992	-1,824	22,821	20,814
2013	-9,927	-24,020	-38,661	1,041	10,763	9,911
2014	-6,069	-20,170	-15,888	1,119	-468	-468
2015	-12,906	15,687	-13,324	9,756	-11,831	-11,831
2016	-10,196	-6,300	-6,462	10,969	813	813
2017*	-8.189	-24.476	-5.682	866	-8.207	-8,207

Kaynak: TCMB (Ödemeler Dengesi İstatistikleri-Ödemeler Dengesi Altıncı Elkitabı) * (Geçici)
<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/609ef884-3b3c-4bc3-84fe-9254244c3490/odemelerdengesi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-609ef884-3b3c-4bc3-84fe-9254244c3490-mnmUihO> (Erişim : 12.09.2018)

Cari açığın finanse edilebiliyor olması sürdürülebilir olduğunu göstermektedir (Altunöz, 2014, s. 116). Cari açığın finansmanında finans hesabı yetersiz kalıyorsa, net hata ve noksan kalemine başvurulur. Net hata ve noksan kalemi, nedeni bilinmeyen (kayıt dışı) döviz giriş ve çıkışlarını göstermektedir. Değerlerin pozitif olması net sermaye çıkışını yani cari açığın finanse edildiğini göstermektedir. Bu hesap, finansman kalitesi düşük olduğu için, cari açığın finansmanında güvenilir bir kaynak değildir. Resmi rezervler ise TCMB’nin döviz ve altın varlıkları ile IMF nezdindeki özel çekme haklarından (SDR) oluşur. Finansman kalitesi sürdürülebilir değildir, çünkü kötü gün akçeleridir (İlhan, 2017, s. 91). Tablo 1’de Türkiye’de 2010 sonrası ödemeler dengesi finans hesabı alt kalemlerine yer verilmiştir. Ülkemizde cari açıkların finansmanı daha çok kısa vadeli (sıcak para) kaynaklarla gerçekleştirilmiştir. 2010 yılı sonrasında kısa vadeli finansman (sıcak para) girişleri artmıştır. Kısa vadeli finansman kaynakları, kriz dönemlerinde ülkeden hızlı çıkış yapması nedeniyle güvenilmezdir, risklidir ve borç yaratan kaynaklardır. Bu nedenle ülkemizde cari açıkların finansman kalitesi düşüktür.

EKONOMETRİK MODEL VE UYGULAMASI

Cari işlem açıklarının sürdürülebilirliğine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda araştırmacılar farklı yöntemler kullanarak farklı veriler yardımıyla cari işlem açıklarının sürdürülebilir olup olmadığını incelemişlerdir. Literatürde cari işlem açıklarıyla sürdürülebilirlik ilişkisini inceleyen çalışmalarda kullanılan değişkenler genel olarak; ikiz açık olgusu sebebiyle yatırım-tasarruf oranları ve bütçe açıkları; üçüz açık olgusu sebebiyle de bu değişkenlerle birlikte incelenen ithalat ve ihracat değişkenleridir. Ayrıca reel efektif döviz kuru, faiz oranları, büyüme (GSYH) oranları, dış ticaret hadleri, dış borç oranı, kamu borç stoku, enflasyon oranı, para arzı (M2), kredi hacmi, kamu harcamaları, dışa açıklık oranı, BİST endeksi, tüketici fiyat endeksi, sermaye hareketleri-yatırım miktarları (doğrudan yabancı yatırım, portföy yatırım), enerji ithalat oranları, bu değişkenlerin milli hasılaya oranları, vb. değişkenler analiz çalışmalarında yer almaktadır.

Literatür Taraması

Cari işlemler açığının sürdürülebilirliği konusunda ithalat ve ihracat serileri arasındaki uzun dönem eş-bütünleşme (cointegrasyon) ilişkisinin varlığının, dönemlerarası bütçe kısıtı (intertemporal budget constraint) yaklaşımı ile açıklanması öncelikle Hakkio ve Rush (1991) ve Husted (1992)’in çalışmaları ile başlamış sonrasında ise Quintos (1995), Milesi-Ferretti ve Razin (1996)’nin çalışmaları ile ilerlemiştir. Dünyada ve Türkiye’de cari işlem açıklarının sürdürülebilirliğine ilişkin yapılan amprik çalışmaların büyük çoğunluğu da bu model çerçevesinde çalışılmıştır. Dünyada ve Türkiye’de cari açığın sürdürülebilirliğini Husted (1992) modelini referans alarak inceleyen çalışmalar literatür kısmında özetlenmiştir. Çalışmalarda en çok Johansen eş-bütünleşme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda çok farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre de zayıf formda sürdürülebilirlik öne çıkmaktadır. İncelen konu ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan çalışmaların yazarları ve yılları, incelenen dönem bilgileri, inceleme yöntemleri ve elde edilen bulgular tablolar

halinde sunulmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de cari açığın sürdürülebilirliğini ortaya koyan çalışmaların listesi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Dünyada ve Türkiye’de cari açığın sürdürülebilirliğini ortaya koyan çalışmalar listesi

Yazar	Dönem	Yöntem	Bulgu
Husted (1992)	1967-1989, ABD	Engle-Granger	Sürdürülebilir
Wu vd. (2001)	1973:2-1998:4, (ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Kanada ve Japonya)	Engle-Granger, Johansen- Eşbütünleşme	Sürdürülebilir
Berke (2009)	1989:Q1- 2006:Q2	Parçalı Eşbütünleşme Yöntemi	Sürdürülebilir
Greenidge vd. (2011)	1960-2006, Barbados	Johansen Eşbütünleşme, DOLS	Sürdürülebilir
Holmes vd. (2011)	1950-2003, Hindistan	GLS ve VEC	Sürdürülebilir
Şahbaz (2011)	2001:3-2011:4	Johansen Eş-bütünleşme	Sürdürülebilir
Yayar ve Demir (2014)	1998-2011	Johansen Eş-bütünleşme ve VEC (Vektör Hata Düzeltilme)	Sürdürülebilir
Turan ve Barak (2016)	1987-2014	Engle-Granger Eş- bütünleşme	Sürdürülebilir

Dünyada ve Türkiye’de cari açığın sürdürülebilir olduğunu ortaya koyan çalışmaların yanında, cari açığın zayıf formda sürdürülebileceğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de cari açığın zayıf formda sürdürülebilirliğini ortaya koyan çalışmaların listesi ise Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Dünyada ve Türkiye’de cari açığın zayıf formda sürdürülebilirliğini ortaya koyan çalışmalar listesi

Yazar	Dönem	Yöntem	Bulgu
Yamak ve Korkmaz (2007)	2001:04-2005:09, Türkiye	Eşbütünleşme	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Peker (2009)	1992:01- 2007-12	Johansen Eşbütünleşme	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Mercan ve Göçer (2011b)	1992:01- 2011:01	VAR temelli Johansen Eş-bütünleşme testi	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Ümit (2011)	1992:1-2010:2	Genişletilmiş Dickey Fuller (ADF), Phillips- Perron (PP) Birim Kök Testleri, Zivot- Andrews, Johansen Eş-bütünleşme	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Göçer (2013)	1996: M01- 2012: M01	Johansen Eş-bütünleşme ve VEC (Vektör Hata Düzeltilme)	Zayıf Formda Sürdürülebilir

Altunöz (2014)	1994:04 2012:03	Johansen Eşbütünleşme	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Çil (2015)	1984:Q1-2015:Q2	Maki Eşbütünleşme	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Akçayır ve Albeni (2016)	1992:M1-2015:M7	Granger Nedensellik ve VECM Testi	Zayıf Formda Sürdürülebilir
Koç ve Bakırtaş (2016)	1992:1-2015:3	Engle ve Granger (1987), Johansen (1991), Pesaran ve Shin (1999) ve Pesaran vd. (2001), VAR temelli Johansen ve Juselius Eş-bütünleşme, ARDL	Zayıf Formda Sürdürülebilir

Dünya da ve Türkiye’de cari açığın sürdürülebilir olduğunu veya zayıf formda sürdürülebileceğini ortaya koyan çalışmalar yanında, ülkelere göre farklılık arz eden durumların söz konusu olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Cari açığın sürdürülebilirliğinin ülkelere göre farklılık arz ettiğini ortaya koyan çalışmaların listesi ise Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Cari açığın sürdürülebilirliğinin ülkelere göre farklılık arz ettiğini ortaya koyan çalışmaların listesi

Yazar	Dönem	Yöntem	Bulgu
Kandil ve Greene (2002)	1960-2000	Johansen Juselius Eşbütünleşme, Vektör Hata Düzeltme (VECM) Panel Veri Analizi	Uzun Dönemli ve Ters Yönlü Bir Nedensellik İlişkisi Bulunmuştur Meksika, Kanada Ve Avustralya Da Güçlü Formda Sürdürülebilir, Fransa, Yunanistan, Finlandiya, Polonya, Türkiye ve Yeni Zelanda Da Zayıf Formda Sürdürülebilir
Hotunluoğlu vd. (2012)	1976-2011, OECD Üyesi 15 Ülke	Yapısal Kırılmalı Analiz, Hata Düzeltme Modeli	Avusturya, Kanada, İtalya ve Y.Zelanda da sürdürülebilirken, ABD, Avustralya, İngiltere, İrlanda, İspanya, Portekiz ve Yunanistan gibi ekonomilerde sürdürülemez
Rubio vd. (2014)	1970-2007, 11 OECD Ülke Ekonomisi	Engle-Granger Eş-bütünleşme, VECM, ARDL	VECM’e Göre Zayıf Formda Sürdürülebilir, ARDL’ye Göre Güçlü Formda Sürdürülebilir, Türkiye ve Malezya İçin Sürdürülebilirlik Zayıf Formda; Hindistan Ve Meksika İçin Güçlü Formdadır.
Açıkgöz ve Akçağlayan (2014)	1992:Q1-2011:Q3	Panel Eş-Bütünleşme	
Bektaş (2017)	1970-2014, Brezilya, Hindistan, Malezya, Meksika ve Türkiye Gibi Gelişmekte Olan		

Ülke Ekonomileri

Son olarak, cari açığın çeşitli şekillerde sürdürülebileceğini ortaya koyan çalışmalar yanında cari açığın sürdürülemez olduğunu tespit eden çalışmalara da bulunmaktadır. Cari açığın sürdürülemeyeceğine yönelik sonuçların elde edildiği çalışmaların listesi ise Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Dünyada ve Türkiye’de cari açığın sürdürülemeyeceğini ortaya koyan çalışmalar listesi

Yazar	Dönem	Yöntem	Bulgu
Fountas ve Wu (1999)	1967-1994, ABD	Engle-Granger	Sürdürülemez
Baharumshah vd. (2003)	1961-1999, Asya ülkeleri (Endonezya, Malezya, Filipinler ve Tayland)	Eşbütünleşme	Malezya Hariç Diğer Ülkelerde Sürdürülemez
Babaoğlu (2005)	1987-2004, Türkiye	VAR Analiz, WALT Testi	Sürdürülemez
Yücel ve Yanar (2005)	1964-2003, Türkiye	Eşbütünleşme	Sürdürülemez
Ağaslan ve Akçoraoglu (2007)	1987:01-2006:04, Türkiye	VAR	Sürdürülemez

Ekonometrik Model (Teorik Altyapı)

Husted (1992) dönemlerarası bütçe kısıtı modelini, (intertemporal budget constraints) ekonometrik olarak parametreler yardımıyla tahmin edilebilir bir denklemsel forma çevirmiştir. Zamanla bu model ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar için ekonometrik olarak kullanılan ve kabul gören bir model haline gelmiştir. Husted (1992, ss. 160-161), çalışmasında cari işlem açıkları sürdürülebilirliğini ABD ekonomisi için incelemiştir.

$$X_t = \alpha + b * MM_t + e_t$$

Yukarıdaki denklem sistemine göre; H_0 yani boş (null) hipotez ekonomide zamanlararası bütçe kısıtını tahmin etmektedir. Ekonomi $b < 0$ iken bütçe kısıtını tahmin etmekte başarısızlaşır. Ekonominin dönemlerarası bütçe kısıtını sağlayabilmesi için denklemde $b=1$ ve e_t 'nin de düzey değerinde durağan olması beklenmektedir. Bu durumda; X_t ve MM_t boş hipotez altında eş-bütünleşiktir. Denklemde ifade edilen X_t ihracat ve M_t ithalattır (net cari transferler ödemelerini ve net faiz ödemelerini içermekte). Sonuç olarak uzun dönemde ihracat ve ithalat arasındaki eş-bütünleşme ilişkisinin varlığı cari açıkların sürdürülebilirliğini ortaya çıkarmaktadır (Hakkio ve Rush, 1991).

* $\alpha_0=0$ (sabit terimin sıfıra eşit olması)

* $b=1$ (eğim katsayısının yani ithalat değişkeninin katsayısının 1’e eşit olması)

Bu iki durumun varlığı sürdürülebilirlik için önemli göstergelerdir. Eş-bütünleşmenin olmasına rağmen $0 < b < 1$ ise yani eğim katsayısı 1’den küçükse ($b < 1$) ise cari açık sürdürülemez, diğer ifadeyle zayıf formda sürdürülebilirdir (Akçayır ve Albeni, 2016, s. 41). Husted (1992), ABD’de cari işlemler açığının sürdürülebilirliğini, ihracat ve ithalat serileri arasında eş-bütünleşme ilişkisi olması koşuluyla, eş-bütünleşme katsayısının bire eşit olmasına bağlamıştır. Quintos (1995) ise bu koşulu geliştirmiş ve cari açığın, eş-bütünleşme katsayısı bire eşit olduğunda güçlü formda, sıfır ile bir arasında olduğunda ise zayıf formda sürdürülebilir olduğunu belirtmiştir (Göçer, 2013, s. 225). İthalat ve ihracat miktarları açısından değerlendirildiğinde ise döviz gelirleri döviz giderlerini karşılayamamakta, yani cari giderler cari gelirleri aşmaktadır. Bu çalışmada ihracat ve ithalat arasındaki eş-bütünleşmenin varlığına bağlı olarak ekonometrik analizi yapılacak, sürdürülebilirlik için Hakkio ve Rush (1991) ve Husted (1992)’ın çalışmaları ile geliştirilen dönemlerarası bütçe kısıtı modeli esas alınacaktır.

Veri Seti

Çalışmamızda Husted (1992) modeline göre cari işlemler açığının sürdürülebilirliği, ödemeler bilançosu alt hesap kalemlerinden cari işlemler hesabını oluşturan dış ticaret dengesi kalemleri kullanılarak tahmin edilmektedir. Model denkleminde cari işlemler hesabı alt kalemlerinden; ithalat ve ihracat arasında uzun dönem ilişkisinin varlığı araştırılmaktadır. İthalat ve ihracat arasında uzun dönemli bir ilişki varsa, cari işlemler açığının sürdürülebilir olduğuna karar verilmektedir (Fountas ve Wu, (1999). Bu çalışmada, cari açıkların sürdürülebilirliğinin tespiti için (temel model denklemdaki değişkenlerde olduğu gibi) konuyla benzerlik gösteren diğer amprik çalışmalardaki ekonometrik analizler için seçilmiş değişkenler incelenip X_t (ihracat) ve M_t (ithalat) verileri kullanılmıştır. Seri halini almış olsa da daha önceki analizlerde kullanılan bu değişkenlerden ihracat, mal ihracatı + hizmet ihracatı, ithalat ise mal ithalatı + hizmet ithalatı + faiz giderleri + faktör giderleri şeklindeki ilave verilerle oluşturulmuş halleriyle kullanılmış, bunlara faktör gelirleri ve faiz geliri de eklenmiştir. Ayrıca ithalat, net cari transferler ve net faiz ödemeleri ilaveli şekilde modele dahil edilmiştir. Türkiye’de cari işlemler açığının sürdürülebilirliği, 1992:Q1-2017:Q10 dönemini kapsayan aylık ihracat ve ithalat değişkenlerinden oluşmuş 310 gözlem sayısına sahip zaman serileri kullanılarak ekonometrik analiz doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmada kullanılan veri seti Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (TCMB) Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS)’nin ayrıntılı ödemeler bilançosundan elde edilmiştir. Elde edilen veriler genellikle ham veriler olduğu için ekonometrik araştırmada kullanılabilir hale getirilebilmeleri için bazı işlemlerden geçirilmeleri gerekmektedir. Veri seti ekonometrik analize uygun hale getirilmek için öncelikle ABD doları cinsinden ulaşılan veriler, ithalat endeksi kullanılarak reel hale getirilmiştir. Bununla birlikte ihracat ve ithalat serilerinin aykırı değerlerin sebep olduğu hata paylarını yok etmek amacıyla logaritmaları alınmıştır. Aylık verilerle oluşturulmuş seriler mevsimsel etkiler (dalgalanmalar) gösterdiği için verilerin logaritması alınarak seriler mevsimsellikten arındırılmıştır. Yapılan analiz çalışmasının her aşamasında serilerin bu hali kullanılmaktadır. Dönüşümleri gerçekleştirilmiş seriler daha sonra sırasıyla anlatılacak testler yardımıyla incelenecektir. Çalışmada kullanılan ekonometrik yöntemlerin teorik boyutu üzerinde durulmamaktadır. Analizlerin ampirik sonuçları rapor edilmekte ve yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi, Amprik Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada kullanılan modele göre düzenlenen denklem sistemi aşağıdaki gibidir. Çalışmada dikkate alınan modele göre, cari işlemler hesabı içerisindeki ihracat, cari işlemler hesabı ithalatının bir fonksiyonudur (X_t , M_t ’nin bir fonksiyonudur) varsayımı altında matematiksel denklem ile aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

$$X_t = f(M_t)$$

$$X_t = \beta_0 + \beta_1 M_t + \varepsilon_t$$

Regresyon modelinde bağımlı (etkilenen) değişken: X_t (ihracat) ve bağımsız (açıklayıcı-etkileyen) değişken: M_t (ithalat)’dir. Modele göre bağımlı X_t değişkenindeki değişimler bağımsız M_t değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Bu sistemdeki bulguların yorumu, Türkiye’de, ilgili dönemde ithalat 1 milyar dolar arttığında ihracat ortalama olarak β_1 milyar dolar kadar artmıştır, şeklindedir. ADF birim kök testine geçmeden önce veri setinde gerekli dönüşümler yapılmalıdır. Seriler aylık veri olduğu için

mevsimsellikten arındırılarak logaritmik dönüşümleri yapılmıştır. Denklemde (serilerde) logaritmik dönüşüm yapıldığında ise (LN=logaritma) denklem; $LN X_t = \beta_0 + \beta_1 LNM_t + \varepsilon_t$ şeklinde olmaktadır. Bu sistemdeki bulguların yorumu ise Türkiye’de, ilgili dönemde ithalat %1 arttığında ihracat ortalaması olarak % β_1 kadar artmıştır, şeklindedir. Türkiye’de cari işlemler açığının sürdürülebilir olup-olmadığı ihracat ve ithalat arasındaki uzun dönemli ilişkinin varlığına bağlı olarak araştırılmaktadır. Değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin varlığı-eşbütünleşme ilişkisi için öncelikle serilerin durağan olup olmadığı birim kök testi -Genişletilmiş Dickey Fuller (ADF)- ile sınımlanmaktadır.

Tablo 6. ADF birim kök testi sonuçları

Değişken	ADF Test İstatistiği	Düzye Değerleri-Sabitli			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
LNEXP	-1.395639	-3.452290	-2.871095	-2.571932	0.5846
LNİMP	-1.235155	-3.452215	-2.871061	-2.571915	0.6599

Değişken	ADF Test İstatistiği	Düzye Değerleri-Sabitli ve Trendli			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
LNEXP	-2.136754	-3.989365	-3.425080	-3.135645	0.5227
LNİMP	-2.863141	-3.989365	-3.425080	-3.135645	0.1762

Değişken	ADF Test İstatistiği	Birinci Fark Değerleri-Sabitli			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
DLNEXP	-4.081886	-3.452290	-2.871095	-2.571932	0.0012
DLNİMP	-4.782804	-3.452215	-2.871061	-2.571915	0.0001

Değişken	ADF Test İstatistiği	Birinci Fark Değerleri-Sabitli ve Trendli			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
DLNEXP	-4.180527	-3.989365	-3.425080	-3.135645	0.0054
DLNİMP	-4.813929	-3.989259	-3.425028	-3.135614	0.0005

*Dickey-Fuller test- τ (tau) istatistikleri için kritik tablo değerleri: sabitli model: %1:-3.46, %5:-2.88, %10: 2.57; sabitli ve trendli model: %1:-3.99, %5:-3.43, %10: -3.13. *D simgesi ilk fark operatörünü göstermektedir. *Gecikme uzunluğu p, genel olarak AIC (Akaike Bilgi Kriteri) ve SIC (Schwarz Bilgi Kriteri) kriterleri çerçevesinde belirlenmektedir. Burada maksimum gecikme uzunluğu Schwarz kriterine göre belirlenmiştir.

Parametrelerin istatistiksel olarak anlamlılığı (serinin durağan olup olmadığı) Tablo 6’da ADF birim kök testi ile analiz edilmiştir. ADF birim kök testi sonuçlarına göre iki seri de düzey değerlerinde durağan değildir ve ancak fark alma işlemi yapıldıktan sonra durağan hale gelmektedir. İki seri de birinci farklarında entegredir (durağandır). İhracat ve ithalat serileri %5 anlamlılık düzeyinde birinci fark değerinde durağandır (birinci dereceden entegre I(1) zaman serisidir) (Gujarati, 1999, s. 726). Analizin bir sonraki aşamasında serilerin uzun dönemde birlikte hareket edip etmediklerini belirleyebilmek için eş-bütünleşme (koentegre) testi yapılacaktır. Serilerin durağan olması Engle-Granger ve Johansen eş-bütünleşme analizleri için gereklidir. Engle-Granger testinde uzun dönem ilişkisi test edilir. Eşbütünleşme teorisine göre; düzey değerlerinde durağan olmayıp aynı derecede farkları alındığında durağan hale gelen [I(1),I(1)] serilerin, düzey değerleri ile yapılan tahminden elde edilen hata terimleri serisi durağan olduğunda uzun dönemli ilişki araştırılabilir, sahte regresyon problemi barındırılmaz.

Tablo 7. Engle-Granger ilk aşama regresyon tahmini

Bağımlı Değişken: LNEXP				
Değişken	Katsayı	Standart Hata	t-istatistiği	Olasılık Değerleri
LNİMP	0.769771	0.027932	27.55913	0.0000
Sabit Terim (c)	1.560766	0.221727	7.039121	0.0000
@trend	0.001859	0.000231	8.039215	0.0000
R ² =0,976940		F İstatistiği=0.000000		

Tablo 8. Engle-Granger ikinci aşama eşbütünleşme hata terimlerinin birim kök test sonucu

Düzyer Değerleri-Sabitli					
Değişken	ADF Test İstatistiği	Tablo Kritik Değerleri (Anlamlılık Düzeyi)			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
Hata Terimleri (ε_t)	-4.679000	-3.452366	-2.871128	-2.571950	0.0001
Düzyer Değerleri-Sabitli ve Trendli					
Değişken	ADF Test İstatistiği	Tablo Kritik Değerleri			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
Hata Terimleri (ε_t)	-4.691535	-3.989472	-3.425132	-3.135675	0.0009
Düzyer Değerleri-Sabitsiz ve Trendsiz (None) Model					
Değişken	ADF Test İstatistiği	Tablo Kritik Değerleri (Anlamlılık Düzeyi)			Olasılık Değerleri (Prob.)
		%1	%5	%10	
Hata Terimleri (ε_t)	-4.523816	-2.572824	-1.941903	-1.615980	0.0000

Durbin-Watson stat: Cointegration Regression Durbin-Watson-CRDW: 2.002607

* Engle-Granger (EG) ve Arttırılmış (Genişletilmiş) Engle-Granger (AEG) kritik değerleri: %1 için -3.95, %5 için -3.37, %10 için -3.07. Kalıntı serisi için oluşturulan birim kök testi denklem sabitsiz ve trendsiz modelde %1 düzeyinde, %5 ve %10 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 ve Tablo 8'deki sonuçlara bakıldığında; kalıntıları gösteren -hata terimleri serisi- ε_t durağandır. Diğer bir ifadeyle ADF birim kök testi sonuçlarına göre, hata terimlerinin (artıkların) düzey değerlerinde durağan olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Engle-Granger testine göre ihracat ile ithalat değişkenlerinin ko-entegre oldukları yani aralarında eşbütünleşmenin olduğu sonucu çıkmaktadır. İthalat ve ihracat değişkenleri (serileri) eştümleşik ise bu değişkenler arasında uzun dönemli denge (eşbütünleşme) ilişkisi vardır ve bu iki değişken uzun dönemde dengeye gelirler. Kısa dönemde ise bu değişkenler arasında bir dengesizliğin meydana geleceği beklenmektedir. Seriler arasında eşbütünleşme tespit edildiği için uzun ve kısa dönem analizleri ile hata düzeltme modelleri uygulanabilir durumdadır. Bu modeller uzun dönemdeki dengeden ne kadar saptığımızı gösterirler. Kısa dönemli dengesizlikleri ortadan kaldırmak için hata düzeltme modelleri -mekanizması- ECM kullanılmaktadır. Hata düzeltme mekanizması ile bu iki değişkenin kısa ve uzun dönem davranışları arasında bir bağ kurulabilmektedir (Sevüktekin ve Çınar, 2017, s. 565).

Tablo 9. Hata düzeltme modeli (error correction model-ecm) tahmin sonuçları

Bağımlı Değişken: D(LNEXP)				
Değişken	Katsayı	Standart Hata	t-istatistiği	Olasılık Değerleri
D(LNİMP)	0.545068	0.037341	14.59687	0.0000

Hata Terimi (-1)	-0.340614	0.041686	-8.171018	0.0000
Sabit Terim (c)	0.003653	0.004679	0.780682	0.4356
R ² =0.461783		F İstatistiği=0.000000		

Tablo 9'daki sonuçlara göre değişkenlerin anlamlılığına bakıldığında; tahmin edilen parametrelerin istatistiksel olarak (%1, %5 ve %10) düzeyinde anlamlı olması, kısa dönemde ithalat ile ihracat arasında doğru yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Modelin çalışması için hata terimleri (EC) ile ilgili kısıt: $-1 < \text{denge hata terimi katsayısı} (\epsilon_t) < 0$ 'dır. Sonuçlar incelendiğinde hata düzeltme terimi için tahmin edilen değer (hata terimi katsayısının) beklendiği gibi eksi işaretli olması (-0.340614), hata terimi katsayısının kısıt şartını sağladığı ve istatistiksel olarak anlamlı olması da kısa dönemde meydana gelen sapmaları düzelteren hata düzeltme mekanizmasının çalıştığını göstermektedir. Tahmin edilen modelin yorumu ise hata teriminin katsayısına bakılarak yapılmaktadır. Hata terimi katsayısı bir dönem önceki dengedeki bozulmanın bu dönem ne kadar düzeldiğini yani denge değerine yakınsama hızını göstermektedir. 1 birim sapmanın %34'ü bir sonraki dönem düzeltilmektedir. Dengeye getirici mekanizma, uzun dönem dengesinde oluşabilecek sapmaların her dönem yaklaşık ($\lambda=0.34$) %34'ünü düzeltmektedir. Kısa dönem dengesizlikler yaklaşık $1/0.34=2,94$, yani 3 dönem sonra kapatılmaktadır. Kısaca elde edilen sonuçlara göre cari işlemler açığının sürdürülebilirliği kapsamında modelde yer alan değişkenler (Türkiye'de ithalat ve ihracat verileri) arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Uzun dönemde denge değerine doğru hareketin varlığı söz konudur.

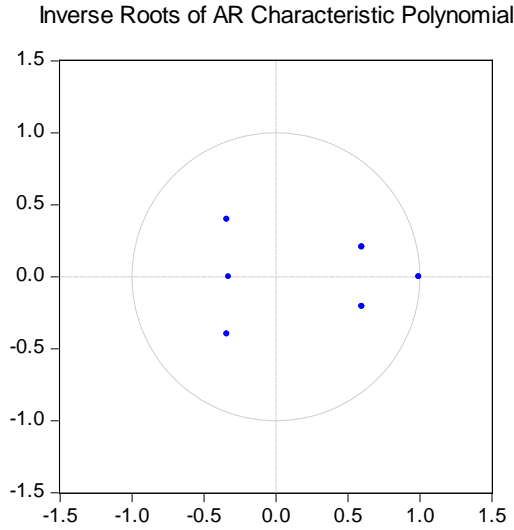
Johansen eş bütünleşme analizi VAR temelli bir yöntemdir. Bu yönteme göre öncelikle uygun gecikme uzunluğunu bulmak için VAR(p) modelini tahmin etmemiz gerekmektedir. Seriler I(1)-birinci derecede durağandır. Serilerin düzey değerleri seçilip VAR tahmini yapılarak uygun (optimumu) gecikme uzunluğu belirlenir.

Tablo 10. Kısıtsız VAR modeliyle belirlenen optimal gecikme uzunluğu seçimi

Gecikme uzunluğu	logL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-125.9534	NA	0.007999	0.847374	0.871946	0.857205
1	529.2929	1297.474	0.000107	-3.465516	-3.391799	-3.436021
2	560.6346	61.64564	8.94e-05	-3.646587	-3.523725	-3.597428
3	593.3513	63.91666	7.39e-05	-3.836764	-3.664757*	-3.767942
4	595.9247	4.993434	7.46e-05	-3.827316	-3.606165	-3.738831
5	598.8313	5.601465	7.52e-05	-3.820075	-3.549779	-3.711926
6	606.7066	15.07258	7.33e-05	-3.845739	-3.526298	-3.717927
7	621.1381	27.42946	6.84e-05	-3.914822	-3.546237	-3.767346
8	628.9166	14.68124*	6.67e-05*	-3.939845*	-3.522115	-3.772706*

(*) en düşük kritere sahip olan en iyi gecikme uzunluğudur. İbaresini ilgili bilgi kriterine göre en uygun gecikme sayısını göstermektedir. LR: Sequential Modified LR test statistic (each test at 5% level): LR Test İstatistiği. FPE: Final Prediction Error: Nihai Tahmin Hatası. AIC: Akaike Information Criterion: Akaike Bilgi Kriteri. SC: Schwarz Information Criterion: Schwarz Bilgi Kriteri. HQ: Hannan-Quinn Information Criterion: Hannan-Quinn Bilgi Kriteri.

Tablo 10'a göre optimum gecikme uzunluğu 3 [Var(3)]'tür. Sonrasında model seçimi yapılır ve modele uygun VAR süreci uygulanır.



Grafik 1. VAR (3) Modeli Polinom Kökleri Grafiği

Grafik 1'de VAR(3) modelinin karakteristik polinom kökleri elde edilmiştir. Hesaplanan modülüslerin tamamı mutlak değerce birim değerden küçüktür. Karakteristik köklerin tamamı birim daire içinde yer almaktadır. Dolayısıyla VAR(3) modeli kararlıdır ve durağanlık koşullarını yerine getirmektedir.

Tablo 11. Johansen eşbütünlüşme testi sonucu

Model 4: Sabitli ve Trendli, Gecikme Sayısı: 3

		Trace Testi: İz Testi			
H_0	H_1	Özdeğer	İz istatistiği	Kritik Değer %5	Olasılık
$r=0$	$r \geq 1$	0.197987	73.51369	25.87211	0.0000
$r \leq 1$	$r \geq 2$	0.019420	6.000825	12.51798	0.4602
		Maksimum Özdeğer Testi			
H_0	H_1	Özdeğer	Maks. Özdeğer İstatistiği	Kritik Değer %5	Olasılık
$r=0$	$r \geq 1$	0.197987	67.51287	19.38704	0.0000
$r \leq 1$	$r \geq 2$	0.019420	6.000825	12.51798	0.4602

*%1, %5, %10 düzeyinde anlamlıdır. Johansen eşbütünlüşme testi uygulanırken model seçiminde SC bilgi kriterinden yararlanılmıştır. Sabit ve trendli modeli temsil eden Model 4 AIC ve SC kriterleri minimum değerleri verdiği için eşbütünlüşme testinde Model 4 kullanılmıştır.

* $r \leq 1$ boş hipotezi en az bir tane eşbütünlüşme ilişkisini göstermekte,

* $r \geq 2$ alternatif hipotez en az iki tane eşbütünlüşme ilişkisini göstermekte,

* $r=0$ boş hipotezi değişkenler arasında hiçbir eşbütünlüşme ilişkisi olmadığını,

* $r \geq 1$ alternatif hipotezi en az bir tane eşbütünlüşme ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, maksimum özdeğer test istatistiği ($\lambda_{\max}=67.51 > \% 5$ kritik değer=19.38) şeklindedir ve maksimum özdeğer testi sonucuna göre %5 anlam düzeyinde 1 eşbütünlüşme ilişkisi bulunmaktadır. İz test istatistiği ($\lambda_{iz}=73.51 > 25.87$) ise şeklindedir ve iz testi sonucuna göre %5 anlam düzeyinde 1 eşbütünlüşme ilişkisi bulunmaktadır. Maksimum özdeğer ve iz test istatistiği %5 anlam düzeyinde tablo kritik değerinden büyük olduğu için ihracat ve ithalat değişkenleri arasında eşbütünlüşme ilişkisi olmadığını savunan boş hipotez ($r=0$) en az bir tane eşbütünlüşme ilişkisinin olduğunu ifade eden alternatif hipoteze ($r \geq 1$) karşı red edilmektedir. Seriler arasında bir tane eşbütünlüşme ilişkisi vardır. Serilerin kointegre (eşbütünlüşük) olduklarına karar verilir. Değişkenler uzun dönemde dengeye gelir fakat değişkenlerin farkları alındığı için oluşan değer kayıplarının sonuçları olumsuz etkileyebilme durumuna karşılık hata düzeltme mekanizmasına başvurulabilir. İhracat ve

ithalat arasında bir tane eşbütünleşme ilişkisi belirlenmesi, ekonominin dönemler arası bütçe kısıtının sağlandığını yani cari işlemler açığının sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda seriler arasındaki uzun dönem ilişkisi analiz edilebilir. Fakat cari işlemler açığının sürdürülebilirliğinin güçlü ya da zayıf formda sürdürülebilirliği uzun dönem katsayısına bakılarak değerlendirilmektedir.

Tablo 12. Eşbütünleşme denklemi (uzun dönem analiz sonuçları)

	LNEXP	LNİMP	C
Normalleştirilmiş Eşbütünleşme Katsayıları (β)	1.000000	-0.775093 (0.04695)	-0.001758 (0.00039)
Uyarlanma Hızı Katsayıları	-0.471715 (0.06111)	-0.084987 (0.07100)	
Eşbütünleşme Denklemi	LNEXP=-0.001758 -0.775093LNİMP		

*Parantez içindeki sayılar standart hataları göstermektedir.

Eşbütünleşme analizi sonucunda elde edilen normalize edilmiş denklem Tablo 12'de gösterilmektedir. Değişkenler arasındaki uzun dönem ilişkisini analiz etmek için eşbütünleşme katsayısına bakılmaktadır. Burada ithalat değişkeni önündeki β katsayısı, cari işlem açıklarının sürdürülebilirliğinin zayıf ya da güçlü formda olduğunu gösteren bir katsayı olduğu için önem arz etmektedir. β katsayısının bire eşit olması ($\beta=1$) dönemlerarası dengenin güçlü bir şekilde sürdürülebilirliğinin şartıdır ve cari işlem açıkları uzun zaman boyunca sürdürülebilir. Eşbütünleşme denklemimizde uzun dönem eşbütünleşme (ithalat) katsayısı 0.77'dir. Bulunan sonuca göre ithalat serisinin katsayısı birden küçük olduğu için ($\beta<1$) Türkiye'de cari işlem açıkları zayıf formda sürdürülebilir (Husted, 1992; Quintos, 1995). Denklem göre ithalatta meydana gelen bir birimlik artış ihracatı 0.77 oranında karşılamaktadır. Yani ithalattaki artışın (döviz giderlerinin) yaklaşık %77'si ihracat (döviz gelirleri) tarafından karşılanmaktadır. İhracatın, ithalatın belli bir kısmını (0.77) karşılaması, ithalatın ihracat tarafından etkili bir şekilde birebir karşılanmadığını göstermektedir. Ekonominin ihracattan kazandığı döviz gelirleri ithalata yaptığı harcamalardan (döviz giderleri) azdır.

Seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi (uzun dönemli ilişki) varsa uzun ve kısa dönem analizlerini VECM ile yapmak mümkündür (Engle ve Granger, 1987). Kısa dönem sapmaların ne kadar sürede dengeye yakınsayacağını hata düzeltme modeli (error correction model) göstermektedir. VECM modeli yardımıyla da uzun dönem dengesinde yaşanan sapmaların giderilebileceği ortaya konulmaktadır.

Tablo 13. VECM modeli tahmin sonuçları

Uzun Dönem Analizi		
LNEXP(-1)	CointEq1: - 1.000000	
Değişkenler	Katsayı	t-istatistiği
LNİMP(-1)	0.982198	52.3464
C	-0.093371	
Kısa Dönem Analizi		
Değişkenler	Katsayı	t-istatistiği
ECT_{t-1}	-0.316867	0.016824
Δ LNEXP(-1)	-0.058416	-0.072890
Δ LNEXP(-2)	0.433248	0.322838
Δ LNİMP(-1)	-0.202172	-0.423420
Δ LNİMP(-2)	-0.473740	-0.436122
C	0.009802	0.011657
$R^2= 0.284360$		

* $\Delta \text{LNEXP}(-1)$ gösterimi ile $\Delta \text{LNEXP}_{t-1}$ gösterimi aynı açıklamayı yapmaktadır. Bağımlı ve bağımsız değişkenin gecikmeli değerlerinin farklarını göstermektedir. Analiz sonuçları işaretlemeler düzenilerek tablolatırılmıştır. Normalize edilmiş eşbütünleşme denklemi yazılırken tahmin edilen vektör ilgili değişkenin katsayısının ters işareti ile çarpılması sonucu normalleştirilir.

Johansen eşbütünleşme testiyle uzun dönemde aralarında eşbütünleşme ilişkisi tespit edilen ihracat ve ithalat değişkenlerinin kısa dönem dinamikleri hata düzeltme modeli (VEC) ile tahmin edilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde, kısa dönem hata düzeltme teriminin (ECT_{t-1}) katsayısının (hata düzeltme parametresi) negatif ($-0.316867\text{ECT}_{t-1} < 1$) ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Hata düzeltme mekanizması çalışmaktadır. Uzun dönemde birlikte hareket eden seriler arasındaki kısa dönemde meydana gelen dengeden sapmaların uzun dönemde tekrar dengeye yakınsayacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Yakınmasa hızı (0.31) oldukça düşük çıkmıştır. İhracatta kısa dönemde ortaya çıkan dengesizliklerin her ay %31’i ortadan kalkmakta ve $(1/0.31)=3.22$ birim dengeye yönelmektedir. Yine Tablo 13’de uzun dönem ilişkisini gösteren eşbütünleşme modeli (denklemi);

$$\text{LNEXP}_t = -0.093371 + 0.982198 \text{LNIMP}_t$$

şeklinde dir. Denklem incelendiğinde kısa dönemde ithalat katsayısı 1’den küçüktür. Husted (1992) ve Quintos (1995)’e göre ithalat serisinin katsayısı güçlü düzeyde sürdürülebilirlik için gerekli olan ($\beta=1$) katsayısından küçüktür. Seriler arasındaki eşbütünleşmenin varlığı cari açığın sürdürülebilir olduğunu gösterse de eşbütünleşme katsayısı (ithalat) 1’den küçüktür ve VECM modelinden çıkan sonuca göre cari açık zayıf formda sürdürülebilir dir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ekonomi literatüründe üzerinde sıkça durulan bir konu olarak cari açığın sürdürülebilirliği analiz edilmektedir. Cari açık genellikle ödemeler dengesi ya da ithalat ve ihracat dengesizliği (dış ticaret açıkları) ile karıştırılmaktadır. Cari denge, ödemeler dengesini oluşturan hesap kalemlerinden bir tanesidir. Dış ticaret açıkları ise cari işlemler hesabında açığın oluşmasına sebep olan cari hesap alt kalemidir. Çalışmada Türkiye’de cari işlem açıklarının sürdürülebilirliği, 1992:1-2017:10 dönemine ait aylık verilerle Husted (1992) tarafından geliştirilen dönemlerarası bütçe kısıtı (denge) modeli kullanılarak analiz edilmiştir. İhracat ve ithalat değişkenleri kullanılarak cari işlem açığının sürdürülebilir olup olmadığı ADF birim kök testi, Johansen eşbütünleşme yöntemi, Engle-Granger eşbütünleşme ve hata düzeltme modelleri ile test edilmiştir. Cari açığın sürdürülebilirliğini test etmek için ihracat ve ithalat serileri arasında eş-bütünleşme analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda (Johansen Eşbütünleşme testi sonucunda) seriler arasında eş-bütünleşme ilişkisinin var olduğu ve uzun dönem eş-bütünleşme katsayısının 0.77 çıktığı görülmektedir. İhracat gelirlerinin, ithalat giderlerin %77’ sini karşıladığı görülmüştür. Bu durumda katsayı birden küçük olduğu için, Husted (1992) ve Quintos (1995)’e göre, Türkiye’de, ilgili dönemde, cari açık, zayıf formda sürdürülebilir dir. ECM ve VECM Hata Düzeltilme Modelleri sonucunda (ECT’nin) – ithalatın katsayısının negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olması, uzun dönemde eş-bütünleşik olan seriler arasında, kısa dönemde meydana gelen sapmaların ortadan kalktığını ve serilerin tekrar uzun dönem dengesine yakınsadığını ifade etmektedir (yakınsama katsayıları düşüktür). Bağımsız değişkenlerden bağımlı değişkene doğru uzun dönem ilişki tespit edilmiştir. İthalatın katsayısı kısa dönemde de birden küçüktür. Kısa dönem analizinde de cari işlemler açığı zayıf formda sürdürülebilir dir ve hata düzeltme mekanizması çalışmaktadır.

Türkiye’nin ekonomisini büyüme çabası, ülkenin iç kaynaklarıyla mümkün görünmemektedir. Türkiye’nin ekonomik büyümesi ithalata (ara mal ve sermaye malı, enerji, teknoloji ithalatına) bağımlı durumdadır ve ithalatını da dış finansmanla (önemli ölçüde diğer yatırımlar içindeki dış borçlanmayla) karşılamak durumundadır. Ülkemiz cari açık vererek büyüyen bir ülkedir. Bu nedenle ağırlıklı olarak kaynak eksikliğini gidermeye ve ihracat gelirlerini (döviz gelirleri) artırmaya yönelik önlemler alınmalıdır. Dış ticaret açığının azaltılabilmesi (ihracat arttırılıp, ithalat azaltılarak) bağlamında sermaye malları ve ara mallarının yurt içinde üretimi daha fazla teşvik edilmeli, ithalatı ikame edecek sanayileşme ve üretim süreci, tüketim mallarından ziyade öncelikle aramalı ve yatırım mallarına yönelik olmalıdır. Enerjide dışa bağımlılıktan kurtulunmalı, alternatif enerji kaynakları araştırılmalı ve bu

konuda yatırım yapılmalıdır. Türkiye’de cari açığın finansman kalitesi iyi değildir. Doğrudan yabancı yatırımlar, cari açığın finansmanında önemli bir alternatif olup, ülkeye daha çok doğrudan yabancı yatırım çekmek için yasal ve yapısal düzenlemeler yapılmalı bu yönde gerekli tedbirler alınmalıdır. Ülkede faaliyet gösteren yabancı yatırımcıların kârlarını, kendi ülkelerine transfer etmek yerine, tekrar yurt içinde yatırıma dönüştürmeleri teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ş. ve Akçağlayan, A. (2014). Türkiye’de Cari İşlemler Açığının Sürdürülebilirliği. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), ss. 83-97.
- Ağaslan, E. ve Akçoraoglu, A. (2007). *Türkiye’de Cari İşlemler Hesabının Boyutu ve Sürdürülebilirliği*. 8.Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi, 24-25 Mayıs 2007. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Akan, Y. ve Kanca, O. C. (2015). Türkiye’de Dış Borçlanma, Büyüme ve Enflasyon İlişkisi: Var Yaklaşımı (1980-2013). *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(3), ss. 1-22.
- Akçayır, Ö. ve Albeni, M. (2016). ‘Türkiye’de Kronikleşen Cari Açıkların Sürdürülebilirlik Analizi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*,4(3), ss. 35-62
- Alagöz, M., Işık N. ve Delice, G. (2006). Finansal Krizler İçin Erken Uyarı Sinyali Olarak Cari Hesap Göstergeleri. H. Seyidoğlu ve R. Yıldız (Ed.), *Ekonomik Kriz Öncesi Erken Uyarı Sistemleri* (s. 345-374). İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Altunöz, U. (2014). Cari Açık Sorununun Temel Nedenleri ve Sürdürülebilirliği: Türkiye Örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), ss. 115-132.
- Babaoğlu, B. (2005). *Türkiye’de Cari İşlemler Dengesi Sürdürülebilirliği (Uzmanlık Yeterlilik Tezi)*. TCMB İstatistik Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Baharumshah, A.Z., E. Lau ve S. Fountas (2003). On the Sustainability of Current Account Deficits: Evidence From Four ASEAN Countries, *Journal of Asian Economics*, 14(3), ss. 465-487.
- Bektaş, V. (2017). Gelişmekte Olan Ülkelerde Cari Açıkların Sürdürülebilirliği: Bir Panel Veri Analizi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), ss. 51-66.
- Berke, B. (2009). Türkiye’de Cari açığın Sürdürülebilirliği: Parçalı Eşbütünleşme Analizi. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal/Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), ss. 117-145
- Çil, A. B. (2015). Cari İşlemler Açığının Sürdürülebilirliğinin Çoklu Yapısal Kırılmalı Eşbütünleşme Yöntemi İle Sınanması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19(2), ss.135-149.
- Dornbusch, R. ve Fischer, F. (1990). *Macroeconomics*. McGraw-Hill. *International Editions*.
- Edwards, S. (2005). Is The U.S. Current Account Deficits Sustainable? And If Not, How Costly Is Adjustment Likely to be ?. *NBER Working Papers*. No:11541, National Bureau of Economic Research,Inc.
- Eğilmez, M. (2013). *Cari Açığın Oluşumu ve Finansmanı*. Erişim Adresi (02.19.2018): <http://www.mahfiegilmez.com/2013/01/cari-acgn-olusumu-ve-finansman.html>
- Eğilmez, M. (2014). *Ödemeler Dengesini Okumak*. Erişim Adresi (02.19.2018): <http://www.mahfiegilmez.com/2014/01/odemeler-dengesini-okumak.html>
- Engle, R. F., ve Granger C. W. J. (1987). Cointegration and Error Correction: Representation, Estimation and Testing. *Econometrica*, 55(2), ss. 251-276.
- Erdoğan S. ve Bozkurt, H. (2009). Türkiye’de Cari Açığın Belirleyicileri: M-GARCH Modelleri İle Bir İnceleme. *Maliye Finans Yazıları*, 1(84), ss. 135-172.
- Fountas, S. ve Wu, J. (1999). Are The U.S. CurrentAccount Deficits Really Sustainable. *International Economic Journal*, 13(3), ss. 51-58.
- Freund, C. (2005). Current Account Adjustment in Industrial Countries. *Journal of International Money and Finance*. 24(8), pp. 1278-1298).
- Göçer, İ. ve Mercan, M. (2011). Cari Açığın Kaynakları ve Sürdürülebilirliği: Ekonometrik Bir Analiz. *Paper presented at EconAnadolu 2011: Anadolu International Conference in Economics II (Anadolu Uluslararası Ekonomik Konferansı-2)*, 15-17, ss.1-22.
- Göçer, İ., Mercan, M. ve Hotunluoğlu, H. (2012). Seçilmiş OECD Ülkelerinde Cari İşlemler Açığının Sürdürülebilirliği: Yatay Kesit Bağımlılığı Altında Çoklu Yapısal Kırılmalı Panel Veri Analizi. *Maliye Dergisi*, (163), ss. 449-467.

- Göçer, İ. (2013). Türkiye’de Cari Açığın Nedenleri, Finansman Kalitesi ve Sürdürülebilirliği: Ekonometrik Bir Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(1), 213-242.
- Greenidge, K., C. Holder ve A. Moore (2011). Current Account Deficit Sustainability: the Case of Barbados. *Applied Economics*. 43(8), ss. 973–984.
- Gujarati, D.N. (1999), Temel Ekonometri, (Basic Econometrics. Mc Graw Hill.3rd Edition), İstanbul: Literatür Yayınları.
- Hakkio, C. S. ve Rush, M. (1991). Is The Budget Deficit Too Large?. *Economic Inquiry*, 29(3), ss. 429-445.
- Holmes, M.J., Panagiotidis, T. ve Sharma,A. (2011). The Sustainability Of India’s Current Account. *Applied Economics*, 43(2), ss. 219–229.
- Husted, S. (1992). The Emerging U.S. Current Account Deficit in the 1980s: A Cointegration Analysis. *The Review Of Economics & Statics*,74(1), 159-166.
- İlhan, N. (2017). Türkiye’de Cari İşlem Açığının Sürdürülebilirliği ve Büyüme İlişkisi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İnsel, A. ve Kayıkçı, F. (2012). Evaluation of Sustainability of Current Account Deficits in Turkey. *Modern Economy*, (3), 43-50.
- Kandil, M. ve Greene J. (2002). The Impact of Cyclical Factors on the U.S. Balance of Payments. *IMF Working Paper*, 2/45, 1-43.
- Karunaratne, N. D. (2010). The Sustainability of Australia’s Current Account Deficits-A Reappraisal After the Global Financial Crisis. *Journal of Policy Modeling*, 32(1), ss. 81–97.
- Koç, S. ve Bakırtaş, İ. (2016). Türkiye’de Cari Açığın Sürdürülebilirliği: Kointegrasyon Testlerinden Bulgular. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (49), ss. 252-277
- Milesi-Ferretti, G. M. ve Razin, A. (1996). Persistent current account deficits: a warning signal?. *International Journal of Finance & Economics*, 1(3), ss. 161-181.
- Milesi-Ferretti, G. M. ve Razin, A. (1996a). Current-Account Sustainability. *Princeton Studies in International Finance*, No. 81, 1-78 (Current Account Sustainability: Selected East Asian and Latin American Experiences. *NBER Working Paper Series*, No: 5791, pp. 1-61).
- Milesi-Ferretti, M. ve Razin, A. (1996b). Sustainability of Persistent Current Account Deficits. *NBER Working Paper*, No: 5467. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Erişim Adresi: www.nber.org/papers/w5467
- Peker, O. (2009). Türkiye’deki Cari Açık Sürdürülebilir mi? Ekonometrik Bir Analiz. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (17), ss. 164 – 174.
- Quintos, C. E. (1995). Sustainability of the Deficit Process with Structural Shifts. *Journal of Business and Economic Statistics*, 13(4), ss. 409-417.
- Rubio, O.B., Roldan, C.D. ve Esteve, V. (2014). Sustainability of External Imbalances in the OECD Countries. *Applied Economics*. 46(4), ss. 441-449.
- Sevüktekin, M. ve Çınar M. (2017). *Ekonometri Zaman Serileri Analizi* (5. Baskı), Bursa: Dora Yayıncılık.
- Şahbaz, A. (2011). Cari İşlem Açıklarının Sürdürülebilirliği: 2001-2011 Türkiye Örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), ss. 417-432.
- Tunalı, Ç. B. (2008). Türkiye’de Cari İşlemler Açıklarının Sürdürülebilirliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 163-177.
- Turan, Z. ve Barak, D. (2016). Türkiye’de Cari İşlemler Açığının Sürdürülebilirliği. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 4(2), ss. 70-80.
- Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası [TCMB]. *Ödemeler Dengesi İstatistikleri*. Erişim Adresi (12.09.2018) <http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/609ef884-3b3c-4bc3-84fe-9254244c3490/odemelerdengesi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-609ef884-3b3c-4bc3-84fe-9254244c3490-mnmUihO> (Erişim : 12.09.2018)
- Ümit, A. Ö. (2011). Türkiye’de Cari İşlemler Açığının Sürdürülebilirliğinin Zaman Serileri Analizi İle Değerlendirilmesi: 1992-2010 Dönemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), ss. 135-148.
- Wu, J.L., Chen, S.L. ve Lee, H.L. (2001). Are Current Account Deficits Sustainable? Evidence from Panel Co-Integration. *Economic Letters*. 72(2), pp.219-224

- Yamak, R. ve Korkmaz, A. (2007). Türk Cari İşlemler Açığı Sürdürülebilir mi ? Ekonometrik Bir Yaklaşım. *Bankacılar Dergisi*, (60), ss. 17-32
- Yanar, R. ve Yücel, F. (2005). Türkiye’de Cari İşlem Açıkları Sürdürülebilir mi? Zaman Serileri Perspektifinden Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), ss. 483-492.
- Yayar, R. ve Demir, Y. (2014). Türkiye’de Sürdürülebilir Cari Açık. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) , ss. 118-148.
- Yeldan, E. (2010). Türkiye Ekonomisinde Dış Açık Sorunu ve Yapısal Nedenleri. T. Subaşat ve H. Yetkiner (Ed.), *Küresel Kriz Çerçevesinde Türkiye'nin Cari Açık Sorunsalı (ss.34-47)*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Zombanakis, G.A., Stylianou, C. ve Andreou, A.S. (2009). The Greek Current Account Deficit: Is It Sustainable After All?. *Bank Of Greece Working Paper, Economic Research Department – Special Studies Division, Greece*. (ISSN 1109-6691)

Extended Abstract

Since the current account or open covers the goods and services produced in the current year, it is included in the national income accounts and is therefore indicative of a realizable situation for open economies. The current account deficit, which is determined by the internal balance dynamics and external dynamics of the country, is an important problem in our country in terms of macroeconomic balances. Our country has a high growth target, but a growing country economy with high current account deficit and debt dependency. Although the current account deficit fluctuate in terms of terms for a number of reasons from the 1980s onwards, it is still a chronic problem. The Current account deficit is a current issue that needs to be taken and it is necessary to review. The Current account deficits are the main structural problem in an economy. In the current circumstances, the expenditure of the economic agents on the outskirts of their resources (income) is the current account deficit in the economy. In this case, the current account deficit; the current expenditures of a country are more than their current revenues. The country that gives the current account deficit sends more than the money coming from abroad or consumes more than it produces. For this reason, since the country's economy borrowed from the current account deficit to other countries, the financing of the current account deficit also raises the problem of foreign debt, investment finance, growth and foreign exchange. The growth in the current account deficit and the growth of the current account deficit indicate that the economy is a growing economy with a current account deficit. Looking at the structure of the current account deficit in our country, one of the most important reasons is the foreign trade deficit. Having studied the development of our country export-oriented trade concept towards the end of 1980 the foreign trade component related to Turkey's economy, liberalization and the liberalization of capital inflows have been a step towards the realization of the foreign trade regime without restriction. Even though our country increased rapidly in the amount of exports and imports with the actual opening-out process, it started to receive more from abroad and became dependent on imports. Numerous studies have been conducted on the sustainability of current account deficits. In these studies, the researchers examined whether the current account deficits are sustainable by using different methods. In the literature, the variables used in the studies examining the sustainability relationship with the current account deficits are; investment-saving rates and budget deficits due to twin open phenomenon; import and export variables were added due to tripartite open phenomenon. In addition, real effective exchange rate, interest rates, growth (GNP) rates, terms of trade, external debt ratio, public debt stock, inflation rate, money supply (M2), credit volume, public expenditures, outward opening rate, BIST index, consumer price index, capital movements-investment amounts (foreign direct investment, portfolio investment), energy import rates, ratios of these variables to national product, etc. variables are included in the analysis studies. The cause of the current account deficit in Turkey, lack of domestic savings, the necessary resources for financing economic growth, foreign trade deficit, dependence on foreign energy and increasing energy prices, it is possible to rank as the increase in external debt stock. The existence of a long-term co-integration relationship between import and export series on the sustainability of the current account deficit started with Hakkio and Rush (1991) with Husted (1992) studies after that proceeded with Quintos (1995), Milesi-Ferretti and Razin (1996) studies. It made of empirical studies regarding the sustainability of current account deficits in the world and Turkey were studied in the framework of this model in the majority. In this study the sustainability of the current account deficit in Turkey 1992:1-2017:10 with monthly data are analyzed by using the intertemporal budget constraint

(balance) model developed by Husted (1992). Whether the current account deficit is sustainable by using export and import variables has been tested with ADF unit root test, Johansen co-integration method, Engle-Granger co-integration and error correction models. For test the sustainability of the current account deficit; cointegration analysis was conducted between the export and import series. As a result of this analysis (as a result of the Johansen cointegration test), there is a co-integration relation between the series and the co-integration coefficient of long term is 0.77. Export revenues accounted for 77% of imports. In this case, the coefficient is smaller than one, according Husted (1992) and Quintos (1995) model, in Turkey, the relevant period, the current account deficit is sustainable weak form. As a result of ECM and VECM Error Correction Models (ECT) - negative and statistically significant coefficient of import, long-term between co-integrated series, it indicates that the deviations occurring in the short period disappear and that the series converges to the long-term equilibrium (the convergence coefficients are low). Long-term relationships have been determined from independent variables to dependent variable. The coefficient of import is less than one in a short period. In the short-term analysis, the current account deficit is sustained in a weak form and the mechanism of error correction works.

BORSA İSTANBUL'DA BASIM-YAYIN SANAYİ GRUBUNDA YER ALAN ŞİRKETLERİN PERFORMANSLARININ GRİ İLİŞKİSEL ANALİZ YÖNTEMİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Kadri Cemil AKYÜZ*
İlker AKYÜZ**
İbrahim YILDIRIM***
Nadir ERSEN****

ÖZ

Sahip olunan kaynakların belirlenen amaç doğrultusunda kullanımı ve istenilen sonuçlara ulaşılması firmaların kuruluş gerekçeleri içinde bulunmaktadır. Kullanılan kaynak ve elde edilen amaç arasındaki ilişki düzeyinin analizi hedeflenen ve bulunulan konum arasındaki mesafeyi ortaya çıkaracaktır. Süreç doğru yöntemler ile doğru analizlerin yapılması ile mümkündür. Bu çalışmada BİST'te Basım ve Yayın Sanayi grubunda işlem gören 7 adet firmanın finansal performanslarının Gri İlişkisel Analiz (GİA) yöntemi ile sıralanması amaçlanmıştır. Çalışmada belirlenen 12 finansal oran kullanılmıştır. Finansal oranlar firmaların 2011-2016 yılları genelinde hesaplanmış ve ortalama değerler analiz amacıyla kullanılmıştır. Sanayi grubu içinde başarı düzeyleri değerlendirilmiş ve karşılıklı olarak irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Basım ve Yayın, Gri İlişkisel Analiz, Finansal Oranlar

EVALUATION OF PERFORMANCES OF COMPANIES IN PRINTING AND PUBLISHING INDUSTRY TRADED ON THE BORSA ISTANBUL THROUGH GREY RELATIONAL ANALYSIS METHOD

ABSTRACT

The use of the owned resources in accordance with the determined purpose and the achievement of the desired results are within the founding principles of the companies. The analysis of the level of relationship between the resource used and the goal achieved will reveal the distance between the targeted and the expected location. This process is possible with accurate methods and analysis. In this study, it was aimed to rank the financial performances of 7 companies traded on BIST in the in the Printing and Publishing industry by using Grey Relational Analysis (GRA) method. The 12 financial ratios determined in the study are used. Financial ratios are calculated for the years 2011-2016 of companies and the average values are used for analysis. The levels of success in the industry group have been evaluated and discussed.

Keywords: Printing and Publishing, Grey Relational Analysis, Financial Ratios

* Prof Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Bölümü, Trabzon,
e-posta: akuz@ktu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Bölümü, Trabzon,
e-posta: iakyuz@ktu.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Bölümü, Trabzon,
e-posta: ibrahim@ktu.edu.tr

****Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin MYO, Ormanlık Bölümü, Artvin,
e-posta: nadirersen20@artvin.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim, kültür, sanat, sanayi ve diğer birçok alanda kullanılan ve insanlığın en önemli ihtiyaç maddelerinden biri olan kağıt, bugünkü bildiğimiz haliyle M.S. 105'li yıllarda Çinliler tarafından bulunmuş ve insanlığın hizmetine sunulmuştur. Odun, yıllık bitkiler ve atık maddelerden farklı üretim süreçleri sonucunda elde edilen kağıt ve kağıt ürünleri, imalat sanayi içerisinde yer alan ve oluşturduğu üretim ve istihdam gücü ile önemli bir konumda bulunan Orman Ürünleri Sanayi Sektörü bünyesinde bulunmaktadır. Kağıt ve kağıt ürünleri imalatı ve basım yayım sanayi olmak üzere iki farklı alt üretim grubunda faaliyet gösteren kağıt ve kağıt ürünleri sanayi sektörü orta-ağır sanayi dalı kategorisinde ve orta-düşük teknoloji yoğunluklu sınıfta yer almaktadır (İSO, 2015). İki alt grup aynı sanayi yapılanması içinde bulunmakla birlikte üretim süreçleri ve sahip oldukları ürün grupları farklılığa sahiptir. Kağıt ve kağıt ürünleri imalatı kullanmakta olduğu hammaddeler yardımıyla farklı nitelikte ve özelliklerde kağıt üretimini gerçekleştirirken, basım ve yayım sanayi, temelde matbaacılık ve kayıtlı medyanın çoğaltılması faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sektör konumundadır.

Gerek karşılıklı ve gerekse farklı sektörel gruplarla yoğun etkileşim içinde bulunan kağıt ve kağıt ürünleri imalatı yapan firmaların, rekabet ortamında başarılı ve güçlü kalabilmeleri doğru hedeflere doğru adımlarla ulaşabilmeleri ile mümkündür. Her iki alt grup içinde yer alan ve üretim gücü etkili konumda bulunan firmalar sahip oldukları özellikler nedeni ile farklı sınıflar içinde değerlendirilmelidirler.

Üretim yapan firmaların cevap aradıkları soruların başında sahip oldukları kaynakları etkin ve verimli kullanıp kullanamadıkları yer almaktadır. Soruların doğru sorulması ve cevapların doğru nitelikte verilebilmesi çözüm için temel niteliktedir. Finansal alan kaynak kullanımı konusunda değerlendirme yapılacak alanlar sıralamasında ilk sıralarda yer almaktadır. Düzenli olarak yayınlanan finansal raporlar yardımıyla elde edilecek verilerin analizi ile karar mekanizmasının doğru işleyişi sağlanabilir. Finansal raporlarda bulunan veri karmaşası bir çok analizin yapılabilmesine imkan sağlarken değerlendirme sürecinde de karışıklık ve yorumsal sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle geleceğe doğru bakabilmek ve doğru kararlar alabilmek, verilerin bireysel değil birlikte, bütüncül ve çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmesini gerektirmektedir. Çok Boyutlu Karar Verme Yöntemleri (ÇKKV) karar vericilerin etkin ve kolay karar vermesine olanak sağlayan, alternatiflerin kriterlere göre aldıkları performans skorlarını bir bütün olarak değerlendiren, sıralama, ağırlıklandırma ve etkinlik ölçümü gibi sonuçlar üretebilen yöntemler topluluğudur. (Meydan, Yıldırım ve Senger, 2016). Gri İlişkisel Analiz (GİA), kaynakların etkin ve verimli kullanımı konusunda karar alıcılara yol gösterici nitelikte olan bir ÇKKV yöntemidir. Performans değerlendirme, kuruluş yeri, makine seçimi, personel değerlendirme ve daha bir çok farklı konuda (Meydan, Yıldırım ve Senger, 2016; Tayyar ve diğ., 2014; Peker ve Baki, 2011; Ayriçay, Özalcı ve Kaya, 2013; Bektaş ve Tuna, 2013; İç ve diğ., 2015) başarı ile kullanılabilen bu yöntem diğer çok boyutlu yöntemlere göre daha az sayıda veri ile analiz yapılmasına imkan sağlamaktadır.

Çalışmamızda hisse senetleri Borsa İstanbul' da (BİST) işlem gören Basım ve Yayın Sanayi alanında yer alan firmaların finansal performanslarının GİA yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Finansal performans amacıyla firmaların 2011-2016 yıllarında yayınladıkları finansal tablolar kullanılmış ve belirlenen 12 farklı oran hesaplanarak elde edilen 6 yıllık ortalama değerler analize tabi tutulmuştur. Finansal performans tespitine yönelik olarak GİA yöntemi kullanılarak birçok farklı sektörde çalışma yapılmasına karşın Basım ve Yayım Sanayi alanında böyle bir çalışma bulunmamaktadır.

Gri İlişkisel Analiz Amacıyla Kullanılan Finansal Oranlar

Firmaların 2011-2016 yılları arasında yayınlamış oldukları finansal tablolar yardımıyla, finansal etkinlik ve başarı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla 12 finansal oranın kullanılmasına karar verilmiştir. Likidite, Mali Yapı, Faaliyet ve Karlılık oranları içerisinden uzman görüşleri

yardımla yapılan değerlendirme ile analiz amacıyla kullanılan finansal oranlar Tablo 1’ de gösterilmektedir.

Kullanılan oranlar; firmaların kısa dönem borç ödeme gücünü gösteren, likidite riskini belirleyerek çalışma sermayesinin yeterliliği hakkında bilgi veren likidite oranları (3 adet), firmaların uzun dönemli borç ödeme yeterliliği ve kaynak yapısını belirleyen mali yapı oranları (3 adet), sahip olunan varlıkların ne düzeyde verimli kullanıldığını gösteren faaliyet oranları (3 adet) ve faaliyet sonucu başarı seviyesinin ölçümünde kullanılan karlılık oranları (3 adet) şeklindedir (Akgüç, 2011; Akdoğan ve Tenker, 2001; Brigman ve Huston, 2014).

Tablo 1. Finansal Performans Ölçümünde Kullanılan Oranlar ve Formüller

Oranlar	Formül	Referans
Likidite Oranları		
Cari Oran (L1)	Dönen Varlık / Kısa Süreli Borçlar	MAK
Asit-Test Oranı (L2)	Dönen Varlıklar-Stoklar / Kısa Süreli Borçlar	MAK
Nakit Oranı (L3)	Hazır Değerler /Kısa Süreli Borçlar	MAK
Mali Yapı Oranları		
Yabancı Kaynak / Toplam Aktif (M1)	Toplam Yabancı Kaynak /Toplam Aktif	MİN
Kısa Vadeli Borç (KVB) / Toplam Aktif (M2)	Kısa Vadeli Borç /Toplam Aktif	MİN
Uzun Vadeli Borç (UVB) / Toplam Aktif (M3)	Uzun Vadeli Borç /Toplam Aktif	MİN
Faaliyet Oranları		
Aktif Devir Hızı (F1)	Net Satışlar / Toplam Aktif	MAK
Alacak Devir Hızı (F2)	Net Satışlar / Ticari Alacaklar	MAK
Stok Devir Hızı (F3)	Satışların Maliyeti / Ortalama Stok	MAK
Karlılık Oranları		
VSNK / Net Satışlar (K1)	Vergi Sonrası Net Kar /Net Satışlar	MAK
VSNK / Öz Kaynak(K2)	Vergi Sonrası Net Kar / Öz Kaynak	MAK
VSNK / Toplam Varlık (K3)	Vergi Sonrası Net Kar / Toplam Varlık	MAK

MATERYAL ve YÖNTEM

Çalışma materyalimizi BIST’ te işlem gören Basım ve Yayım Sanayi alanındaki 7 firmanın 2011 ve 2016 yılları arasında yayınlamış oldukları finansal tablolar oluşturmaktadır (Tablo 2). Finansal tablolar Kamu Aydınlatma Platformunun sitesinden elde edilmiştir (KAP, 2017). Analiz sırasında ve sonuç bölümünde firmaların isimleri farklı algılara neden olmamak için gizlenmiş ve farklı ifadelerle tanımlanmışlardır.

Tablo 2. Analiz Kapsamındaki Firmalar

Firmalar
Bak Ambalaj Sanayi ve Ticaret A.Ş.
Doğan Burda Dergi Yayıncılık ve Pazarlama A.Ş.
Doğan Gazetecilik A.Ş.
Hürriyet Gazetecilik ve Matbaacılık A.Ş.

İhlas Gazetecilik A.Ş.

Duran Doğan Basım ve Ambalaj A.Ş.

Saray Matbaacılık Kağıtçılık Kırtasiyecilik Ticaret ve Sanayi A.Ş.

Gri İlişkisel Analiz

Julong Deng tarafından 1982 yılında geliştirilen Gri Sistem Teorisinin alt başlıklarından biri olan Gri İlişki Analizi (Deng, 1989), çok kriterli karar verme problemlerinin çözümünde yol gösterici olarak kullanılan, derecelendirme, sınıflandırma ve karar verme tekniğidir. (Lin ve Lin, 2005; Senger ve Albayrak, 2016) Karmaşık hesaplamalar ve formüllere ihtiyaç duyulmadan net hesaplama sürecine sahip olan Gri İlişki Analizi (GİA) performans değerlendirme, proje yönetimi ve birçok farklı alanda kullanılan yaygın bir teknik niteliğindedir. (Üstünişik, 2007; Çakmak, Baş ve Yıldırım, 2012) Belirsiz ve az sayıdaki veri ile etkin sonuçlara ulaşma imkanı sağlayan GİA yönteminde veri setinin herhangi bir dağılım sergilemesine gerek yoktur (Chan ve Tong 2007). İki eleman ya da iki sistem arasında oluşan ilişkinin ölçümünde bilginin netliği renklerle anlatılmaktadır. Bilinen bilgiler beyaz, bilinmeyen bilgiler siyah ve kısmen bilinen bilgiler ise gri olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, Baş ve Yıldırım, 2012).

Formüle ihtiyaç duyulmadan hesaplama yapılabilmesine karşın sonuca ulaşabilmek bir dizi işlemler setinin tamamlanması ile mümkün olmaktadır. Analizin ilk adımı hedeflenen sonuç için gerekli olan karşılaştırma değerlerinin oluşturulması ve bunun bir seriye dönüştürülmesidir. Gri ilişkisel oluşum denilen bu ilk adımı, serilere uygun referans serinin belirlenmesi takip etmektedir. Daha sonra bu seriler yardımıyla gri ilişkisel katsayı hesaplanır. Elde edilen bu katsayı yardımıyla son aşamada gri ilişki derecesi hesaplanır. Bu süreç sonunda elde edilen en yüksek derece en iyi alternatif olarak tanımlanır. Sonuca ulaşılması 6 farklı adım ile gerçekleşir. (Kou, Yang ve Huang, 2008; Zhai, Khoo ve Zhong, 2009; Peker ve Baki, 2011; Şişman ve Eleren, 2013; Özdemir ve Deste, 2009; Ecer ve Günay, 2014; Meydan, Yıldırım ve Senger, 2016).

Adım 1: Karar matrisinin oluşturulması

MxN'lik karar matrisinde M alternatifleri ve N ise kriterleri gösterir.

$$X = \begin{bmatrix} X_1(1) & X_1(2) & \dots & X_1(n) \\ X_2(1) & X_2(2) & \dots & X_2(n) \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ X_m(1) & X_m(2) & \dots & X_m(n) \end{bmatrix} \quad (1)$$

(1) numaralı matristeki $X_i(k)$ değeri; i. alternatifin k. kriterini tanımlamaktadır.

Adım 2: Referans serisinin oluşturulması

Çalışmanın amacına ve uygulama yapılan alana göre değişim gösteren referans serisinin amacı alternatifler arasında referans serisine en yakın olan seriyi bulabilmektir. Referans serisi aşağıda belirtildiği gibidir.

$$X_0 = (X_0(1), X_0(2), \dots, X_0(j), \dots, X_0(n))$$

Referans serisinde yer alan değerler çalışanın amacına göre en küçük yada en büyük değerlerin gösterildiği seri niteliğindedir. Çalışmamızda kullanılan oranların belirli bir bölümü için en küçük diğer kesimi için ise en büyük değerler referans olarak alınmıştır. Referans serisi karar matrisinin ilk satırına yazılarak karşılaştırma matrisi oluşturulur.

Adım 3: Karşılaştırma Serisinin Oluşturulması (Verilerin Normalize Edilmesi)

Farklı boyutlardaki yada birimlerde olan verilerin karşılaştırılmasında oluşan sorunlar nedeni ile standardize işleminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çalışmada oluşan amaca göre eğer amaç en büyük değer elde edilmesi ise, örneğin karlılık gibi, bu durumda (2) numaralı formül kullanılmalıdır.

$$X_i = \frac{X_i(j) - \min X_i(j)}{\max X_i(j) - \min X_i(j)} \quad (2)$$

Amaç küçük değer elde edilmesi ise, örneğin borç düzeyi gibi, bu durumda (3) numaralı formülün kullanılması gerekmektedir.

$$X_i = \frac{\max X_i(j) - X_i(j)}{\max X_i(j) - \min X_i(j)} \quad (3)$$

Optimallik durumu amaçlanmışsa (4) numaralı formül kullanılmalıdır.

$$X_i = \frac{|X_i(j) - X_{ob}|}{\max X_i(j) - \min X_i(j)} \quad (4)$$

Adım 4: Mutlak değer tablosunun oluşturulması

Mutlak değer tablosu için kriterlerin katsayı farklarının hesaplanması yapılmalıdır. Fark referans alınan değerle sırada bulunan değer arasındaki farkın alınması ile elde edilir. Katsayı farkı (ΔX_i) (5) numaralı formül yardımıyla bulunur ve mutlak değer matrisi oluşturulur.

$$\Delta X_i(j) = |X_i(j) - X_{ob}| \quad (5)$$

Adım 5: Gri ilişki katsayı matrisinin oluşturulması

(6) numaralı formül yardımıyla hesaplanır.

$$K(j) = \frac{(\Delta n_k + \gamma \Delta n_b)}{(\Delta i(j) + \gamma \Delta n_b)} \quad (6)$$

Δn_k = Dizi içindeki en küçük değişim değeri

Δn_b = Dizi içindeki en büyük değişim değeri

Formülde yer alan $\Delta i(j)$; Δi fark veri dizisindeki j değeri göstermektedir. “ γ ” katsayısı ayırıcı katsayıdır ve Δn_b veri dizisindeki en uç değeri küçültmek amacıyla kullanılır ve 0.5 olarak alınır.

Adım 6: İlişki derecesinin hesaplanması

$$\Gamma_i = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n K(m) \quad (7)$$

Denklemden belirtilen Γ_i gri ilişki derecesini göstermekte ve kriterler eşit olarak kabul edildiğinde kullanılmaktadır. Kriterlerin farklı ağırlıklandırılması söz konusu ile (8) numaralı formülün kullanılması gereklidir. Formülde yer alan “w (m)” kriterin ağırlığını göstermektedir. Ağırlıkların toplamı 1 olmalıdır. Çalışmamızda kullanılan oranlarının hepsinin eşit ağırlıkta ve önemde olduğu kabul edilmiş ve (7) numaralı formül kullanılmıştır.

$$\Gamma_i = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n K(m) w(m) \quad (8)$$

BULGULAR ve YORUMLAR

Basım ve yayım sanayi alanında faaliyet gösteren firmaların finansal performans ve başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında karar matrisi oluşturulmuştur. 2011-2016 yılları arasında firmaların finansal tabloları yardımıyla elde edilen 12 farklı oran ortalamaları alınarak analiz amacıyla kullanılmıştır. Ortalamalar yardımıyla elde edilen karar matrisi Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Basım ve Yayım Sanayi Firmalarının 2011-2016 Finansal Oran Ortalamaları

Rasyolar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
L1	1.574	1.340	5.164	1.050	4.898	0.985	2.838
L2	0.922	0.573	4.710	1.007	4.868	0.740	2.752
L3	0.188	0.048	0.247	0.248	2.801	0.213	0.511
M1	0.526	0.694	0.168	0.556	0.117	0.827	0.419
M2	0.350	0.500	0.065	0.310	0.086	0.467	0.297
M3	0.156	0.193	0.102	0.245	0.030	0.359	0.119
F1	0.943	1.114	0.303	0.577	0.514	1.018	1.596
F2	4.713	4.933	1.365	3.936	3.755	4.350	2.971
F3	5.221	2.889	10.818	28.368	118.737	7.592	36.833
K1	0.041	-0.001	0.074	-0.122	0.231	-0.020	-0.044
K2	0.085	-0.004	0.021	-0.257	0.121	-0.136	0.077
K3	0.043	0.0001	0.023	-0.079	0.107	-0.011	0.049

Gri ilişkisel analiz amacıyla yapılan çalışmanın ikincil aşaması veri seti dikkate alınarak referans serisi sütununun elde edilmesi ve karar matrisine eklenmesidir. Referans sütunun oluşturulması aşamasında kullanılan finansal oranların en yüksek veya en düşük olması isteğine uygun verilerin belirlenmesine dikkat edilmelidir. Bu amaçla belirlenen referans değerlerinin yer aldığı karşılaştırma matrisi Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Karşılaştırma Matrisi

Rasyolar	Refer	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
L1	5.164	1.574	1.340	5.164	1.050	4.898	0.985	2.838
L2	4.868	0.922	0.573	4.710	1.007	4.868	0.740	2.752
L3	2.801	0.188	0.048	0.247	0.248	2.801	0.213	0.511
M1	0.117	0.526	0.694	0.168	0.556	0.117	0.827	0.419
M2	0.065	0.350	0.500	0.065	0.310	0.086	0.467	0.297
M3	0.030	0.156	0.193	0.102	0.245	0.030	0.359	0.119
F1	1.596	0.943	1.114	0.303	0.577	0.514	1.018	1.596
F2	4.933	4.713	4.933	1.365	3.936	3.755	4.350	2.971
F3	118.737	5.221	2.889	10.818	28.368	118.737	7.592	36.833
K1	0.231	0.041	-0.001	0.074	-0.122	0.231	-0.020	-0.044
K2	0.121	0.085	-0.004	0.021	-0.257	0.121	-0.136	0.077
K3	0.107	0.043	0.0001	0.023	-0.079	0.107	-0.011	0.049

Kullanılan finansal oranların altı yıllık ortalamaları sonucunda kısa dönemli borç ödeme gücünün göstergesi olan ve yüksek olması istenen likidite oranlar düzeyinde; cari oran bakımından en yüksek değere sahip olan C firmasının, asit test ve nakit oranı bakımından ise E firmasının referans alınması gerektiği görülmektedir. Mali yapı oranlarının düşük değerde olması firmaların borç yükünün düşük olduğu anlamına geldiği için bu oranların en düşük seviyede olanının referans alınması gerekmektedir. Bu amaçla ortalama değerler incelendiğinde kaldıraç oranı ve uzun vadeli borcun toplam aktife oranı düzeyinde E firmasının ve kısa vadeli

borcun toplam aktife oranı bakımından ise C firmasının referans alınması gerektiği görülmektedir. Faaliyet oranları incelendiğinde aktif devir hızında G firmasının, alacak devir hızında B firmasının ve stok devir hızında E firmasının en yüksek değerlere sahip olduğu ve referans değer olarak alınmaları gerektiği görülmektedir. Karlılık oranları bakımından ise her üç karlılık seviyesinde de E firmasının referans alınması gerektiği görülmektedir.

Referans değerlerinin elde edilmesinden sonra, ortalama değerlerin normalize edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yüksek olması istenen likidite, faaliyet ve karlılık oranları için (2) numaralı, düşük olması istenen mali yapı oranları için (3) numaralı formül kullanılarak Tablo 5’te görülen matris elde edilmiştir. Normalize matrisi elde edildikten sonra normalize değerler ve referans değerleri arasındaki uzaklığı tanımlayan mutlak değerler tablosu elde edilmiştir (Tablo 6). Bu tabloyu elde etmek için (5) numaralı formül kullanılmıştır.

Tablo 5. Normalize Matrisi

Rasyolar	Refer	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
L1	1.000	0.140	0.084	1.000	0.015	0.936	0.000	0.443
L2	1.000	0.081	0.000	0.963	0.101	1.000	0.038	0.507
L3	1.000	0.050	0.000	0.072	0.072	1.000	0.059	0.168
M1	1.000	0.423	0.187	0.928	0.381	1.000	0.000	0.574
M2	1.000	0.344	0.000	1.000	0.436	0.951	0.075	0.466
M3	1.000	0.617	0.504	0.781	0.346	1.000	0.000	0.729
F1	1.000	0.494	0.627	0.000	0.211	0.163	0.552	1.000
F2	1.000	0.938	1.000	0.000	0.720	0.669	0.836	0.450
F3	1.000	0.020	0.000	0.068	0.219	1.000	0.040	0.293
K1	1.000	0.461	0.342	0.555	0.000	1.000	0.288	0.220
K2	1.000	0.904	0.669	0.735	0.000	1.000	0.320	0.883
K3	1.000	0.655	0.425	0.548	0.000	1.000	0.365	0.688

Tablo 6. Mutlak Değer Matrisi

Rasyolar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
L1	0.860	0.916	0.000	0.985	0.064	1.000	0.557
L2	0.919	1.000	0.037	0.899	0.000	0.962	0.493
L3	0.950	1.000	0.928	0.928	0.000	0.941	0.832
M1	0.577	0.813	0.072	0.619	0.000	1.000	0.426
M2	0.656	1.000	0.000	0.564	0.049	0.925	0.534
M3	0.383	0.496	0.219	0.654	0.000	1.000	0.271
F1	0.506	0.373	1.000	0.789	0.837	0.448	0.000
F2	0.062	0.000	1.000	0.280	0.331	0.164	0.550
F3	0.980	1.000	0.932	0.781	0.000	0.960	0.707
K1	0.539	0.658	0.445	1.000	0.000	0.712	0.780
K2	0.096	0.331	0.265	1.000	0.000	0.680	0.117
K3	0.345	0.548	0.452	1.000	0.000	0.635	0.312

Mutlak değer tablosunun hesaplanması sonrasında gri ilişki katsayı matrisinin hesaplanma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada (6) numaralı formül kullanılmıştır. Bu aşamada finansal oranların eşit öneme sahip olduğu kabulü ile gri ilişki katsayısı (α) 0.5 olarak alınmış ve (7) numaralı formül yardımıyla gri ilişki derecesi hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen matris Tablo 7’de görülmektedir. Likidite oranları bakımından; cari oran düzeyinde C

firmasının asit-test oranı ve nakit oranı düzeyinde E firmasının tam etkinliğe ulaşmış olduğu görülmektedir. Kaldıraç oranı ve uzun vadeli borcun toplam aktife oranı düzeylerinde E firmasının kısa vadeli borcun aktife oranı düzeyinde ise C firmasının etkinlik düzeyine kavuşmuş oldukları belirlenmiştir. Aktif devir hızında G, alacak devir hızında B ve stok devir hızında E firmasının tam etkinliğe ulaşmış olduğu görülürken, karlılık alanında E firmasının tüm alanlarda etkinlik sağladığı belirlenmiştir. E firması 8 oran düzeyinde, C firması 2 oran düzeyinde, B ve G firmaları ise 1'er oran düzeyinde etkinliğe ulaşmış durumdadırlar. A, D ve F firmaları incelenen yıllar kapsamında etkinlik sağlayamamışlardır.

Tablo 7. Gri İlişkisel Katsayı Matrisi

Rasyolar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
L1	0.367	0.353	1.000	0.336	0.886	0.333	0.473
L2	0.352	0.333	0.931	0.357	1.000	0.342	0.503
L3	0.344	0.333	0.350	0.350	1.000	0.346	0.375
M1	0.464	0.380	0.874	0.446	1.000	0.333	0.539
M2	0.432	0.333	1.000	0.469	0.910	0.350	0.483
M3	0.566	0.502	0.695	0.433	1.000	0.333	0.648
F1	0.497	0.572	0.333	0.387	0.373	0.527	1.000
F2	0.889	1.000	0.333	0.641	0.601	0.753	0.476
F3	0.337	0.333	0.349	0.390	1.000	0.342	0.414
K1	0.481	0.431	0.529	0.333	1.000	0.412	0.390
K2	0.838	0.601	0.653	0.333	1.000	0.423	0.810
K3	0.591	0.477	0.525	0.333	1.000	0.440	0.615

Basım ve yayım sanayi alanında faaliyet gösteren 7 adet firmanın 2011-2016 yılları arasında sahip oldukları finansal tabloların incelenmesi ile yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen gri ilişkisel dereceleri Tablo 8'de görülmektedir. Oran grupları düzeyinde yakın ilişkisel değerler elde edilmesine karşın, firmalar düzeyinde en önemli finansal gösterge %58.17 ile karlılık oranları olarak belirlenmiştir. Karlılık oranlarının etkinlik değeri %100 ile %33.33 arasında değişim göstermektedir. Karlılık oranlarını %58.04 ile mali yapı oranları izlemektedir. Mali yapı oranları içerisinde etkinlik değeri %97 - %33.86 arasında değişim aralığına sahiptir. Faaliyet oranları %54.98 ile üçüncü sırada yer alırken, likidite oranları %50.77 ile son sırada bulunmaktadır. Faaliyet oranları %65.80 ile %33.83, likidite oranları %96.20 ile %33.96 arasında değişim göstermektedir. En geniş dağılım karlılık oranları düzeyinde olurken en dar kapsamlı dağılım ise faaliyet oranları düzeyinde görülmektedir.

Tablo 8. Gri İlişkisel Analiz Sonuçları

Firmalar	Likidite Oranı (%50.77)	Mali Yapı Oranı (%58.04)	Faaliyet Oranı (%54.98)	Karlılık Oranı (%58.17)	İlişki Düzeyi	Genel Sıra
(A)	%35.43	4	%48.73	4	%57.43	4
(B)	%33.96	7	%40.50	6	%63.50	2
(C)	%76.03	2	%85.63	2	%33.83	7
(D)	%34.76	5	%44.93	5	%47.26	6
(E)	%96.20	1	%97.00	1	%65.80	1
(F)	%34.03	6	%33.86	7	%54.06	5
(G)	%45.03	3	%55.66	3	%63.00	3

Firmaların 12 farklı oran ve 6 yıllık ortalama değerler düzeyinde yapılan analizi sonucunda; genel ve oran grupları düzeyinde E firmasının etkinlik açısından ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Genel sıralamada ikinci sırada C firması, 3. sırada G firması ve 4. sırada ise A firması bulunmaktadır. D firması 7., F firması 6. ve B firması ise 5. sırada yer almaktadır. Genel ilişki oranları incelendiğinde etkinlik düzeylerinin %89.75 ile %40.07 arasında değişim gösterdiği görülmektedir.

E firmasının karlılık oranlarının sürekli olarak artış göstermesi, varlık-borç yapılanmasının yıllar genelinde varlık yapılanması lehinde değişim göstermesi ve nakit yapılanmasının etkin oluşu ilk sırada yer almasına neden olarak görülmektedir. Sahip olunan güçlü öz kaynak yapısı ve borçların sektör ortalaması altında yer alması önemlidir. İkinci sırada yer alan C firmasının öz sermayesinin borçlarına kıyasla oldukça yüksek oluşu ve likidite oranları bakımından etkin konumda bulunurken, yıllar genelinde ortalama satışlar düzeyinde sektör ortalamasının altında yer alması nedeni ile faaliyet oranları düzeyinde son sırada yer almaktadır.

Likidite ve mali yapı oranları düzeyinde aynı sıralama görülmektedir. E firmasını C, G, A ve D firmaları takip etmektedir. F ve B firmaları ise son sıralarda yer almaktadırlar. Faaliyet oranlarında E firmasını B, G, A ve F firmaları izlerken, karlılık oranlarında E firmasını A, G, C ve B firmaları takip etmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bütüncül bir bakış açısı ile firmaların buldukları sektörel yapıda karşılıklı olarak değerlendirilmesine imkan sağlayan Gri İlişkisel analiz sonucunda basım ve yayım alanında faaliyet gösteren firmaların karlılık düzeylerinin genel anlamda düşük oluşu sektör geleceği açısından sorun oluşturabilecek konumdadır. Firmaların likidite oranları analiz amacıyla kullanılan üç oran düzeyinde de kabul edilen standart değerlerin oldukça üzerinde yer almaktadır. Bu durum özellikle hammadde maliyetinin yüksek oluşu nedeni ile oluşabilecek iskonto avantajlarından yararlanmak ve riskli ve belirsiz üretim ortamlarında oluşacak sorunların üstesinden gelebilmek amacı ile oluşturulmaktadır. Sektörde yer alan firmalar alacak tahsil hızı yılda ortalama olarak yılda 3-4 kez düzeyindedir. Stok devir hızı ise yıllar içinde yaklaşık olarak iki kata ulaşan bir artışla 32 seviyesine ulaşmıştır. Alacak devir hızı ve stok devir hızı arasında oluşan dengesizlik elde hazır nakit bulundurma bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Ayrıca kredi faiz oranlarında oluşan yükseklik firma yöneticilerini zorunlu olarak bu yola teşvik etmektedir. Sektörün genel risk düzeyi yıllar içinde artış göstermekle birlikte kabul edilebilecek sınırlar içinde kalmaktadır. Kısa vadeli borç yapılanmasında oluşan artış uzun vadeli borç düzeyine göre daha fazla olmakla birlikte sektörün karşılayabileceği bir seviyede bulunmaktadır.

Bulduğumuz coğrafyada oluşan siyasal ve ekonomik nedenli sorunlar tüm ülkemizi ve üretim yapan birimlerimizi etkilediği gibi basım ve yayım alanında üretim faaliyetinde bulunan firmalar üzerinde de olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Kararlılıkla yapılacak yatırım hamleleri ve maliyet düşürücü tedbirler kriz ortamlarında çıkış ve krizin fırsata dönüştürülmesi açısından önemlidir. Sürdürülebilir makul bir karlılık seviyesinin kalıcı hale gelmesi oluşturulacak yeni ve kalıcı pazar fırsatları ile şekillenecektir. Sağlanacak maliyet avantajları yanında yeni pazarlara açılım konusunda verilecek devlet desteği gelecek dönemlerin daha yüksek başarılar ile karşılanabileceği mümkündür.

KAYNAKLAR

- Akdoğan, N. ve Tenker, N. (2001). *Finansal Tablolar ve Mali Analiz Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akgüç, Ö. (2011). *Mali Tablolar Analizi*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Ayrıçay, Y., Özçalıcı, M. ve Kaya, A. (2013). Gri İlişkisel Analizin Finansal Kıyaslama Aracı Olarak Kullanılması: İMKB-30 Endeksindeki Finansal Olmayan Firmalar Üzerine Bir

- Uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 219-238.
- Bektaş, H. ve Tuna, K. (2013). Borsa İstanbul Gelişen İşletmeler Piyasasında İşlem Gören Firmaların Gri İlişkisel Analiz İle Performans Ölçümü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 185-198.
- Brigham, E.F. ve Houston, J.F. (2014). *Finansal Yönetimin Temelleri*. (O. Ökten, Çev.) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Chan, J. ve Tong, T. (2007). Multi-criteria Material Selections and-of-life Product Strategy: Grey Relational Analysis Approach. *Materials and Design*, 28 (5), 1539-1546.
- Çakmak, Z., Baş, M. ve Yıldırım, E. (2012). Gri İlişkisel Analiz ve Uyum Analizi İle Bir İşletmede Karşılaşılan Üretim Hatalarının İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 123-142.
- Deng, J.L. (1989). Introduction to Grey System Theory. *The Journal of Grey System*, 1(1), 1-24.
- Ecer, F. ve Günay F. (2014). Borsa İstanbul' da İşlem Gören Turizm Şirketlerinin Finansal Performanslarının Gri İlişkisel Analiz Yöntemiyle Ölçülmesi. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25 (1), 35-48.
- İç, Y.T., Tekin, M., Pamukoğlu, F.Z. ve Yıldırım, S.E. (2015). Kurumsal Firmalar İçin Bir Finansal Performans Karşılaştırma Modelinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 30(1), 71-85.
- İSO. (2015). *Kağıt, Kağıt Ürünleri ve Basım Sanayi*. İstanbul: Tor Ofset San. ve Tic. Ltd. Şti.
- KAP. (2017). Kamu Aydınlatma Platformu. www.kap.org.tr. adresinden alınmıştır.
- Kuo, Y., Yang, T. ve Huang, G.W. (2008). The Use of Grey Relational Analysis in Solving Multiple Attribute Decision-Making Problems. *Computers and Industrial Engineering*, 55, 80-93.
- Lin, J.L ve Lin, C.L. (2005). The Use of Grey-Fuzzy Logic for the Optimization of the Manufacturing Process. *Journal of Materials Processing Technology*, 160, 9-14.
- Meydan, C., Yıldırım, ve Senger, Ö. (2016). BIST' te İşlem Gören Gıda İşletmelerinin Finansal Performanslarının Gri İlişkisel Analiz Yöntemi Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finans Dergisi*, 69, 147-167.
- Özdemir, A.İ. ve Deste, M. (2009). Gri İlişkisel Analiz İle Çok Kriterli Tedarikçi Seçimi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 38(2), 147-156.
- Peker, İ. ve Baki, B. (2011). Gri İlişkisel Analiz Yöntemi ile Türk Sigortacılık Sektöründe Performans Ölçümü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 4 (7), 1-7.
- Şişman, B. ve Eleren, A. (2013). En Uygun Otomobilin Gri İlişkisel Analiz ve Electre Yöntemleri ile Seçimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18 (3), 411-429.
- Senger, Ö. ve Albayrak, Ö. K. (2016). Gri İlişki Analizi Yöntemi İle Personel Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 17, 235-258.
- Tayyar, N., Akcanlı, F., Genç, E. ve Erem, I. (2014). BIST' e Kayıtlı Bilişim ve Teknoloji Alanında Faaliyet Gösteren İşletmelerin Finansal Performanslarının Analitik Hiyerarşi prosesi (AHP) ve Gri İlişkisel Analiz (GİA) Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 19-40.
- Üstünişik, N.Z. (2007). Türkiye deki iller ve Bölgeler Bazında Bazı Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması: Gri İlişkisel Analiz Yöntemi ve Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhai, L.Y., Khoo, L.P. ve Zhong, Z.W. (2009). Desing Concept Evaluation in Product Development Using Rough Sets and Grey Relation Analysis. *Expert System With Application*, 36, 7072-7079.

Extended Abstract

As in other industries, enterprises operating in the printing and publishing industry should take the correct and appropriate decisions to increase their profits, maximize their sales, and survive in a competitive environment. When enterprises decide on critical issues, they need to evaluate

the objectives (criteria) together. Multi-Criteria Decision Making (MCDM) techniques allow decision makers to make effective and easy decisions. Also, these techniques evaluate the performance scores of the alternatives as a whole according to criteria. ((Meydan, Yıldırım ve Senger, 2016). There are different multi-criteria decision making methods in the literature and one of these techniques is Gray Relational Analysis. Grey Relationship Analysis, one of the subheadings of Grey System Theory developed by Julong Deng in 1982 (Deng, 1989), is a rating, classification and decision making technique used as a guide for solving multi-criteria decision making problems (Lin and Lin, 2005; Senger and Albayrak, 2016). Grey Relationship Analysis (GRA), which has a net calculation process without the need for complex calculations and formulas, is a technical characteristic used in performance evaluation, project management and many different fields (Üstünışık, 2007; Çakmak, Baş ve Yıldırım, 2012). There is no need to show any distribution of the data set in the GRA method, which allows to reach effective results with indefinite and small number of data (Chan and Tong, 2007). The clarity of the information in the measurement of the relationship between two elements or two systems is described by colors. It is described that known information is white, unknown information is black, and partially known information is grey (Çakmak, Baş ve Yıldırım, 2012). In this study, it was aimed to rank the financial performances of 7 companies traded on BIST in the in the Printing and Publishing industry by using Grey Relational Analysis (GRA) method. The 12 financial ratios in the study are used. 3 of them are liquidity ratios, 3 are financial structure ratios, 3 are activity ratios and 3 are profitability ratios. It is desired that the liquidity, activity and profitability ratios are the highest and the financial structure ratios are the smallest (Akgüç, 2011). For this reason, the values referenced during the analysis were determined according to this criterion. As a result of the analysis, it is seen that "E" company is in the first place in general in terms of efficiency. "C", "A" and "G" were ranked as 2nd, 3rd and 4th respectively. The worst performing companies are "D", "F", "B" respectively. When the general relationship ratios are examined, it is seen that the efficiency levels vary between 98.75% and 40.07%. It is seen that the ranking at the level of liquidity and financial structure ratios is the same as the overall evaluation. "E" company ranks first. "E" company is followed by C, G, A and D. F and B companies are in the last. "E" company are followed by A, G, C and B in terms of profitability, while "E" company are followed by B, G, A and F in terms of activity ratios. As a result of the grey relational analysis, the general decreasing in the profitability levels of companies operating in the printing and publishing can be a problem for the future of sector. The liquidity ratios of companies are well above the accepted standard values at the three ratio levels used for analysis. Thus, the companies will benefit from the discount advantages that can be caused by the high cost of raw materials and it will be able to overcome the problems that occur in risky and uncertain production environment. Although the overall level of risk in the sector is increasing according to the years, it is in the acceptable limits. The increase in the short-term debt structure is higher than the level of long-term debt, but, it is in the level that the industry can afford.

SURİYELİ SİĞINMACILARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLETİ'NE AİDİYETLERİ BAKIMINDAN ADAPTASYON VE İLETİŞİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Hasan ÇİFTÇİ*

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de geçici koruma altında yaşayan Suriyeli sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti'ne aidiyet duygularını ve Türkiye'de yaşadıkları sorunları karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 246 erkek, 230 kadın olmak üzere toplam 476 kişi oluşturmaktadır. Çalışma yüz yüze anket yöntemiyle yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Sayısal değişkenlerin normallik dağılımlarına bakmak için Shapirouilk testi uygulanmış ve normal dağılım elde edilmiştir. Veri setinde parametrik testler kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerin çözümlenmesinde de frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ayrıca grup ortalamalarının farklılıkları için bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü varyans (One-way ANOVA) testinden ve anlamlı sonuçlarda gruplar arası farklılıklara Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerin arasındaki ilişki analizi için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Genel olarak Suriyeliler Türkiye'de sosyal uyum içinde yaşamaktadır. Önemli aidiyet duygusu dini yakınlık (%63) yönündendir. Ayrıca aidiyet düzeyleri yüksek olarak görülmekte ve aidiyet düzeyleri yüksek olan bireylerin Türkiye'deki yaşam memnuniyetleri de fazladır. Türkiye'deki yaşamdan memnun olan bireylerin de bu doğrultuda kendilerine tanınan imkânlardan memnuniyetleri artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Kültürlerarası İletişim, Suriye, Suriye Savaşı, Suriye Sığınmacılar.

PROBLEMS ENCOUNTERED BY THE SYRIAN REFUGEES IN THE PROCESS OF ADAPTATION AND COMMUNICATION IN TERMS OF THE SENSE OF BELONGING TO THE REPUBLIC OF TURKEY

ABSTRACT

The main purpose of this research was comparatively analyzing the sense of belonging of the Syrian refugees, who have been living under temporary protection in Turkey, to the Republic of Turkey and the problems that they experience in Turkey. The study group consisted of 476 individuals, 246 of whom were male and 230 were female. The study was conducted using the face to face survey method. Statistical analysis of the data was performed using SPSS 22.0 program pack. The Shapiro-Wilk test was applied to examine the normality distributions of numerical variables and normal distribution was obtained. Parametric tests were used in the data set. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values were used to analyze the descriptive statistics, in addition, independent samples T-test and one-way ANOVA tests were used for the differences of group means, and in the significant results, Tukey HSD multiple comparison test was used for the differences between the groups. In addition, Pearson correlation coefficient was used for the relationship analysis between the scales. In general, the Syrians have been living in Turkey in social harmony. The most important sense of belonging was through religious closeness (63%). Moreover, the level of belonging of Syrians is observed to be high. The levels of satisfaction with life in Turkey is higher in the individuals with higher levels of the sense of belonging. In this respect, the satisfaction levels regarding the opportunities provided them increases in the individuals who are satisfied with their life in Turkey.

Keywords: Migration, Intercultural Communication, Syrian, Syrian War, Syrian Refugees.

* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Şanlıurfa, hasanciftci@harran.edu.tr

GİRİŞ

Birçok Ortadoğu ülkesi 2010 yılında başlayan Arap baharı nedeniyle farklı şekillerde etkilenmiştir. Suriye’de ilk rejim karşıtı ayaklanma 26 Ocak 2011 yılında başlamıştır. 15 Mart 2011 ise Suriye’nin Dera kentinde sokaklarda protesto gösterisinde bulunan gruplara ateş açılması ile birlikte 15 Mart tarihi resmen Suriye’deki iç savaşın başlangıç noktasını oluşturdu. Gün geçtikçe olaylar durulacağına aksine şiddetlenerek arttı. İç savaşın başlaması ve şiddetlenmesi sivil halkın göç etmesine en büyük neden olmuştur. Türkiye’nin en uzun sınırının Suriye sınırı olması, Suriye vatandaşlarının hem ekonomik hem de ulaşım olarak Türkiye’yi tercih etmesi aynı zamanda halen her iki sınırda da yaşayan birçok insanın akraba olması nedeni ile Suriyelilerin en büyük göç hareketi Türkiye’ye olmuştur. Kısa zamanda bu büyük bir kalabalığa ev sahipliği yapmak zorunda kalan Türkiye diğer ülkelere göre savaştan dolayı olarak etkilenmiştir.

Dil, din ve ırk, ekonomik statü ayrımı yapmadan “açık kapı” uygulaması ile Suriyeli vatandaşları Türkiye Cumhuriyeti devleti kabul etmiştir. Hiçbir Suriyeli vatandaş herhangi bir nedenden ötürü sınırdan çevrilmemiş, onlara “geçici koruma statüsü” vermiştir (Özdemir, 2017: 115). Coğrafi konumundan dolayı, büyük köklü devlet kültür ve geleneği sayesinde sığınmacılara bütün imkânlar sağlanmıştır (Gültekin ve Arslan, 2018: 263). Öte yandan Türkiye bir anda ülkesine akın akın gelen Suriyeli sığınmacılara her anlamda yardımcı olarak ekonomik yönden de ağır bir yükün altına girmiştir. Kamplara yerleştirilen Suriyeli sığınmacılara ekonomik, kültürel, psikolojik eğitim anlamında destekler sağlanmıştır. Kamp dışında yaşamak isteyen Suriyeli sığınmacılara da ekonomik, kültürel, eğitim, sosyal, psikolojik konularda yardımcı olunarak onların Türk toplumuna adapte olmaları için her desteği sağlamıştır.

Afad’ın 21.05.2018 tarihli verilerine göre 3.593.864’ü bulan sayıları ile toplumda birtakım sorunlar da yaşamaktadırlar. He ne kadar sayıları çok olsa da Türkiye’nin birçok şehrine yerleşen sığınmacılar diğer insanlarla birlikte yaşama imkânına sahip olmuşlardır. Bunun yanı sıra sığınmacılar bu imkânın getirdiği dil ve kültür uyumları, akraba ilişkileri sosyo-ekonomik durumdaki benzerlik gibi unsurlarla adaptasyon süreçleri kolaylaşırken farklı durum ve sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Bu sorunların bazıları Suriyeli sığınmacılardan kaynaklanan (dil, din, eğitim, ekonomik, etnik köken, kültürel, sosyal yaşam, psikolojik) problemler olsa da bazı sorunlar da Türkiye şartlarından (önyargı, dil farkı, eğitim durumu, etnik köken, örf adet, gelenekler, kültürel farklılıklar) kaynaklanmaktadır. Buna bağlı olarak Suriyeli sığınmacıların adaptasyonu gecikmektedir.

KÜLTÜRLER ARASI İLETİŞİM

Genel olarak iletişim bireylerin duygu, düşünce, bilgilerini sözlü veya sözsüz olarak aktardıkları süreçtir (Mutlu, 1998: 168). İletişim sürecinde bir etkileşim vardır. Sağlıklı iletişim yöntemi iki yönlü iletişimdir. İnsanlar doğası gereği başkaları ile iletişim kurmak zorundadırlar. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve iletişim sosyallığın gereğidir. İletişimde bulunan birey iletişimin doğası olan davranış şekillerini (iletişim amacı, sebebi, çıkarımları, ne zaman, nerede nasıl davranacağını) da iletişim sayesinde öğrenir (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 12). Kültür beş ana unsurdan meydana gelmektedir. Bunlar; tarihi birikim (ülkelerin etkisi, mitler ve öyküler, kolonyalizm), sosyal kimlik (din, dil, ırk, nüfusun cinsiyet bazında dağılımı, eğitim durumu), ekonomik süreçler (teknolojik değişim, ekonomik değişim, üretim endüstrisi), kurumsal nedenler (bürokrasi, yönetim şekli, kanunlar), coğrafi (bitki örtüsü, hava durumu) nedenlerdir (Singh, 2002: 251).

Ortak bir kültür içerisinde büyümüş kişilerin şekillerden, sembollerden, davranışlardan, gördüklerinden, yaşadıklarından aynı sonuca varması, anlamlandırması muhtemeldir (Parker, 1998: 165). Her kişi etrafında şekillenmiş çevrenin kültür özelliklerini alır, onunla şekillenir. Bu süreç çocukluğu ile başlar. İletişim ile kültür iç içedir. İletişim kişilerin sosyalleşmesinde bir araçtır (Young Yun Kim, 2001: 46-62). Birbirinden farklı iki kültüre sahip bireyler arasında

gerçekleşen ilişki, etkileşim durumu kültürler arası iletişim sürecini ifade eder. Kültürler arası iletişim, sosyal hayatın birçok alanını; aile, evlilik yapma, davranış şekilleri, diğerleri ile iletişim kurmayı, ticaret yapmayı vb. kapsar. Toplumların göç etmesi de kültürel iletişim konularındandır. Kültürler arası iletişim farklı kültürlere sahip bireylerin kendi aralarında gerçekleştirdikleri iletişimi, etkileşimi anlamlandırmak, açıklamaktır (Kartarı, 2001: 9-12).

KAVRAMSAL OLARAK ÖNYARGI, AYRIMCILIK, KALIP DÜŞÜNCE

Başka kişi ve gruplara karşı ayrımcı, hoşgörüsüz ve haksız davranışlar önyargıdır. Kişisel faktörlere dayandığı için değiştirilmesi uzun zaman alır ve zordur. Kişilerin toplumdaki diğer bireylerle ilişkisi önyargıları nedeni ile bozulabilmektedir. Önyargılar sosyolojik, psikolojik, ekonomik, tarihsel vb. faktörler ile oluşabilmektedir (Gürses, 2005: 143). Önceden edinilmemiş, araştırılmamış bilgi ile peşin hükümlerle varılan yargılar bütünüdür (Başar, 2003: 222; Göksu, 2011: 2). Önyargılar içinde bulunulmayan bir sosyal gruba karşı olumlu veya olumsuz duygusal tepkilerdir (Eagly ve Diekman, 2005). Bir insan veya gruba karşı temeli olmayan inançlar veya fikirlerdir. Duygular da bu kavramlara paralel oluşursa önyargı bir tutum olarak oluşur (Quillian, 2006). Önyargılar, sosyal hayatta ve kişilerle ilişkilerde sürekli karşılaşılabildiğimiz ve birtakım ayrıcalıklara imkân verebilen tutumlar bütünüdür. Önyargılar sürekli olarak olumsuz, sevimsiz durumlar için geçerli değildir. Olumlu sempatik duygulara da paralel gidebilmektedir (Paker, 2012: 1). Önyargılar aslında basit bir terim olarak telaffuz edilse bile tarihsel, ekonomik, sosyopolitik alanlardan etkilenmiş bir tutumlar bütünüdür. Seçim yaparken, karar alırken önyargılar doğrultusunda davranılmaktadır. Kimlik ve kişilik gelişim süreçlerinin önyargılar üzerinde etkisi yadsınamaz, bu süreçler olumlu önyargı ve olumsuz önyargılara neden olabilmektedir. Önyargıların oluşumunda büyük grupların yönlendirici etkisi oldukça fazladır (İlhan ve Çevik, 2015: 52).

İnsanlar, birey veya gruba karşı olumsuz/olumlu zihninde oluşturduğu algılamaların, inançların bütününe toplum içinde çocukluğu boyunca sosyalleşme ilişkileri sürecinde öğrenir. Önyargılar kuşaklar boyunca aktarılabilir. İnsanların önyargılarını ilişkileri belirlenmektedir. Önyargılar ve kalıp düşünceler kişinin bir diğer kişi ile etkileşime, iletişime girmek istemediği durumda onun hakkındaki bilgi açığını doldurmalarına ve kişinin farklılıklarının görmezden gelinmesine neden olan aynı zamanda iletişim oluşturma sürecinde çeşitli engellerin yaşanmasına neden olduğu tutumlardır. Önyargılar çoğu zaman yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir. Önyargı, ayrımcılık ve kalıp düşünceler iletişimin önündeki engeldir. Ayrımcılığın aşırılığı düşmanlık yaratabilmektedir (Çoşgun, 2004: 8-10).

Ayrımcılık algılardan ziyade görülebilir somut olarak sergilenen davranışlardır. Bir gruba veya bireye belli farkları, özellikleri nedeni ile eşit olmayan farklı muamelelerdir. Ayrımcılık, uğradığı, gördüğü muamele nedeni ile durumdan olumsuz biçimde etkilenmektedir (National Research Council, 2004). Ayrımcılığı kişiler birbirine uygulayacağı gibi kurumlar da bireylere uygulayabilir. Zaman zaman özellikle farklı etnik kökenlere sahip ülkelerde ayrımcılığı uygulayan kurumlar olarak medya özellikle de yazısı basın öne çıkmaktadır (Çiftçi, 2014). Ayrımcılık kalıp düşüncelerin ve önyargıların pratikte uygulamalarının sonucudur (Kağıtçıbaşı, 1985: 102). Ayrımcılık, bir kişinin herhangi bir bireye veya kalabalığa karşı olumlu/olumsuz, önyargılı davranış şeklidir (Çoşgun, 2004: 45). Yani önce önyargılar ve kalıp düşünceler kişinin zihninde oluşur daha sonra bunlar ayrımcılığa neden olur. Ayrımcılığın temelinde önyargı vardır. Suriyeli sığınmacılar ile anket çalışması esnasında yapılan görüşmelerde Suriyeli sığınmacıların Türkiye vatandaşları ile iletişime geçme konusunda imtina etmesi, ilişkide bulunmaması, paylaşım içerisine girmemesi, aynı mekânda bulunmayı arzu etmemesi Türkiye vatandaşlarına Suriye vatandaşlarının zihninde oluşturdukları önyargılarından ileri gelen ayrımcılık davranışdır. Buna bağlı olarak Türkiye vatandaşlarının aynı şekilde Suriyeli sığınmacılar ile paylaşımında bulunmak istememesi, evlerini, işyerlerini kiraya vermemesi, aynı mekânda bulunmak istememesi, kendini aynı mekânda güvensiz hissetmesi, çocuklarının aynı okulda okumasına karşı çıkması Türkiye vatandaşlarının önyargıları sonucu ortaya çıkan

ayrımcı davranışlarıdır. Buna bağlı olarak kendisine ayrımcılık yapılmadığı halde diğerlerinden farklı olduğu için bireyin zihnindeki önyargıları, kalıp düşünceleri de ayrımcılığa uğruyormuş gibi algılamasına neden olabilmektedir.

Bu noktada medya mevcut önyargıları yeniden üretmesi anlamında önemli aktör olarak karşımıza çıkarken, çoğunlukla kişiler kendilerine gelen mesajları özellikle de gündemin kendileri ile ilgili olduğu zamanlarda merkezi yolu kullanarak bilişsel süreçte alımlama eğilimindedirler (Çiftçi, 2018)

Kalıp Düşünce (Kalıp yargı) (Stereotypes) kendimizden olmayan farklı grup veya bireyler hakkında üçüncü şahıslardan edinilen, herhangi bir yerde manşet veya özet olarak okunulan bilgilerin toplanarak zihinde bir araya getirilerek oluşturulmuş tutumlar bütünüdür. Kalıp düşünceler iletişimde olunan veya olunmayan grup veya bireyler hakkında özet bir fikir oluşmasını sağlar (Göksu, 2011: 1). Bu özet bilgiler grup veya birey hakkında sahip olunan tutumlar, o grubun üyeleri ile rast gelindiğinde kişiye verilecek tepkiler ve ona yapılacak davranış şeklini belirler. Kalıp düşünceler karşılaşılan kişi için yeniden bir başlangıç değil zihnindeki yargılar üzerine kuruludur. Kalıp düşünce; yeni durumları ve bilgileri çabucak kategorilere ayırmaya yarayabilen genelleme, basitleştirme olduğundan bir kişi, olay, konu, fikir hakkında olumsuz sonuçlar doğurabilir (Kağıtçıbaşı, 1985: 102-103).

Tezcan (1972) 'a göre kalıp düşünceler peşin hükümler bütünüdür ve aşağıdaki gibi şekilde sıralanabilir:

- 1- Deneyim ve bilgi sahibi olmadan bir eşyaya, kişiye veya gruba karşı takınılan iyi ya da iyi olmayan tutumlar bütünüdür.
- 2- Mantık açısından çabucak karar vermeden, üzerinde düşünmeyi gerektiren durumlar karşısında ret veya kabul etme davranışı sergilemesidir.
- 3- Bir durum veya kişi ile ilgili ortaya atılan fikirleri kendi mantık süzgecinden geçirmeden, duygularından yoksun bir biçimde kabul etmesi ve bunu kişi veya kurumlara mal etmesidir
- 4- Kurum ve kuruluşları vicdani hassasiyetleri bir yana bırakarak lekelemektir (Aktaran Çoşgun, 2004: 29)

Algılamalar/yargılar aynı zamanda bireyden bireye, bölgeden bölgeye ve ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir (Özer, 2014: 186). Bireyin içinde bulunduğu durum şartlar yargısını farklı etkilemekle birlikte bireyin sosyal ekonomik, kültürel durumu yargısını şekillendirebilmektedir (Karabulut, 2014: 117-118; Pustu, 2014: 313; Fisher, 1997: 24-25). Bununla birlikte biz ve onlar ikiliğindeki kalıplaşmış yargılar ve fikirler özellikle çatışmaların devam ettiği bölgelerde kültürel bellek ve kültürel kimlik şekillenmektedir. Aynı zamanda mevcut tutum ve algıların devamlılığı medya aracılığı ile yeniden canlandırılmaktadır (Çiftçi, 2018: 154). Kişilerin inançları, içinde buldukları topluluğun sahip olduğu kültürel değerleri, normları, gelenekleri, yaşam şekilleri, beklentileri olayları ve durumları yorumlamada yargılarını şekillendirebilmektedir. Önyargı ayrımcılığın temelini oluşturmaktadır. Önyargılar kişilerin zihinsel ve psikolojik durumu ile alakalıdır (Keneş, 2016: 263). Suriyeli sığınmacıların toplumda kendilerine karşı duyulan ayrımcılık, önyargı ile birlikte dışlanmaları algısı gerçek durumlar üzerinden değerlendirilebilecek örnekler ile mümkün iken soyut gerçek olmayan sadece Suriyeli sığınmacıların zihinlerinde oluşturduğu var olmayan nedenlerden de ileri gelebilmektedir. Suriyeli sığınmacıların bu ayrımcılığa uğrama önyargısı onların Türkiye toplumu ile entegre olamamasının nedenlerinin başında gelmektedir. Sonuç olarak Önyargı genel anlamda bireyselliğe (birey üretir), kalıp yargı ise toplumsal olana (toplumsal olarak zaman içerisinde üretilir) vurgu yapar. Ancak güçlü önyargılar süreç içerisinde kalıp yargıya dönüşebilir.

Vatandaşlık Bağlamında Aidiyet Olgusu

Vatandaşlık kavramı, hukuki, siyasi, sosyo-ekonomik yönleri ile çok boyutludur. Bireyin psikolojisini ve yasal statüsünü içinde barındıran vatandaşlık herhangi bir siyasi sisteme olan üyelik bağı tanımlamaktadır. Bu bağ kişinin yasal statüsü ile birlikte psikolojisini de etkiler (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2014: 2). Vatandaşlık kavramı en yalın şekli ile bireylerin bir devlet ile arasındaki karşılıklı görev, hak ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen, etkileyen hukuksal bir bağ olarak tanımlanabilir (Aybay, 2008: 4). Fakat Turner, vatandaşlığı sosyolojik perspektiften “bir bireyi toplumun yetkin bir parçası olarak niteleyen ve bunun sonucunda kaynakların bireylere ve gruplara dağılımını şekillendiren bir takım (hukuki, ekonomik, kültürel ve siyasi) uygulama” olarak tanımlamaktadır (Turner, 1993: 2). Siyaset teorisi yönü ile kavrama bakıldığında ise vatandaşlık soyut bir kavram olan devletle ilintili sadakat, hak, yükümlülükler ve statü olarak tanımlanmaktadır. Akademideki güncel Vatandaşlık tartışmalarında İngiliz sosyolog T. H. Marshall önemli bir referanstır. Marshall, vatandaşlığı “bir topluluğa aidiyet” şeklinde tanımlamaktadır (Bulmer ve Ress, 1996). Kymlicka ve Norman (1995: 301) vatandaşlığı hak ve sorumluluklarla birlikte bireyin kimlik yönü ile siyasi bir topluluğa aidiyetini vurgulamaktadır. Vatandaşlık kavramının sivil, siyasi ve sosyal haklarla ifade edilen hukuki bir statü olması durumudur. İkinci temel boyut, vatandaşlık kavramının toplumun kendi kendini yönetmesine ve siyasi kurumlarına bireyin siyasi bir özne, aktör olarak katılımını sağlaması ile ilgilidir. Son unsur ise, bireyin siyasi bir topluluğa aidiyetini belirten ayrı bir üyelik anlamına gelen vatandaşlığın kimlik boyutudur. Vatandaşlık temelde, ulus-devlet sınırları çerçevesinde geçerli olmak kaydı ile haklar, siyasi katılım ve kimlik olarak özetlenebilir. Dolayısı ile vatandaşlık kavramının bir taraftan bireylerce talep edilen haklar diğer taraftan da devletçe verilen bir kimlik ve statü olarak geliştiği söylenebilir (Polat, 2011: 129).

Vatandaşlık yalnızca siyasi sistemin temel unsuru olan siyasal topluma üye olmak ile elde edilen kazanımlar ve bu kazanımların yüklediği sorumluluklar ve aynı zamanda sorumlulukların sonucu olarak, bilhassa demokratik siyasal yönetimlerde daha yoğun olarak görülen siyasal katılımlarla sınırlı değil. Bu iki temel unsura bir de kimlik (identity), aidiyet eklemek suretiyle vatandaşlık kavramını anlamlı kılmak mümkündür (Weale ve Lehning, 1997; Heater, 1990; Delanty, 2000). Vatandaşlık belli bir ulusa ait olmak duygusu ile örtüşen veya örtüşmeyen, Fakat hukuken ulusal olarak nitelendirilen bir birey/devlet bağı da içerir. Bu sebeple, geleneksel ifadeyle vatandaşlık, özneler arası ilişkilere gönderme yaparken eşitlik kavramı üzerinden tanımlanmalıdır. Çünkü kültürel vatandaşlıkta hedef yalnızca eşit olmak değil gerçek anlamda ait hissi yaratacak olan kimlik, aidiyet ve dolayısıyla yaşam alanlarına kaymıştır (Morva, 2015: 142-143).

Aidiyet duygusu bağlılığı tanımlamaktadır. Toplumsal gelişme için önemli kıstaslardan birisi aidiyet duygusunun yüksek olmasıdır. Bir bireyin topluma kuvvetli duygu bağı ile bağlanması, güvenmesi ve o toplumun normlarına/kurallarına aynı zamanda değer yargılarına uygun bir şekilde hayatını yaşamaya çalışması kendisini toplumunun bir parçası olarak hissettiği süreci kapsamaktadır. Alptekin (2011)’e göre aidiyet önemli bir ihtiyaçtır ve kişinin zihninde oluşan bir duygu birikimi olarak ele alınmasının yanında bireyin kişilik ve kimlik gelişimi yöneliminde bir bilinç durumu ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bireylerin birbirlerine duydukları güven ve birbirleri için değerli, gerekli olduklarına dair inançları kuvvetlendikçe aralarındaki aidiyet duygusu bağının da kuvvetlenmesi bir gerçektir. Kişileri oldukça fazla yönde ortaklıklarda buluşturan, topluma karşı gelişen veya geliştirilen aidiyet duygusuna ilişkin kullanılacak kavram da “toplumsal aidiyet” tir . İçinde bulunduğu topluma aidiyet hissi besleyen kişi, kendisini o toplumun bir parçası gibi görür (Alptekin, 2011: 15). Farklılıkların tanınması, tek tek grupların ve bireylerin özellikle ana akım kültürün içinde olmayanların toplumsal ve mekânsal düzlemde aidiyetlerini sağlamanın bir fonksiyonu olarak tanımlanabilir. Fakat yalnızca kültürel vatandaşlık için, resmi olarak bir mekâna/yere ait olmak kâfi değildir, bu aidiyet duygusunun gerçek olmasını gerekli kılar (Frosh, 2001: 62). Ancak, çok kültürcülüğün en iyi alternatifinin hâlâ kendisi olduğu düşünüldüğünde, kültürel vatandaşlığın farklılıkların tanınması ve aidiyet üzerinden işletilebileceğinin kabulü; bunun yolunun özneler arası etkileşim, iletişim

süreçlerinden geçtiğini söylemek mümkündür (Morva, 2015: 142-143). Kültürel gerçeklikler çerçevesinde, eşitliğin sağlanması aracılığıyla entegrasyona ulaşma fikri, farklılıkların kabul edilmesi fikrinin yerini almıştır (Herrero, 2010: 2). Tüm bu unsurlar kapsamında değerlendirildiğinde, Vatandaşlığı bir ülkeye aidiyet duymanın veya sürdürülebilir bir toplumsal kabul ile o toplumun bir parçası olabilmekten öte, değerler sistemini sahiplenmek ve siyasal süreçlere katılarak toplumu dönüştürmeye de ortak olabilmek anlamında düşünmek gerekir. Aksi halde, vatandaşlığa erişimin mümkün kılınmadığı süreçlerde siyasete katılımın sınırlandırılması toplumsal dışlanmanın ve asimilasyonun bir adımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız, 2017: 64).

SAVAŞ SONRASI SURİYELİ SİĞINMACILARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDEKİ MEVCUT DURUMU

Suriye’de Dera kentinde 15 Mart 2011 yılında baş gösteren iç karışıklıklarda, içinde çoğunlukla sivillerin olduğu, yaklaşık 500 bin insan yaşamını kaybetti. 2011 verilerine göre nüfusu 21 milyonun biraz üstünde olan Suriye’de bu süreçte 13,5 milyon Suriye vatandaşı, yardım almaya mecbur hale geldi. 6,3 milyon insan evlerinden edilirken, bunun 4,9 milyonu ise çareyi komşu ülkelere sığınmakta/kaçmakta buldu. 29 Nisan 2011’de Hatay ili Yayladağı ilçesinden 260 kişilik bir grup olarak Türkiye’ye giriş yapmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın talimatıyla Suriye savaşı mağdurları için krizin ilk gününden bu yana din, din, ırk, cinsiyet ayrımı olmaksızın “Açık Kapı Politikası” uygulanarak Suriyeli sığınmacılar kabul edildi. Bugün, dünyanın en çok sayıda sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye, sivil toplum kuruluşlarının da (AFAD) koordinasyonu ile savaştan kaçan Suriyeli sığınmacılara yeni bir hayat sunuldu (AFAD, 2017: 1). 2018 yılı Mayıs ayı istatistikî verilerine bakıldığında sayıları 3 buçuk milyonu aşmış ve neredeyse Türkiye’nin bütün şehirlerine dağılmışlardır. Geçici barınma merkezi içinde ve dışında kalan Suriyelilerin sayılarına bakıldığında;

Tablo 1. Geçici barınma merkezi içinde ve dışında kalan Suriyeliler

Geçici Barınma Merkezlerinde Kalanlar	214.849
Geçici Barınma Merkezi Dışında Kalanlar	3.368.585
Toplam	3.583.434

Kaynak: www.goc.gov.tr

Tablo 1’den de anlaşacağı gibi, kamp dışında, kalan Suriyelilerin sayısının 31.05.2018 tarih itibarı ile 3.368.585 bu sayının kamp içindekilerin bu oranın %10 una denk gelmektedir. Geçici barınma alanı içinde ve dışında yaşayan Suriyeli sığınmacılara Türkiye Cumhuriyeti Devleti sağlık, eğitim hizmetleri sunarken; kamp içindekilere sürekli kamp dışındakilere bazen gıda yardımında bulunmaktadır.

Tablo 2. İllere göre Türkiye’deki Suriyeli nüfusu

Şehirler	Kayıt Edilenler	Nüfusu	İlin Nüfusu ile Karşılaştırma Yüzdesi	Şehirler	Kayıt Edilenler	Nüfusu	İl Nüfusu ile Karşılaştırma Yüzdesi
TOPLAM	3.583.434	80.810.525	4,43%	TOPLAM	3.583.434	80.810.525	4,43%
ADANA	202.676	1.216.475	9,14%	K. MARAŞ	100.346	1.127.623	8,90%
ADİYAMAN	29.688	615.076	4,83%	KARABUK	772	244.453	0,32%
AFYON	3.628	715.693	0,51%	KARAMAN	687	246.672	0,28%

AGRI	1.150	536.285	0,21%	KARS	133	287.654	0,05%
AKSARAY	2.691	402.404	0,67%	KASTAMONU	1.395	372.373	0,37%
AMASYA	618	329.888	0,19%	KAYSERİ	74.524	1.376.722	5,41'
ANKARA	98.731	5.445.026	1,81%	KIRIKKALE	1.009	278.749	0,36%
ANTALYA	1.022	2.364.396	0,04%	KIRKLARELİ	2.435	356.050	0,68%
ARDAHAN	91	97.096	0,09%	KIRŞEHİR	897	234.529	0,38%
ARTVİN	33	166.143	0,01%	KİLİS	131.109	136.319	96,18%
AYDIN	11.291	1.080.839	1,04%	KOCAELİ	44.277	1.883.270	2,35'
BALIKESİR	2.923	1.204.824	0,24%	KONYA	107.515	2.180.149	4,93
BARTIN	98	193.577	0,05%	KÜTAHYA	549	572.256	0,10%
BATMAN	21.256	585.252	3,63%	MALATYA	26.176	786.676	3,331
BAYBURT	28	86.417	0,03%	MANİSA	12.117	1.413.041	0,86%
BİLECİK	442	111.693	0,20%	MARDİN	91.846	809.719	11,47%
BİNÖL	840	273.354	0,31%	MERSİN	208.139	1.793.931	11,60%
BİTLİS	966	341.474	0,28%	MUĞLA	13.423	938.751	1,4m
BOLU	2.095	303.184	0,69%	MUŞ	1.434	404.544	0,35%
BURDUR	8.764	264.779	3,31%	NEVŞEHİR	8.823	292.365	3,02%
BURSA	148.077	2.936.803	5,04%	NİĞDE	3.570	352.727	1,01%
ÇANAKKALE	1.765	530.417	0,51%	ORDU	563	742.341	0,08%
ÇANKIRI	391	186.074	0,21%	OSMANİYE	54.555	527.724	10,34%
ÇORUM	1.831	518.421	0,54%	RİZE	916	331.041	0,28%
DENİZLİ	11.060	1.018.735	1,18%	SAKARYA	13.811	990.214	1,39%
DİYARBAKIR	32.912	1.699.901	1,94%	SAMSUN	5.900	1.312.990	0,45%
DÜZCE	1.071	377.610	0,28%	SİİRT	4.522	3.24.394	1,39%
EDİRNE	866	406.855	0,11%	SİNOP	96	207.417	0,05%
ELAZIĞ	11.549	583.671	1,98%	SİVAS	3.144	621.301	0,05%

ERZİNCAN	83	131.511	0,04%	ŞANLIURFA	475.781	1.985.753	13,96%
ERZURUM	1.052	760.476	0,14%	ŞIRNAK	14.937	503.136	2,97%
ESKİŞEHİR	4.260	860.620	0,49%	TEKİRDAĞ	10.492	1.005.463	1,04%
GAZİANTEP	384.285	2.005.515	19,16%	TOKAT	1.108	602.086	0,18%
GİRESUN	116	437.393	0,03%	TRABZON	3.110	786.326	0,40%
GÜMÜŞHANE	69	170.173	0,04%	TUNCELİ	45	82.498	0,05%
HAKKARİ	5.833	175.761	2,12%	UŞAK	2.594	364.971	0,71'
HATAY	445.095	1.575.226	28,26%	VAN	2.893	1.106.891	0,26%
İĞDIR	89	194.775	0,05%	YALOVA	3.882	151.103	1,55%
ISPARTA	7.177	433.830	1,65%	YOZGAT	4.543	418.650	1,0%
İSTANBUL	561.159	15.029.231	3,73%	ZONGULDAK	316	596.892	0,05%
İZMİR	137.167	4.279.677	3,21%				

Kaynak: www.goc.gov.tr

Tablo 2' ye bakıldığında sayıları 2018 yılı itibarı ile 3 buçuk milyonu aşan Suriyeli sığınmacıların Türkiye'nin her şehrine dağıldıkları görülmektedir. Türkiye nüfusu ile Suriyeli sığınmacıların sayıları karşılaştırıldığında ülke nüfusunun yaklaşık %3,72 oranına denk gelmektedir. Fakat bunların içerisindeki 11 ilde (Adıyaman, Adana, Hatay, Kayseri, Kahramanmaraş, Mardin, Osmaniye, Mersin, Şanlıurfa, Kilis, Gaziantep) sığınmacı sayısı ülke nüfus ortalamasının oldukça üstündedir. Bilhassa il nüfusları ile eşleştirildiğinde Kilis ilinde %96,18 Suriyeli olduğu, Hatay ilinde %28,26 Suriyeli sığınmacının olduğu, Şanlıurfa ilinde %23,96 sığınmacının olduğu, Gaziantep ilinde %19, 16'lık oranla sığınmacı sayıları ile öne çıkmaktadırlar. Suriyeli sığınmacıların sayı olarak bu şehirlerde fazla olması şehirlerin Suriye sınırında olması, etnik olarak yakın olmaları ve akrabalık ilişkileri sayılabilir. Buna bağlı olarak Türkiye 3,5 milyonun üzerindeki Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2018) istatistiklerine göre bu da Türkiye'yi dünya ülkeleri içinde en fazla sayıda Suriyeli mülteciyi barındıran ülke konumuna sokmuştur. Türkiye Cumhuriyet Devleti sınırdaki 10 ilde 21 barınma merkezi oluşturmuştur. Barınma merkezlerinde yaşayanların sayısı 2018 itibarı ile 214.849 bindir. Genellikle çadır kentler Suriye sınırlarındaki şehirlerde kurulmuştur. Bu nedenle hem barınma merkezlerinde yaşayanlar hem de barınma merkezleri dışında yaşayanların sayısına göre Şanlıurfa, Kilis, Hatay, Gaziantep en kalabalık Suriyeli sığınmacı nüfusuna sahiptir (Göç İdaresi, 2018; UHMD, 2018; UNHCR, 2018; AFAD, 2018)

Suriyeli sığınmacılar için belediyeler, Kızılay, AFAD vb. resmi kurum ve kuruluşlarla birlikte alanda çalışma yapan sivil toplum kuruluşları hizmet sunmaktadır. Fakat tüm bu uğraşlara rağmen Suriyeli sığınmacılar birçok konuda sorunlar yaşamaktadır. En büyük sorun sığınmacıların statüleri sorunudur. Mülteci hakları Suriyeliler için değil Avrupa vatandaşlarına verilmektedir. Yasal olarak Suriyeli sığınmacılar "geçici koruma" statüsünde Türkiye'de yaşamaktadır. Her ne kadar geçici koruma altındaki sığınmacılar "ülke topraklarına kabul, geri gönderilmeme, temel ve acil ihtiyaçların karşılanması" garantisi olsa da sosyal yaşamları gereği daha geniş haklara ihtiyaç duymaktadırlar (Efe, 2015: 13-14).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de geçici koruma altında yaşayan Suriyeli sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti’ne aidiyet duyguları bağlamında Türkiye Cumhuriyeti topraklarında adaptasyon ve iletişim sürecinde karşılaştıkları sorunları karşılaştırmalı olarak analiz etmeye yöneliktir. Bu çalışma Suriyeli Sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne Aidiyetlerinin belirlenmesi, Adaptasyon ve İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların tespitine yönelik olduğundan büyük önem taşımaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda;

1. Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri, sosyo-demografik özellikler arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri, Türkiye’ye geliş zamanları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri, Türkiye’deki konumları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri, Türkiye’deki aidiyet yönleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri, Türkiye’de ayrımcılığa uğrama durumları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Suriyeli bireylerin Türkiye’deki yaşam memnuniyeti, Türkiye’de ayrımcılığa uğrama durumları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Suriyeli bireylerin tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyleri, Türkiye’de ayrımcılığa uğrama durumları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri, aidiyet duygusu, Türkiye’deki yaşam memnuniyeti ve tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Soruları sorularak sorun tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma bulguları, anketin uygulandığı 02-30 Nisan 2018 tarihinde zaman dilimindeki Suriyeli sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti’ne olan aidiyet duyguları bağlamında adaptasyon ve iletişim sürecinde karşılaştıkları sorunların nedenini belirlemeye yöneliktir.
- 2- Anket Suriyeli sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti’ndeki karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik olduğundan; isimlerinin alınmamasına rağmen Suriyeli sığınmacıların fişlenecekleri, tepki görecekları, ülkelerine geri gönderilecekleri, yardımların kesileceği korkusu ile ankete yoğun katılım göstermemişlerdir.
- 3- Araştırma verilerinin yalnızca anket yapılarak elde edilmesi gözlem, mülakat vb. yöntemlerinin kullanılmaması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.
- 4- Bürokratik işlemler, zaman maliyet (rehber, çevirmen), kısıtlarından dolayı araştırma için ancak 400 kişiye ulaşıldı. Daha sonra yapılacak çalışmalarda Türkiye’deki her şehir birbiri ile karşılaştırılarak şehirlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilebilir. Aynı çalışma Türkiye ve Suriyelilerin çoğunlukta olduğu Avrupa ülkelerinde yapılarak ülkeler bazında bir karşılaştırma yapılabilir.
- 5-Araştırmanın örnekleme Türkiye’de barınma alanı dışında Adıyaman, Adana, Hatay, Kayseri, Kahramanmaraş, Mardin, Osmaniye, Mersin, Şanlıurfa, Kilis, Gaziantep illerinde yaşayan

Suriyeli sığınmacılardan oluşmaktadır. Sığınma alanı içindeki Suriyeli sığınmacılar ile izin engelinden dolayı görüşülemediğinden ankete dâhil edilememişlerdir. Daha sonra çalışmacıların yapacakları araştırmalarda bürokratik izin engelleri aşılarak kamp (sığınma alanı) içerisindeki sığınmacılara da anket uygulanabilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Suriye savaşının başladığı 2011 ve sonrasında Türkiye'ye gelen Suriyeli sığınmacılar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 31.05.2018 verilerine göre barınma alanları (kamp) dışında en fazla Suriyeli sığınmacıyı barındıran Adıyaman, Adana, Hatay, Kayseri, Kahramanmaraş, Mardin, Osmaniye, Mersin, Şanlıurfa, Kilis, Gaziantep illerinde yaşayan Suriyeli sığınmacılar oluşturmaktadır. Cinsiyet oranlarına bakıldığında; ankete katılan Suriyeli sığınmacıların 246'sını erkekler, 230'unu kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmaya çoğunlukla 36-45 yaş grubu arasındaki kişiler katılım göstermiştir. Araştırmacılar 1000.000 ile 25000.000 evrenli topluluktan örneklem büyüklüğü 0,05 hata payı ile seçerken 384 kişinin yeterli olduğunu belirtmiştir (Balcı, 2011: 106). Bu çalışmanın Suriyeli sığınmacılara yapılmasının en büyük nedeni 2011 yılında geçici olarak misafir anlayışı ile Türkiye'ye gelen fakat uzayan savaş nedeni ile zorunlu olarak Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin durumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Suriyeli sığınmacılara anketi cevaplamaları konusunda herhangi bir baskı yapılmamıştır. Katılımda gönüllülük esası temel alınmıştır. Ankete katılanlardan kişisel bilgileri istenmemiştir. Anket tercüman marifeti ile Arapçaya çevrilmiştir. Anket hem Arapça hem Türkçe olmak üzere oluşturulmuştur. Okuma yazma bilmeyen kişiler için anketi anlayıp cevap verebilmeleri için tercüman tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Sosyo-Demografik Özellikler, Türkiye'ye Geliş Zamanı, Türkiye'deki Konumu, Aidiyet Duygu Düzeyi, Aidiyet Yönleri, Ayrımcılığa Uğrama Ve Ayrımcılık Yönleri, Sosyal Uyum Problemleri, Yaşam Ve Tanınan İmkanlardan Memnuniyet Düzeyleri Olmak Üzere 19 Sorudan Oluşmaktadır. Yüzyüze anket en güvenilir anket yöntemidir (Kaya vd, 2017: 46). Veriler Suriyeli bireylere yüz-yüze anket yoluyla toplanmıştır. Tesadüfi Örnekleme Yöntemlerinden Basit Rastgele Örnekleme Yöntemiyle 476 kişiye uygulanmıştır. Araştırmada aidiyet, yaşam ve tanınan imkanlardan memnuniyet boyutlarına yönelik Cronbachalpha güvenilirlik değeri 0.47 olarak bulunmuş ve bu maddeler orta düzeyde güvenilirlik göstermiştir. Ayrıca ayrımcılık, sosyal uyum, savaş bitmesi durumunda Türkiye'de kalmak isteme ve imkân olması durumunda başka ülkelere gitme durumu ile ilgili maddelerin Cronbachalpha güvenilirlik değeri 0.64'tür ve bu değer oldukça güvenilirdir.

Araştırmanın Yöntemi ve Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Sayısal değişkenlerin normallik dağılımlarına bakmak için Shapiro-wilk testi uygulanmış ve normal dağılım elde edilmiştir. Veri setinde parametrik testler kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerin çözümlenmesinde de frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerden faydalanılmıştır. Ölçekler normallik dağılımına uygun olduğundan, bağımsız 2 grubun ortalama karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, 2'den fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise One-WayANOVA (Tek yönlü varyansanalizi) testi, gruplar arasındaki farklılıkları Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM**Tablo 1.** Sosyo-demografik Özellikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	230	48,0
	Erkek	246	52,0
Yaş	18-25	63	13,0
	26-35	117	25,0
	36-45	206	43,0
	46 ve üzeri	90	19,0
Medeni durum	Evli	405	85,0
	Bekâr	71	15,0
	Yok	60	13,0
Çocuk durumu	1	16	3,0
	2	31	6,5
	3	51	10,5
	4	109	23,0
	5 ve üzeri	209	44,0
	0-999	268	56,0
Aylık gelir	1001-2000	141	30,0
	2001-3000	43	9,0
	3001 ve üzeri	24	5,0
	Okur-yazar değil	50	10,0
Eğitim	İlköğretim	144	30,0
	Lise	157	33,0
	Ön lisans	65	14,0
	Lisans	56	12,0
	Lisansüstü	4	1,0
	Öğrenci	53	11,0
	İşsiz	115	24,0
Meslek	Esnaf	17	4,0
	Ev hanımı	133	28,0
	Çiftçi	5	1,0
	İşçi	144	30,0
	Diğer	9	2,0

Araştırmaya katılan kişilerin %48'i kadın, %52'si erkektir; %13'ü 18-25 yaş, %25'i 26-35 yaş, %43'ü 36-45 yaş arasında ve %19'u ise 46 yaş ve üzerindedir; %85'i evli, %15'i bekâr; %3'ünün 1 çocuğu, %6,5'inin 2 çocuğu, %10,5'inin 3 çocuğu, %23'ünün 4 çocuğu ve %44'ünün ise 5 ve üzerinde çocukları vardır; bununla birlikte %13'ünün ise hiç çocuğu yoktur. Kişilerin %56'sı 0-999 TL arasında, %30'u 1001-2000 TL arasında, %9'u 2001-3000 TL arasında ve %5'i ise 3001 TL üzerinde aylık gelirleri olduğunu belirtmiştir. Eğitim düzeyleri değerlendirildiğinde; %30'u ilköğretim, %33'ü lise, %14'ü ön lisans, %12'si lisans ve %1'i ise lisansüstü eğitim aldıklarını bununla birlikte %10'u ise okur-yazar olmadıklarını belirtmişlerdir. Kişilerin %11'i öğrenci, %4'ü esnaf, %28'i ev hanımı, %1'i çiftçi, %30'u işçi ve %2'i ise diğer meslek gruplarında olduklarını; %24'ü ise herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Tablo 2. Türkiye'ye geliş zamanı ve Türkiye'deki konumu

		n	%
Türkiye'ye geliş zamanı	2011 öncesi	11	2,3
	2011 yılı	40	8,4
	2012 yılı	68	14,3
	2013 ve sonrası	357	75,0
Türkiye'deki konum	Geçici koruma altındaki sığınmacı	176	37,0
	Oturma iznine sahip olan	24	5,0
	Vatandaş	20	4,0
	Mülteci	256	54,0

Araştırmada Suriyeli bireylerin Türkiye'ye geliş zamanı ve Türkiye'deki konumları değerlendirildiğinde; %2'si 2011 yılı öncesi, %8'i 2011 yılında, %14,3'ü 2012 yılında ve %75'i ise 2013 yılı ve sonrasında Türkiye'ye geldiklerini; %37'si geçici koruma altında sığınmacı, %5'i oturma iznine sahip, %4'ü vatandaş ve %54'ü ise mülteci olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Türkiye'deki aidiyet duygusu ve aidiyet yönü

	N	Ort.±S.S.	Alt-Üst sınır
Aidiyet duygusu	476	4,0±1,1	1-5
		n	%
Sosyal yaşam	Evet	191	40,0
	Hayır	285	60,0
Dini yakınlık	Evet	300	63,0
	Hayır	176	37,0
Dil benzerliği	Evet	61	13,0
	Hayır	415	87,0
Kültürel benzerlik	Evet	63	13,0
	Hayır	413	87,0
Akrabalar	Evet	137	29,0
	Hayır	339	71,0
Coğrafi benzerlik	Evet	116	24,0
	Hayır	360	76,0

Araştırmada Suriyeli bireylerin ortalama aidiyet duygusu değerlendirildiğinde; genel olarak kendilerini Türkiye'ye ait hissettiklerini (4,0±1,1) belirtmişlerdir. Aidiyet yönleri değerlendirildiğinde ise; kişilerin sadece %63'ü dini yakınlık yönünden kendilerini ait hissettiklerini bununla birlikte %60'ı sosyal yaşam, %87'si dil benzerliği, %87'si kültürel benzerlik, %71'i akrabalar, %76'sı coğrafi benzerlik yönünden kendilerini ait hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Türkiye'de önyargı/ayrımcılığa uğrama ve ayrımcılığa uğrama yönü

		n	%
Ön yargı/ayrımcılığa uğrama	Evet	90	19,0
	Hayır	225	47,0
	Kararsızım	161	34,0
Etnik köken	Evet	63	13,0
	Hayır	413	87,0
Dil	Evet	175	37,0
	Hayır	301	63,0
Din	Evet	38	8,0
	Hayır	438	92,0

Kültürel Farklılıklar	Evet	65	14,0
	Hayır	411	86,0
Örf-Adet-Gelenek	Evet	64	13,0
	Hayır	412	87,0
Ekonomik	Evet	62	13,0
	Hayır	414	87,0
Hiçbiri	Evet	174	37,0
	Hayır	302	63,0

Araştırmada Suriyeli bireylerin ön yargı/ayrımcılığa uğrama durumları ve uğrama yönleri değerlendirildiğinde; kişilerin %19'u önyargı/ayrımcılığa uğradıklarını, %47'si uğramadıklarını ve %34'ü ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kişilerin en çok ayrımcılık yaşadığı nokta dildir, kişilerin %37'si dil yönünden ayrımcılık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yönlerde ise genel olarak ayrımcılık yaşamamaktadırlar. Dil sorunu da Suriyeli bireylere yönelik kendi dillerinde ve Türkçe olarak verilecek eğitimlerde bu oran minimum düzeye indirilebilir.

Tablo 5. Türk Vatandaşları ile ilgili sosyal uyum

		n	%
Türk vatandaşları ile sosyal uyum problemi yaşama	Evet	61	13,0
	Hayır	234	49,0
	Kararsızım	181	38,0

Suriyeli bireylerin %13'ü Türk vatandaşları ile sosyal uyum problemi yaşadıklarını, %49'u yaşamadıklarını ve %38'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Genel çerçevede Suriyeli bireyler sosyal uyum içindedir ve bu konuda kısmi bir problem yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 6. Türkiye'deki yaşam ve imkânlardan memnuniyet düzeyi

		N	Ort.±S.S.	Alt-Üst sınır
Türkiye'de yaşam memnuniyeti		476	3,4±1,2	1-5
Tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyi		476	2,7±1,3	1-5

Suriyeli bireylerin Türkiye'deki yaşam ve imkânlardan memnuniyet düzeyi değerlendirildiğinde; Türkiye'deki yaşam memnuniyetin orta düzeyde ve tanınan imkânlardan da orta düzeye yakın bir memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Türkiye'de kalmak isteme durumu

		n	%
Suriye'de savaş bitse Türkiye'de kalmak isteme	Evet	136	28,6
	Hayır	139	29,2
	Kararsızım	201	42,2
İmkân olsa başka ülkeye gitme	Evet	54	11,0
	Hayır	285	60,0
	Kararsızım	137	29,0

Suriyeli bireylerin %28,6'sı Suriye'de savaş bitse de Türkiye'de kalmak istediklerini, %29,2'si kalmak istemediklerini, %42,2'si ise bu konuda kararsız olduklarını; %11'i imkânları olsa ülkelerine gitmek istediklerini, %60'ı gitmek istemediklerini ve %29'u ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar araştırmaya katılan Suriyelilerin Türkiye'de yaşamaktan genel olarak memnun olduklarını göstermektedir.

Tablo 8. Sosyo-demografik özelliklere göre aidiyet duygusu karşılaştırılması

		Aidiyet duygusu	t/F	p
		Ort.±S.S.		
Cinsiyet ¹	Kadın	3,9 ± 1,2	-1,294	0,196
	Erkek	4,0 ± 1,1		
Yaş ²	18-25	3,7 ± 1,2	1,254	0,290
	26-35	3,9 ± 1,0		
	36-45	4,0 ± 1,1		
	46 ve üzeri	4,0 ± 1,2		
Medeni durum ¹	Evli	4,0 ± 1,1	1,632	0,103
	Bekâr	3,8 ± 1,2		
Çocuk durumu ²	Yok	3,8 ± 1,2	3,531	,004*
	1	3,3 ± 1,1		
	2	3,5 ± 1,3		
	3	4,1 ± 0,9		
	4	4,1 ± 1,0		
	5 ve üzeri	4,0 ± 1,1		
Aylık gelir ²	0-999	3,9 ± 1,2	0,111	0,954
	1001-200	4,0 ± 1,1		
	2001-3000	4,0 ± 1,0		
	3001 ve üzeri	4,1 ± 1,1		
Eğitim ²	Okur-yazar değil	4,2 ± 1,0	2,275	,046*
	İlköğretim	3,8 ± 1,3		
	Lise	3,9 ± 1,1		
	Ön lisans	4,1 ± 1,0		
	Lisans	4,2 ± 0,9		
	Lisansüstü	3,8 ± 1,0		
Meslek ²	Öğrenci	3,7 ± 1,2	2,438	,025*
	İşsiz	3,8 ± 1,1		
	Esnaf	4,1 ± 0,8		
	Ev hanımı	4,1 ± 1,0		
	Çiftçi	3,2 ± 1,1		
	İşçi	4,0 ± 1,2		
	Diğer	4,8 ± 0,4		

¹Bağımsız örneklem t testi, ²One-way ANOVA testi, *p<.05

Araştırmada sosyo-demografik özelliklere göre aidiyet duygusu düzeyleri değerlendirildiğinde;

Suriyeli bireylerin aidiyet duygusu düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum ve aylık gelirleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Suriyeli bireylerin aidiyet duygusu düzeyleri çocuk durumları arasında anlamlı farklılık göstermektedir (F:3,531; p:0,004<.05). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; 4 çocuğu olan kişilerin ortalama aidiyet düzeyi anlamlı olarak 2 çocuğu olan kişilerin aidiyet düzeyinden daha yüksektir.

Suriyeli bireylerin aidiyet duygusu düzeyleri eğitim durumları arasında anlamlı farklılık göstermektedir (F:2,275; p:0,046<.05). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; okur-yazar olmayan ve ön lisans eğitim düzeyindeki kişilerin ortalama aidiyet düzeyleri anlamlı olarak ilköğretim düzeyindeki kişilerin ortalama aidiyet düzeylerinden daha yüksektir.

Suriyeli bireylerin aidiyet duygusu düzeyleri meslek grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir (F:2,438; p:0,025<.05). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; diğer meslek gruplarında yer alan kişilerin ortalama aidiyet düzeyi anlamlı olarak öğrenci, işsiz, ev hanımı, işçi olarak çalışan kişilerin ortalama aidiyet düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 9. Türkiye'ye geliş zamanına göre aidiyet duygusu

Geliş zamanı ¹	n	Ort.±S.S.	F	p
2011 öncesi	11	3,7 ± 1,5	2,328	0,074
2011 yılı	40	3,6 ± 1,1		
2012 yılı	68	3,9 ± 1,1		
2013 ve sonrası	357	4,0 ± 1,1		

¹One-way ANOVA testi

Araştırmada Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri Türkiye'ye geliş zamanlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir (F:2,328; p:0,074>.05).

Tablo 10. Türkiye'deki konumuna göre aidiyet duygusu

Konumu	n	Ort.±S.S.	F	p
Geçici koruma altındaki sığınmacı	176	3,9 ± 1,1	3,643	,013*
Oturma iznine sahip olan	24	3,3 ± 1,1		
Vatandaş	20	4,2 ± 1,0		
Mülteci	256	4,0 ± 1,1		

¹One-way ANOVA testi, *p<.05

Araştırmada Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri Türkiye'deki konumları arasında anlamlı farklılık göstermektedir (F:3,643; p:0,013<.05) Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde, oturma iznine sahip bireylerin ortalama aidiyet düzeyleri anlamlı olarak diğer konumdaki kişilerin ortalama aidiyet düzeylerinden daha düşüktür.

Tablo 11. Türkiye'deki aidiyet yönüne göre aidiyet duygusu

		Aidiyet duygusu		t	p
		Ort.			
Sosyal yaşam	Evet	4,1 ± 1,1	1,897	0,058	
	Hayır	3,9 ± 1,1			
Dini yakınlık	Evet	3,9 ± 1,1	-0,936	0,350	
	Hayır	4,0 ± 1,1			
Dil benzerliği	Evet	4,2 ± 1,0	2,146	,032*	
	Hayır	3,9 ± 1,1			
Kültürel benzerlik	Evet	4,1 ± 1,1	0,909	0,364	

	Hayır	3,9 ± 1,1		
Akrabalar	Evet	3,9 ± 1,1	-0,591	0,555
	Hayır	4,0 ± 1,1		
Coğrafi benzerlik	Evet	4,0 ± 1,1	0,060	0,952
	Hayır	4,0 ± 1,1		

¹Bağımsız örneklem t testi, *p<.05

Araştırmada aidiyet düzeyleri Türkiye'deki aidiyet yönleri arasında değerlendirildiğinde; Dil benzerliği yaşayan kişilerin ortalama aidiyet düzeyi anlamlı olarak dil benzerliği yaşamayan kişilerin ortalama aidiyet düzeyinden daha yüksektir (t:2,146; p:0,032<.05).

Kişilerin ortalama aidiyet düzeyleri sosyal yaşam, dini yakınlık, kültürel benzerlik, akrabalar ve coğrafi benzerlik yönünden anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 12. Türkiye'deki ayrımcılığa uğrama durumuna göre aidiyet duygusu karşılaştırılması

Ayrımcılık ¹	n	Ort.±S.S.	F	p
Evet	90	3,6±1,4	30,026	,000*
Hayır	225	4,4±0,9		
Kararsızım	161	3,6±1,1		

¹One-way ANOVA testi, *p<.05

Araştırmada Suriyeli bireylerin aidiyet düzeyleri Türkiye'deki ayrımcılığa uğrama durumları arasında anlamlı farklılık göstermektedir (F:30,026; p:0,000<.05). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; ayrımcılık yaşamadığını belirten kişilerin ortalama aidiyet puanı anlamlı olarak ayrımcılık yaşayan ve bu konuda kararsız olan kişilerin ortalama puanlarından daha yüksektir.

Tablo 13. Ayrımcılığa uğrama yönlerine göre Türkiye'de yaşam memnuniyeti karşılaştırılması

		Türkiye'de yaşam memnuniyeti	t	p
		Ort. ±S.S.		
Etnik köken	Evet	3,3 ± 1,2	-0,829	0,407
	Hayır	3,4 ± 1,2		
Dil	Evet	3,2 ± 1,2	-3,503	,001*
	Hayır	3,6 ± 1,1		
Din	Evet	3,6 ± 1,1	0,964	0,335
	Hayır	3,4 ± 1,2		
Kültürel Farklılıklar	Evet	3,8 ± 1,2	2,774	,006*
	Hayır	3,4 ± 1,2		
Örf-Adet-Gelenek	Evet	3,2 ± 1,2	-1,685	0,093
	Hayır	3,5 ± 1,2		
Ekonomik	Evet	3,0 ± 1,1	-3,397	,001*
	Hayır	3,5 ± 1,2		
Hiçbiri	Evet	3,7 ± 1,0	3,823	,000*
	Hayır	3,3 ± 1,2		

¹Bağımsız örneklem t testi, *p<.05

Araştırmada Suriyeli bireylerin ayrımcılık yaşadıkları yönler ile Türkiye'deki yaşam memnuniyet düzeyleri değerlendirildiğinde;

Bireylerin yaşam memnuniyetleri etnik köken, din ve örf-adet- gelenek yönlerinden ayrımcılığa uğrama durumları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Bununla birlikte dil, ekonomik yönünden ayrımcılık yaşamayan kişilerin yaşam memnuniyeti anlamlı olarak ayrımcılık yaşayan kişilerin yaşam memnuniyetinden daha yüksektir ($p<.05$).

Kültürel farklılıklar konusunda ayrımcılık yaşadığını belirtenlerin yaşam memnuniyeti anlamlı olarak yaşamayanlardan daha yüksektir ($p:0,006<.05$).

Hiçbir yönden ayrımcılık yaşamayan kişilerin yaşam memnuniyeti anlamlı olarak herhangi bir şekilde ayrımcılık yaşayanların yaşam memnuniyetinden daha yüksektir ($p:0,000<.05$).

Tablo 14. Ayrımcılığa uğrama yönlerine göre Türkiye'de tanınan imkânlardan memnuniyet karşılaştırılması

		Tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyi	t	p
		Ort.±S.S.		
Etnik köken	Evet	2,5 ± 1,2	-1,500	0,134
	Hayır	2,8 ± 1,3		
Dil	Evet	2,4 ± 1,2	-4,395	,000*
	Hayır	2,9 ± 1,3		
Din	Evet	3,0 ± 1,4	1,185	0,237
	Hayır	2,7 ± 1,3		
Kültürel Farklılıklar	Evet	3,4 ± 1,3	4,882	,000*
	Hayır	2,6 ± 1,3		
Örf-Adet-Gelenek	Evet	2,4 ± 1,2	-2,302	,022*
	Hayır	2,8 ± 1,3		
Ekonomik	Evet	2,4 ± 1,0	-2,283	,023*
	Hayır	2,8 ± 1,3		
Hiçbiri	Evet	3,0 ± 1,3	3,504	,001*
	Hayır	2,6 ± 1,3		

¹Bağımsız örneklem t testi, * $p<.05$

Araştırmada Suriyeli bireylerin ayrımcılık yaşadıkları yönler ile Türkiye'deki tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyleri değerlendirildiğinde;

Bireylerin tanınan imkânlardan memnuniyetleri etnik köken ve din yönlerinden ayrımcılığa uğrama durumları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Bununla birlikte dil, örf-adet-gelenek ve ekonomik yönünden ayrımcılık yaşamayan kişilerin tanınan imkânlardan memnuniyeti anlamlı olarak ayrımcılık yaşayan kişilerin memnuniyetinden daha yüksektir ($p<.05$).

Kültürel farklılıklar konusunda ayrımcılık yaşadığını belirtenlerin tanınan imkânlardan memnuniyeti anlamlı olarak yaşamayanlardan daha yüksektir ($p:0,023<.05$).

Hiçbir yönden ayrımcılık yaşamayan kişilerin tanınan imkânlardan memnuniyeti anlamlı olarak herhangi bir şekilde ayrımcılık yaşayanların memnuniyetinden daha yüksektir ($p:0,001<.05$).

Tablo 15. Bireylerin aidiyet duygusu, Türkiye’deki yaşam memnuniyeti ve tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki

	Aidiyet duygusu	Türkiye’de yaşam memnuniyeti	Tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyi
Aidiyet duygusu			
Türkiye’de yaşam memnuniyeti	,308**		
Tanınan imkanlardan memnuniyet düzeyi	,057	,326**	

Pearson korelasyon, *p<.05, **p<.01

Araştırmada Suriyeli bireylerin aidiyet duygu düzeyi ile Türkiye’deki yaşam memnuniyeti arasında pozitif doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır (r:0,308; p<.01) yani kişilerin aidiyet duyguları arttıkça, yaşam memnuniyetleri de artmaktadır. . Korelasyon katsayısı yani r 0,00-0,25 arasında ise çok zayıf, 0,26-0,49 arasında ise zayıf, 0,50-0,69 arasında ise orta, 0,70-0,89 arasında ise güçlü ve 0,90-1,00 arasında ise çok güçlü bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir (Küçük, Arslan & Nur, 2018: 53).

Ayrıca Türkiye’deki yaşam memnuniyeti ile tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında da pozitif doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır (r:0,326; p<.01).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Suriyeli bireyler arasında Türkiye’ye olan aidiyet duyguları bağlamında adaptasyon ve iletişim sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemeye yöneliktir. Bu doğrultuda aidiyet düzeyleri puanlarının sırasıyla sosyo-demografik özellikler, Türkiye’ye gelişi zamanı, Türkiye’deki konumu, aidiyet yönleri, ayrımcılığa uğrama durumları ve uğrama yönlerine göre farklılıkları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan Suriyeli bireylerin 230 kişi (%48) kadın, 246 kişi (%52) erkek; %43’ü 36-45 yaş arasında yer almaktadır. Kişilerin %85’i evli ve %44’ünün 5 ve üzerinde çocuğu vardır. Aylık gelirleri değerlendirildiğinde; %86’sı 2000 TL’nin altında aylık gelirleri olduğunu belirtmiş; %30’u ilköğretim ve %33’ü lise düzeyinde eğitim almışlardır. Kişilerin %30’u işçi, %28’i ev hanımı bununla birlikte %24’ü ise işsizdir. Kişilerin %75’i 2013 yılı ve sonrasında Türkiye’ye gelmiştir. Ayrıca %37’si Türkiye’de geçici koruma altında sığınmacı olarak, %54’ü ise mülteci olarak yaşamaktadır. Suriyeli bireyler kendilerini Türkiye’ye ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kişilerin %63’ü dini yakınlık yönünden ait hissettiklerini bununla birlikte %60’ı sosyal yaşam, %87’si dil benzerliği, %87’si kültürel benzerlik, %71’i akrabalar ve %76’sı ise coğrafi benzerlik yönünden kendilerini ait hissetmediklerini belirtmişlerdir. Suriyeli bireylerin %19’u ön yargı/ayrımcılığa uğradıklarını, %47’si uğramadıklarını, %34’ü is bu konuda kararsız olduklarını; %13’ü etnik köken, %37’si dil, %8’i din, %14’ü kültürel farklılıklar, %13’ü örf-adet-gelenek yönünden, %13’ü ekonomik yönden ayrımcılık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kişilerin %13’ü Türk vatandaşları ile sosyal uyum problemi yaşadığını, %49’u yaşamadıklarını ve %38’i ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak Türk vatandaşları ile sosyal uyum içinde yaşamaktadırlar. Suriyeli bireyler genel olarak Türkiye’deki yaşantılarından memnun ancak tanınan imkânlardan memnuniyetleri düşük seviyededir. Suriye’de savaş bitse kişilerin %28,6’sı Türkiye’de kalmak istediklerini, %29,2’si kalmak istemediklerini ve %42,2’si ise kararsızlık yaşadıklarını; kişilerin %60’ı imkânları olsa dahi başka ülkeye gitmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan kişilerin aidiyet düzeyleri sosyo-demografik özellikleri arasında değerlendirildiğinde; cinsiyet, yaş medeni durum ve aylık gelir değişkenleri arasında aidiyet düzey puanları farklılık göstermezken çocuk durumu, eğitim ve meslek grupları arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir (Tablo 8).

Türkiye'ye geliş zamanına göre Suriyeli bireylerin aidiyet duygu puanları farklılık göstermemiştir (Tablo 9).

Suriyeli bireylerin aidiyet duygu puanları Türkiye'deki konumları arasında farklılık göstermiştir. Oturma iznini sahip bireylerin aidiyet duygu puanları daha düşük çıkmıştır (Tablo 10).

Türkiye'deki aidiyet yönleri arasında aidiyet duygu puanları değerlendirildiğinde; sadece dil benzerliği açısından ait hissetme durumu arasında aidiyet puanları farklılık göstermiş burada dil benzerliği olduğunu belirten kişilerin aidiyet puanı anlamlı olarak dil benzerliği olmadığını belirten kişilerin puanından yüksek çıkmıştır (Tablo 11).

Türkiye'deki ayrımcılığa göre aidiyet puanları anlamlı farklılıklar göstermiş ve ayrımcılık yaşamayan kişilerin ortalama puanı anlamlı olarak diğer grupların puanlarından yüksek çıkmıştır (Tablo 12).

Türkiye'de ayrımcılığa uğrama yönüne göre yaşam memnuniyeti değerlendirildiğinde; etnik köken, din ve örf-adet-gelenek yönünden ayrımcılık durumu arasında yaşam memnuniyeti farklılık göstermezken dil, kültürel farklılıklar, ekonomik yönden ayrımcılık yaşama durumları arasında yaşama memnuniyeti düzeyleri farklılık göstermiştir. Ayrıca hiçbir durumda ayrımcılık yaşama durumunda da yaşam memnuniyetleri farklılık göstermiştir (Tablo 13).

Türkiye'deki ayrımcılığa göre tanınan imkânlardan memnuniyet değerlendirildiğinde; etnik köken ve din yönünden ayrımcılık durumları arasında tanınan imkânlardan memnuniyet farklılık göstermezken dil, kültürel farklılıklar, örf-adet-gelenek, ekonomik yönden ayrımcılık durumları arasında tanınan imkânlardan memnuniyet farklılıklar göstermiştir. Hiçbir durumda ayrımcılık yaşama durumunda da tanınan imkânlardan memnuniyetler farklılık göstermiştir (Tablo 14).

Kişilerin aidiyet duygusu, Türkiye'deki yaşam memnuniyeti ve tanınan imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinden; aidiyet duygusu ile Türkiye'deki yaşam memnuniyeti arasında; Türkiye'deki yaşam memnuniyeti ve tanınan imkânlardan memnuniyet arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Aidiyet düzeyi arttıkça yaşam memnuniyeti artmakta yaşam memnuniyeti arttıkça da tanınan imkânlardan memnuniyet artmaktadır (Tablo 15).

Sonuç olarak Türkiye'ye 2011 Mart ayı itibarı ile iç karışıklıktan dolayı gelmeye başlayan Suriyeli vatandaşların kısa olarak düşünülen misafirlikleri emperyalist güçlerin Ortadoğu politikası nedeni ile 2018 yılı itibarı ile halen Türkiye ve diğer ülkelerde devam etmektedir. Çözüm bulunamayan siyasi kaosu devam ettiği komşumuzda, Suriye insanları ruhsal, psikolojik travmalar ve sosyolojik sorunlar yaşamaktadır. Bu durum da gittikleri ülkelerde din, dil, ırk, kültür, sosyal yaşam konusunda Suriyeliler sıkıntılar yaşamaktadırlar. Kültürel iletişim kurma, adapte olma sürecinde maruz kaldıkları uygulamalara bağlı olarak Suriyelilerin kalıp yargıları, ön yargıları nedeni ile daha da derinleşen sosyal problemler yaşanmalarına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmalarda sadece Türkiye vatandaşlarının Suriyelilere olan algılarının ölçüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar; (Çiftçi, 2018; Tunç, 2015; Özdemir, 2017; Paksoy ve Şentöregil, 2018; Topkaya ve Akdağ, 2016; Karataş, 2015). Fakat bu çalışma tüm Türkiye'de 4 farklı konumda bulunan (geçici koruma altındaki sığınmacılar, oturma iznine sahip olanlar, vatandaş, mülteci) Suriyelilerin gözünden onlara yapılan ayrımcılığın, önyargının nedenlerini, iletişim sorunlarını, adaptasyon sürecindeki sorunlarını, aidiyet duygularını tespit etmeye yönelik olduğundan alanında önceden yapılmış çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu nedenle söz konusu araştırmanın alanda çalışacak araştırmacılara

kaynaklık teşkil edecektir. Buna bağlı olarak araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- AFAD. (2017). *Geçici Barınma Merkezleri*.
https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/21_05_2018_Suriye_GBM_Bilgi_Notu.pdf
adresinden 29.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- AFAD. (2017). *Suriyeli Sığınmacılara Yapılan Yardımla*. (08 Ağustos 2017),https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2373/files/Suriyeli_Siginmacilara_Yapilan_Yardimlar+7.pdf adresinden 05.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji Bilim Dalı, Konya.
- Aybay, R. (2008). *Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (2003). Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 214-235.
- Bulmer, M. I. & Rees, A. (2016). *Citizenship Today: The Contemporary Relevance Of TH Marshall*. London: Routledge.
- Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası İletişim Sürecinde Kalıp Düşüncelerin Ve Önyarguların Rolü: "Antalya'da Yaşayan Güneydoğulular İle Antalya Yerlileri Arasındaki Kalıp Düşünceler Ve Önyargular*(Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Sinema Anabilim Dalı, Ankara.
- Çarkoğlu, A. & Kalaycıoğlu, E. (2014). *Türkiye'de ve Dünya'da Vatandaşlık*. İstanbul: İstanbul Policy Center.
- Çiftçi, D. (2014). Peace journalism and news coverage on the annan plan referendum: The role of framing the conflict issues and negotiation process. *GSTF Journal on Media and Communications (JMC)*, 1(2).
- Çiftçi, D. (2018). Remembering the Past: The Collective Memory and Historiographies of Cyprus. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 152-162.
- Çiftçi, D. (2018). Communication, Persuasion and Cognition: The Review on Application of the ELM-Model in Political Communication of North Cyprus. *Akdeniz İletişim (AKİL)*, Kasım (30) 133-142
- Çiftçi, H. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarının Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Tutum, Algı ve Empatik Eğilimlerinin Analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 2232-2256.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age*. Society, Culture, Politics. Buckingham: Open University Press
- Eagly, A. H. & Diekman, A. B. (2005). What Is The Problem? Prejudice As An Attitude-İn-Context. *On The Nature Of Prejudice: Fifty Years After Allport*, 19-35.
- Efe, İ. (2015). *Türk Basınında Suriyeli Sığınmacılar*. İstanbul: SETA Yayınları
- Erdoğan, İ. & Alemdar, K. (2005). *Popüler Kültür ve İletişim*. Ankara: Erk Yayınları.
- Fisher, G. (1997). *Mindsets: The Role Of Culture And Perceptions In International Relations*. ME: Intercultural Press.
- Frosh, S. (2001). Psychoanalyses, Identity and Citizenship. Nick Stevenson (Der.), içinde, *Culture and Citizenship* (s. 62-74). Londra: Sage Publications.
- Göksu, T. (2011). *Önyargılar ve Kalıp Tutumlar*. Erişim Tarihi: 06.04.2018, <http://www.turgutgoksu.com/FileUpload/ks7441/File/onyargy.pdf> .
- Gültekin, N. & Arslan, B. (2018). Şanlıurfa'da Yaşayan Vatandaşların Suriyeli Mültecilere Yönelik Algıları. N. T. (Ed). *İşletme Bilimi Kapsamında Sektörel Araştırmalar İş Dünyasına Ve Akademiye Yönelik Değerlendirmeler*.(s.s.261-280). United States of America: SRA Academic Publishing.

- Gürses, İ. (2005). Önyargının Nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1): 143-160.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The Civic Ideal In World History, Politics And Education*. London: Manchester University Press.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). *Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler*. Erişim Tarihi: 05.06.2018, http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713.
- İlhan, R. S. & Çevik, A. (2015). Önyargıların Psikolojisi: Psikodinamik Bir Gözden Geçirme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 52-67.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karabulut, B. (2014). Algı Yönetimi ve Güvenliğin Siyasal Bir Araç Haline Dönüştürülmesi: Güvenikleştirme Teorisi. *Algı yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Karataş, M. (2015). Türk yazılı basınında Suriyeli sığınmacılar ile halk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 112-151.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla Yaşamak, Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kaya, K., Küçük, F. & Arslan, B. (2017). *Eğitimcilerde Tükenmişlik Sendromu ve Kurumsal Bağlılık*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Keneş, H.Ç. (2016). Metaforun Ayrımcı Hegemonyanın İnşasındaki Rolü: Suriyelilerin Haberleştirilmesinde Metafor Kullanımı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 253-280.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural Communication*. UK: Sage Publication.
- Küçük, F., Arslan, B. & Nur, E. (2018). Hizmet Kalitesi Algisi İle Memnuniyet Düzeyi Arasındaki İlişki: Harran Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Econharran*, 2(2), 40-56).
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return Of The Citizen: A Survey Of Recent Work On Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Morva, O. (2015). Öznelerarası Bir İletişim Süreci Olarak Kültürel Vatandaşlık. *Moment Dergisi*, 1(2), 133-152.
- National Research Council, (2004). Measuring Racial Discrimination. *Panel On Methods For Assessing Discrimination*. Washington: DC Press
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mültecilerin Türkiye'deki Algıları. *Journal of Defense Sciences/Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 115-136.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mültecilerin Türkiye'deki Algıları. *Journal Of Defense Sciences/Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 115-136.
- Özer, M. A. (2014). Siyasal İletişimin Etkinliğinde Algılama Yönetiminin Rolü. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 167-197.
- Paker, M. (2012). *Psikolojik Açından Önyargı ve Ayrımcılık*. <http://secbir.org/images/haber/2011/01/04-murat-paker-1.pdf> adresinden 03.03.2018 tarihinde oluşmuştur.
- Paksoy, A. F. & Şentöregil, M. (2018). Türk Basınında Suriyeli Sığınmacılar: İlk Beş Yılın Analizi (2011-2015). *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(1), 237-256.
- Parker, B. (1998). *Globalization and Business Practice: Managing Across Boundaries*. London: Sage Publications Ltd.
- Polat, Ezgi G. (2011). Osmanlı'dan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı, *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Pustu, P. (2014). Algı yönetimi: Kavramsal ve Teorik Bir Bakış Açısı. *Algı Yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Quillian, L. (2006). New Approaches To Understanding Racial Prejudice And Discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32: 299-328.
- Singh, V. (2002). Managing Diversity For Strategic Advantage: A Report For The Council For Excellence İn Management And Leadership. London: Crown.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler Ve Türk Değerleri Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: EBF.

Topkaya, Y.& Akdağ, H. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2). 29 – 63

Turner, B. S. (1993). Contemporary Problems In The Theory Of Citizenship, *Citizenship and social Theory*, 24, 1-18.

Uluslar Arası Mülteci Hakları Derneği (2018). <https://www.umhd.org.tr/> adresinden 05.06.2018 tarihinde alınmıştır.

UNHCR, (2018). Total Persons of Concern, <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> adresinden 02.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Weale, A. & Leaning, P. B. (2005). *Citizenship, Democracy And Justice In The New Europe. In Citizenship, Democracy And Justice In The New Europe* (pp. 13-26). Routledge.

Yıldız, A. (2017). Göç ve Entegrasyon Politikalarında Vatandaşlık, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-67.

Extended Abstract

The main purpose of this research was comparatively analyzing the sense of belonging of the Syrian refugees, who have been living under temporary protection in Turkey, to the Republic of Turkey and the problems that they experience in Turkey. The study group consisted of 476 individuals, 246 of whom were male and 230 were female. The study was conducted using the face to face survey method. Statistical analysis of the data was performed using SPSS 22.0 program pack. The Shapiro-Wilk test was applied to examine the normality distributions of numerical variables and normal distribution was obtained. Parametric tests were used in the data set. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values were used to analyze the descriptive statistics, in addition, independent samples T-test and one-way ANOVA tests were used for the differences of group means, and in the significant results, Tukey HSD multiple comparison test was used for the differences between the groups. In addition, Pearson correlation coefficient was used for the relationship analysis between the scales. In general, the Syrians have been living in Turkey in social harmony. The most important sense of belonging was through religious closeness (63%). Moreover, the level of belonging of Syrians is observed to be high. The levels of satisfaction with life in Turkey is higher in the individuals with higher levels of the sense of belonging. In this respect, the satisfaction levels regarding the opportunities provided them increases in the individuals who are satisfied with their life in Turkey. Many Middle Eastern countries were affected because of the Arab Spring that began in 2010. The first anti-regime uprising in Syria began on 26 January 2011. On March 15, 2011, with the opening of fire on the streets in the city of Dera, Syria, March 15 was officially the starting point of the civil war in Syria. Events are increasing day by day. The beginning and concentration of the civil war were the main reason for the migration of the civilian population. Turkey's longest border with the Syrian border, relatives of the many people living in both Turkey border of voters as well as Syrian citizens because it is one of the most popular immigration of citizens Syrians, the largest migration came to Turkey. Turkey, which was forced to host this great crowd in a short time, was indirectly affected by the war compared to other countries. In general, communication is the process in which individuals convey their feelings, thoughts, knowledge verbally or without words (Mutlu, 1998: 168). There is an interaction in the communication process. Healthy communication method is two-way communication. The nature of people has to communicate with others. Because people are social beings and communication is social necessity. Communication is the nature of

communication behavior (the purpose of communication, reason, inferences, when and where to act). Discriminating, intolerant and unfair behaviors against other people and groups are prejudices. It takes a long time and difficult to change because it is based on personal factors. People's relationships with other individuals in society can be disrupted by prejudices. Prejudice sociological, psychological, economic, historical, etc. factors may occur. In the survey, Syrian asylum seekers refrain from communicating with Turkish citizens, establish relationships, share relationships, do not want to be in the same place, Syrian citizens in the minds of the Turkish citizens are discriminatory behavior. Accordingly, Turkey's citizens do not want to share with Syrian asylum seekers in the same way, do not rent their homes and workplaces, do not want to be found in the same place, feel insecure in the same place, do not want to read the same school of the same children against the discrimination of Turkish citizens as a result of prejudice. Therefore, since discrimination is different from others, it can cause an individual to perceive prejudices in his / her mind as being discriminated against, as well as his / her stereotypes. In this research, it is aimed to examine the problems faced by Syrian individuals during the adaptation and communication process in the context of their feelings of belonging to Turkey. In this respect, the differences in the level of belonging points were examined according to socio-demographic characteristics, time of arrival to Turkey, location in Turkey, aspects of belonging, situations of being discriminated against and the ways of being discriminated against. As of March 2011, Syrian citizens who have started to come to Turkey due to internal turmoil are considered as short-stay guests in Turkey and other countries as of 2018 due to the Middle East policy of the imperialist powers. Syria is experiencing psychological, psychological and sociological traumas. This situation in the countries they go to have difficulties with the Syrians about religion, language, race, culture and social life. Depending on the practices they are subjected to during the process of cultural communication and adaptation, The Syrians have experienced more and more profound social problems due to their stereotypes and prejudices. When research is examined, it is observed that only the perceptions of Turkish citizens (all or a certain city) to Syrians are measured. However, this study is the only study that has been carried out in Turkey with 4 different locations (temporarily protected asylum seekers, residents, citizens, refugees) in order to detect the reasons of discrimination, prejudice, communication problems, adaptation process, feelings of belonging. This research is very valuable for researchers to work in the field. Accordingly, I believe that the research will contribute to the literature.

TEMEL EĞİTİM DERS KİTAPLARINDA AFET OLAYLARI İLE İLGİLİ KAVRAMLARDA GÖRÜLEN EKSİKLİKLER

Hakan ÖNAL*

ÖZ

Temel eğitimde verilen coğrafya bilgisi bir sonraki eğitim kademeleri açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Coğrafya eğitiminin olmazsa olmazı olgu ve kavramlar da ilk olarak ilköğretim kademesinde öğrencilere verilmektedir. Bu yüzden öğrenciye aktarılan bu olgu ve kavramlarda eksik veya hatalı bilgilerin olmaması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciler daha sonraki eğitim kademelerine bu eksik veya hatalı bilgiler ile gitmiş olacaklar, bu da öğrencilerde geri dönüşüme güç kavram yanlışlarının oluşmasına neden olacaktır. Bu bağlamda hazırlanan bu çalışmanın amacı lise ve ortaokul öğreniminden önce olgu ve kavramların kazandırıldığı temel eğitimdeki doğal afetler konusuna ait olgu, kavram ve şekillerin ders kitaplarındaki sunumunda farklılıkların ve yanlışlıkların belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim ders kitaplarında doğal afetler konularında hem verilen bilgilerde hem de kullanılan görsellerde eksik ve/veya yanlışlıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bu kavram yanlışlarını ve eksik/yanlış bilgileri diğer eğitim kademelerine taşımalarına ve sarmal yapı içerisinde bilgi yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlar çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarının daha dikkatli incelenmesi, eksik ve hatalı bilgilerden arındırılarak kavram yanlışlarına yol açmayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, coğrafya öğretimi, doğal afetler, ders kitapları

SHORTCOMINGS IN DISASTER CONCEPTS IN BASIC EDUCATION TEXTBOOKS.

ABSTRACT

Geographical knowledge in primary schools is very important for the latest education levels. The phenomena and concepts which essentials of the geography education are learned firstly at the primary education level. Therefore, these phenomena and concepts in the textbooks must be precisely correct. The purpose of this study is to determine the differences and mistakes in the textbooks, facts, concepts and forms of the natural disasters in the primary school where the facts and concepts are acquired before the high school and secondary school education. Document analysis and content analysis in qualitative research methods were used in this study. According to the findings obtained from the research, it was determined that there are incomplete and / or inaccuracies in the information given in the primary school textbooks and in the used information in the cases of natural disasters. This mistake in the books causes the students to carry these misconceptions and misrecognized knowledge to the next level of education and to reveal information errors in the spiral model design. As a result, it is obvious that the textbooks contain incorrect and incomplete information. These mistakes in primary school books affect students' learning in the later stages of their education. It is necessary to prepare the textbooks more carefully in the last stage so as not to lead to misconceptions by eliminating the incomplete and erroneous information.

Keywords: Basic education, geography teaching, natural disasters, textbooks

* Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Balıkesir, e-posta: onal@balikesir.edu.tr

GİRİŞ

Coğrafi bilgileri edinebilmek için bilişsel alanda, sembol, kavram, ilke ve teorilerin hatırlanması; problem çözümünde birtakım kuralların uygulanması, bilginin analiz edilmesi, özgün olarak oluşturulması veya değerlendirilmesi gibi değişik düzeylerde zihinsel etkinlikler gerekmektedir. Bu farklı zihinsel etkinliklerle ilgili olan hedefin kazandırılması için verilecek eğitimin de hedefe uygun olması gerekir. Eğitimin alt kademelerinde derslerin bütünlüğü esas alınarak planlanan coğrafya eğitimi, Hayat bilgisi dersi ile başlar, fen bilimleri ile devam eder ve sosyal bilgiler dersi ile 7. sınıfın sonuna kadar sürer. Temel eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin coğrafi açıdan bilgili olarak yetiştirilmeleri, okullarımızda kaliteli coğrafya eğitimi almalarına bağlıdır. Burada en büyük görev öğretmenlere ve hazırlanan ders kitaplarına düşmektedir.

Eğitim öğretim araçları arasında ilk akla gelen materyallerden biri olan ders kitapları hem öğrenciler için hem de öğretmenler için en önemli araçlardır. Konunun aktarılmasında görsel ve yazılı kaynak olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Bu yüzden özellikle ilköğretim kademesinde ders kitaplarının kusursuza yakın bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Kılıç ve diğerleri, (2001)'ne göre de ilköğretim okumayı sevme ve okuma alışkanlığının kazandırıldığı başlangıç dönemidir. Bu nedenle ilköğretim, çağındaki çocuklar için yazılan ve basılan kitapların niteliğine büyük özen gösterilmeli, titizlikle hazırlanmalıdır.

Özellikle bir sonraki eğitim kademelerinin temelini oluşturan ilköğretimde kavram öğretimi en dikkat edilmesi gereken konulardan biridir. Çünkü ilköğretimde edinilen bilgiler daha sonraki öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin temelden kavram yanlışlarına sahip olmamaları gerekmektedir. Burada en büyük görev öğretmenlere ve hazırlanan ders kitaplarına düşmektedir.

Kavram Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır. Ülgen, (2004)'e göre ise kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir sözcükle ifade edilen bilgi yapısıdır. Kavram gelişimi çocukluktan başlayarak ömür boyu devam eden bir süreçtir. Hal böyle olunca olunca eğitimde kavram öğretimi ve öğrenimi oldukça önemlidir.

Ülgen (2004) kavram öğretiminin önemini "Temelde, kavramlar insanlarla ve onların duygu, düşünce, hareket bütünlüğü içinde edindikleri tecrübeleri ile var olurlar. İnsanların ürettiği bu kavramlar dünyayı anlamaya ve onunla bütünleşmeye yarayan, sonuçta insanlar arası iletişimi sağlayan ve ilkeler geliştirmeye temel olan bir çeşit bilgi formudur. Eğitim çoğu zaman kavramlarla ilgilidir." şeklinde açıklamıştır. Ancak kavram öğretimi ve öğrenimi bu kadar önemli olmasına karşın, günümüzde yapılan pek çok çalışma göstermiştir ki öğrencilerde çeşitli eğitim kademelerinde ve derslerde pek çok kavram yanlışları mevcuttur.

Kavram yanlışlığı ise zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması demektir (Yenilmez ve Yaşa, 2008).Çıldır ve Şen, (2006)'ya göre ise hata veya bilgi eksikliği içeren düşünce değil, aksine öğrencilerin doğru olduğuna inanarak savdukları fikirlendir. Kavram yanlışlarının daha sonra düzeltileme imkânı olmakla beraber, daha önce oluşmuş bilgiyi değiştirmenin oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kavram yanlışlarını oluştuğu anda belirlemek güç olduğundan ileriki yaşamında değiştirilmesi olasılığı da azalmaktadır (Eyidoğan ve Güneysu, 2002)

Coğrafi mekânın kaçınılmaz gerçeği olan doğal afetler de temel eğitimden itibaren ders kitaplarında coğrafya konuları ile birlikte verilmektedir. Doğal afetler ve bunlardan korunma yolları ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde üzerinde durulan konulardandır. Ancak yapılan pek çok bilimsel araştırmaya göre, eğitimin her kademesinde öğrencilerin doğal afetler konusunda kavram

yanılgılarına ve bilgi yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür (Turan ve Kartal, 2012; Alım, Özdemir, ve Yılar, 2008; Solmaz ve Kaymak, 2012; Cin, 2010; Dikmenli ve Gafa, 2017). Benzer bir şekilde doğal afetlerden korunma yolları ve bilinç düzeyinde de sıkıntılar yaşandığı sürekli olarak bilim dünyasında olduğu kadar basında da dile getirilen bir husustur. Bu noktada verilen eğitim ile öğrencilerde ve toplumdaki doğal afet bilincinin uyuşmadığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın amacı lise ve ortaokul öğreniminden önce olgu ve kavramların kazandırıldığı temel eğitimdeki doğal afetler konusuna ait olgu, kavram ve şekillerin ders kitaplarındaki sunumunda farklılıkların ve yanlışlıkların belirlenmesidir. Böylelikle hatalar giderildiği takdirde öğrencilerin üst kademelere eksik veya hatalı bilgiler ile gitmelerini önlemek amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

1. Temel eğitim 2.,3.,4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan doğal afet konularında eksik veya yanlışlar var mıdır?

Alt Problemler

1. Temel eğitim 2.,3.,4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan doğal afet konularında içerik açısından eksik veya yanlışlar var mıdır?
2. Temel eğitim 2.,3.,4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan doğal afet konularında görsel açıdan eksik veya yanlışlar var mıdır?

YÖNTEM

Temel eğitim ders kitaplarındaki doğal afetler konusuna ait kavramları içerik ve şekil açısından incelenmesine yönelik hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılmıştır.

Döküman incelemesi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatalara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayılaştırılması sürecidir (Balcı, 2016, s. 220). Bu analiz türünde veriler sınıflara (kategorilere) ayrılmalı, alt ve üst sınıflandırlara yapılarak bunlar arasındaki ilişkiyi, bağlantıyı göstermek için matris hazırlanmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 162). İncelenen ders kitapları içerisindeki şekiller ve kavramlar Meteoroloji Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Meteoroloji Sözlüğü, Türkiye Bilimler Akademisi tarafından hazırlanan Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, Jeomorfoloji Terimleri Sözlüğü (Hoşgören, 2014), Doğa Bilimleri Sözlüğü (Atalay 2013) gibi kaynaklardan yararlanılarak karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın veri kaynağını Ali Aslan tarafından yazılan 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı (Yıldırım Yayınları), Seyfinaz Kapulu ve Özen Bayram tarafından yazılan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders kitabı (Sevgi Yayınları) ve Ömer Faruk Evirgen, Zühal Özduval, Jülide Özkan ve Suna Öztürk tarafından yazılan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı (M.E.B. Yayınları) oluşturmaktadır. Bu kitapların seçiminde ise kura yöntemi kullanılmış olup, herhangi bir yanlı değerlendirme veya seçim sözcüğü olmamıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmada incelenen kitaplarda doğal afetlerle ilgili olarak yer alan üniteler, konular ve bu konulara ait hazırlanan kazanımlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2.,3. ve 4. sınıf ders kitaplarında yer alan doğal afet konuları ve konu kazanımları

	Ünite	Konu	Kazanım
2. Sınıf	Doğa ve Çevre	Doğal Afetleri Öğreniyoruz	Doğa olayları sonucu oluşan doğal afetlere örnekler verir. Sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum ve deprem gibi doğal afetler üzerinde durulur. Doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlar tanıtılır.
3. Sınıf	Dün, Bugün, Yarın	Doğal Afetlere Hazırız	Doğal afetlerden korunabilmek için çözüm yolları üretir.
4. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Afetlere Karşı Önlemlerim	Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.

2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabına Ait Bulgular ve Yorumlar

2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında “yer kabuğunun çatlaması ya da kırılması sonucu deprem oluşur” şeklinde bir tanım verilmiştir (Şekil 1). Ancak depremler bu çatlama ya da kırılmalar değil, bu çatlak ve kırılmalar boyunca oluşan ani hareketlerdir. Kitapta verilen tanım ise fay hattı oluşumunun tanımıdır. Ayrıca depremi oluşturmak için yer göçmeleri, volkanik faaliyetler, nükleer denemeler gibi birçok doğal ve beşeri etmen bulunmaktadır. Kitapta ise deprem konusu öğrencilere verilirken tek bir etmeden söz edilmiştir.



Şekil 1. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan deprem görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 163'ten aynen alınmıştır

Deprem: Yeraltında gerçekleşen fay kırılmaları veya volkanik faaliyetler sonucunda oluşan dalgalar nedeniyle, yer kabuğu üzerinde gerçekleşen ani, geçici sallanma, kırılma veya titreme. Depremin merkezi yer kabuğunun 20 ile 700 km. altında olabilir. Ana depremin yaşanmasından sonra bir dizi artçı deprem serisi devam eder (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2018).

Deprem: Doğal etmen ve süreçlerin etkisi altında yer kabuğunda (daha az olarak da üst mantoda) meydana gelen kısa süreli, ani sarsıntı (Hoşgören, 2014,s. 80).

Deprem: Magmada biriken enerjinin katı kabuk tabakasının zayıf veya kırık yerlerinden yüzeye doğru çıkarken yaptığı titreşim ve bu titreşim sırasında kabuk tabakasında oluşan kırılma, alçalma ve yükselme gibi değişim (Atalay, 2013,s. 112)

Kitaptaki görsel incelendiğinde (Şekil 2) çığın oluşmasının nedeni olarak şiddetli yağın kar gösterilmiştir. Aynı şekilde kitabın sözlüğüne baktığımızda da çığ “dağın bir noktasından kopup yuvarlanan kar kümesi” şeklinde tanımlanmıştır(Aslan, 2016).



Şekil 2. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan çığ görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 163'ten aynen alınmıştır.

Ancak bu konuda literatür incelendiğinde çığın bir yuvarlanma değil bir kütle hareketi olduğu, tıpkı heyelan ve sel gibi bir akma durumu olduğu ve tetikleyici bir dış etkinin olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Literatürden de anlaşılacağı üzere çığ şiddetli yağın kar sonucu değil, yamaçta biriken karın tetikleyici bir etki sebebiyle yamaç aşağı akması durumudur. Dolayısıyla kitapta verilen tanımda eksik ve yanlış bilgiler bulunmaktadır.

Çığ: Dağlık alanların eğimli yamaçlarında biriken kar kütlelerinin yerçekiminin ya da tetikleyici bir dış kuvvetin etkisiyle aniden ve büyük bir hızla akması, akarken de büyüyen, içinde buz ve taş bulunabilen büyük kar yığını; eşanlam: kar çığı (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013).

Çığ: Dağ yamacı veya eğimli yüzeylerden kar ve buz kütlelerinin koparak aşağı doğru kayması(Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2018).

Çığ: Genellikle dağlık sahalardaki dik yamaçlarda biriken karların, titreşim gibi tetikleyici bir etmene bağlı olarak, yerçekiminin etkisiyle eteklere doğru olan kütle halinde hızlı hareketi (Hoşgören, 2014, s. 63)

Çığ: Buz, kar, toprak ve kayaların birdenbire ve hızlı olarak yamaç aşağı hareketi. Kar çığı, fazla yağışı alan dağların yamaçlarında biriken karların bir titreşim hareketi sonucu kütle halinde kayarak veya yuvarlanmasıyla oluşur (Atalay, 2013, s. 86).

Şekil 3'te verilen görselde şiddetli yağın yağmurun sele neden olabileceği üzerinde durulmuştur. Ancak sele neden olabilecek diğer etmenlerden bahsedilmediği gibi beşeri faktörler de dikkate alınmamıştır. Plansız şehirleşme, yetersiz altyapı gibi birçok beşeri etmen konu içerisinde verilmemiştir. Konu öğrenciye aktarılırken çevreci determinist bir yaklaşım izlendiğini söylemek mümkündür. Çevreci determinizm anlayışı fiziki çevrenin kültürü şekillendiren hakim güç ve insanoğlunun esas itibarıyla doğal ortamın pasif bir ürünü olduğu iddiasına sahiptir (Arı, 2017).



Şiddetli yağan yağmur, sele neden olabilir.

Şekil 3. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan sel görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 164'ten aynen alınmıştır.

Ancak insanoğlunun çevre üzerinde çok fazla etkiye sahip olduğu günümüzde, öğrencilere bu etkiden bahsetmemek ne kadar doğrudur? Doğal afetlerin ve çevrenin eğitimin her kademesinde anlatıldığı ders kitaplarının çevreci determenizim etkisinden kurtularak beşeri faktörlerin hesaba katıldığı öğretiler vermesi günümüz ve geleceğimiz açısından daha yararlı olacaktır.

Sel: Aşırı yağış, hızlı kar erimesi, şiddetli fırtına ve fırtına kabarması, sed veya barajların tepe noktasının aşılması, heyelan ile akarsuyun yatak değiştirmesi, kanalizasyon taşması gibi nedenlerle yüzey akışıyla gelen suların, normalde su altında olmayan alanları geçici bir süre için kaplaması ve/veya o alanlarda birikmesi (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013).

Sel: Sürekli yağmurlar, ani kar erimelerinden sonra kabarıp yatağından taşan ve büyük bir hızla akan, türlü zararlara yol açan su (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013).

Sel: Volkanik hareket veya fırtına nedeniyle denizin normal gel-git seviyesinden daha yüksek bir seviyeye çıkması. Bahar aylarında gerçekleşen kar erimesi veya kuvvetli yağış nedeniyle ırmak ve nehirlerin yatağından taşması. Aşırı yağışlar nedeniyle su baskınları olması (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2018).

İncelenen kitapta (Aslan, 2016) heyelan toprak kayması olarak verilmiştir. Kitapta yer alan sözlükte de heyelanın tanımı olarak “toprak kayması” verilmiştir. Ancak literatür de incelendiğinde heyelanın toprak kaymasından ziyade bir kütle hareketi olduğunu görülmektedir. Aynı şekilde heyelan sadece tanım açısından değil kullanılan görsel açısından da sorun teşkil etmektedir. Çünkü görseldeki (Şekil 4) bir heyelan değil bir seyelan veya çamur akıntısı fotoğrafıdır. Çünkü bir heyelanın görseldeki gibi evlerin arasına yayılması mümkün değildir. Heyelan gerçekleştiğinde bir kütle hareketi olacağından dolayı fotoğraftaki evlerin çökmesi veya yıkılması gerekmektedir.



Şekil 4. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan heyelan görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 164'ten aynen alınmıştır.

Ayrıca aynı kitapta öğrenciler için hazırlanan bir etkinlikte heyelan fotoğrafı olarak Şekil 5'teki görsel kullanılmıştır. Buradaki fotoğraf Şekil 4'te yer alan fotoğraftan tamamen farklı olup heyelan için daha doğru bir fotoğraftır. Ancak aynı kitapta iki farklı heyelan fotoğrafının yer alması ve bu fotoğrafların birbirinden farklı olması öğrencilerde geleceğe dönük kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olacaktır.



Şekil 5. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan diğer heyelan görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. Ek 4-A'dan aynen alınmıştır.

Heyelan: Bir yamacı oluşturan kaya veya zemin türü malzemenin yerçekiminin ve/veya dış kuvvetlerin etkisi altında yerini ve konumunu değiştirerek dengeye ulaşana değin yamaç aşağı yönde hareket etmesi (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013).

Heyelan (arazi kayması): Toprak, kaya veya toprak-kaya karışımından meydana gelen arazi parçalarının, esas olarak yer çekiminin etkisi altında, buldukları yerden koparak, genellikle bir yüzey boyunca yamaçlardan aşağı doğru yer değiştirmesi veya hareket etmesi olayı ve bu olay sonucu meydana gelen yer şekli (Hoşgören, 2014, s. 135).

Heyelan: Dağlık veya tepelik alanlarda yerçekiminin etkisi ile kütle hâlinde arazinin kayması. Heyelan birçok etkene bağlı olarak oluşur. Başlıca etken, çeşitli nedenlerden dolayı yamacın doğal denge açısının bozulmasıdır (Atalay, 2013,s. 187).

İncelenen kitapta fırtına rüzgarın şiddetli esmesi olarak aktarılmış. Fakat zaten rüzgarın hızı 23-26 m/s arasında değiştiğinde buna fırtına denmektedir. Ayrıca bahsedilen şiddetin kesin bir tanımı da yapılmamıştır. Bu şiddet rüzgarın hızlı esmesi de olabilir, günler boyu süren rüzgar da olabilir. Aynı zamanda kum fırtınası, kar fırtınası, toz fırtınası gibi fırtına türlerine değinilmemiş, sadece rüzgar fırtınasının tanımı yapılmıştır.



Şekil 6. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan fırtına görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 164'ten aynen alınmıştır.

Fırtına:Doğaya ve insanlara zarar veren, hızı 23 ve 26 m/s arasında değişen rüzgâr. Tek başına kullanıldığında, rüzgâr fırtınası anlamını taşır. Şiddetli rüzgârlar beraberlerinde yağmur, kar, dolu, kum vb. unsurları da getirdiklerinden ötürü kar fırtınası, kum fırtınası, toz fırtınası gibi isimler alırlar (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2014,s. 73).

Fırtına: 1. Yağmur fırtınası, rüzgar fırtınası, dolu fırtınası, kum fırtınası, toz fırtınası örneklerinde olduğu gibi yıkıcı ya da korkutucu yönleri baskın olan geçici hava durumlarının genel adı. 2. Yeryüzünü, 1 km çaplı hortumdan 2.000-3.000 km çaplı orta enlem siklonlarına kadar 48-55 knotluk rüzgârla birlikte veya rüzgârsız etkileyen şiddetli ve muhtemelen yıkıcı hava olaylarının genel adı (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013).

Fırtına: Atmosferdeki şiddetli hava akımı. Bu hava akımı ile toz fırtınaları, gök gürültülü fırtınalar oluşur (Atalay, 2013,s. 157).

Tıpkı fırtınanın tanımı gibi hortumların oluşma nedenleri de şiddetli esen rüzgarlara bağlanmıştır. Ancak literatürde yapılan tanımlar incelendiğinde hortumun oluşabilmesi için gerekli iklimik ortamın oluşması gerektiği üzerinde durulmuştur. Hortumlar aslında rüzgarın değil sıcaklığın değişmesi ile ortaya çıkan doğa olaylarıdır. Dolayısıyla burada da bir bilgi yanlışlığı bulunuyor.



Şekil 7. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan hortum görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 164'ten aynen alınmıştır.

Hortum: Yelin, hava ya da suyu dar bir alanda, bir eksen çevresinde hızla döndürüp burgaç yapması, sütun biçiminde yükseltmesiyle oluşturduğu güçlü fırtına (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013).

Hortum: Hava veya suyun kendi etrafında hızla dönüp buluttan yeryüzüne uzanan sütun biçiminde oluşan, alanı dar bir fırtına türü (Türk Dil Kurumu, 2012).

2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında Doğa ve Çevre ünitesinde yer alan son doğal afet görseli orman yangını için hazırlanmıştır. Görsel incelendiğinde hem kullanılan fotoğraf hem de fotoğrafın altına yer alan tanım açısından bir sorun bulunmamaktadır (Şekil 8).



Şekil 8. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan yangın görseli. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, A. Aslan, 2016, Yıldırım Yayınları, s. 165'ten aynen alınmıştır.

Orman yangını: Orman alanlarında yıldırım ve volkanik faaliyetler gibi doğal nedenlerden kaynaklanan veya insan kaynaklı çıkan yangın (Türkiye Bilimler Akademesi, 2013)

Fakat 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında öğrenciler için hazırlanan bir etkinlikte “doğal afetlerden korunmak için çözüm önerileniriz nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve Şekil 9’da yer alan görsel verilmiştir.

Kullanılan görsel açısından bir sorun olmasa da yıldırım ve volkanik faaliyetler gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkan orman yangını engellemek için mantıklı bir çözüm önerisi sunmak oldukça

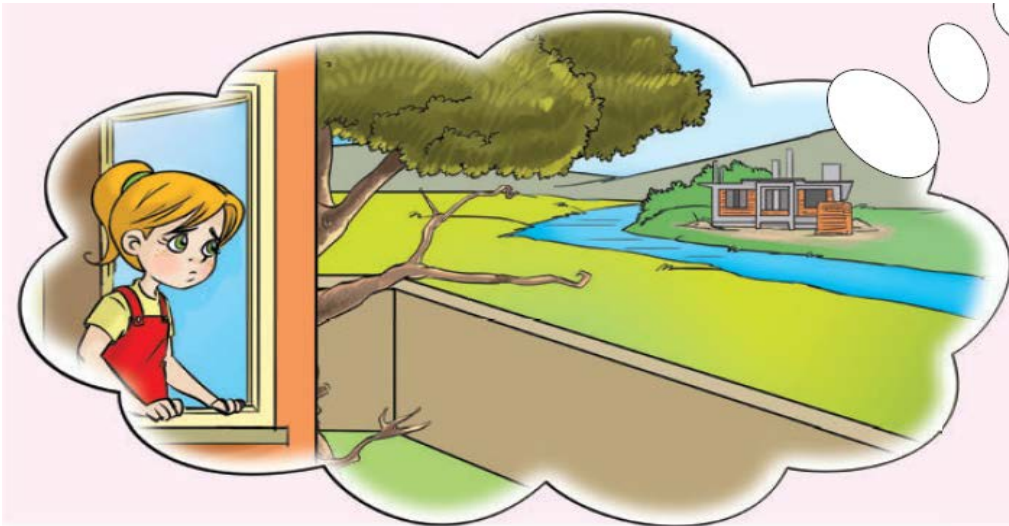
zordur. Hâl böyle olunca burada hem öğrenci bir cevap vermekte zorlanacak hem de öğretmen zor durumda kalacaktır.

3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabına Ait Bulgular

3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında Doğal Afetlere Hazırız konusunda hazırlanan ilk etkinlikte Şekil 10'da yer alan görsel kullanılmıştır. Konunun kazanımı “doğal afetlerden korunmak için çözüm yolları üretir” olarak belirlenmiştir. Bu kazanıma bağlı olarak verilen etkinlikte bir çocuğun doğal afetlerden korunma yollarına ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Görsel incelendiğinde çocuğun üzgün bir şekilde derenin karşısında yer alan eve hüznle baktığı görülmektedir. Muhtemelen üzgün olmasının nedeni kendisi bahçe duvarı ile çevrili bir evde otururken komşularının evinin etrafında bahçe duvarının olmamasıdır.



Şekil 9. 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan yangın görseli.



Şekil 10. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Doğal Afetlere Hazırız Konusuna Ait Görsel. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı, S. Kapulu ve Ö. Bayram, 2017, Sevgi Yayınları, s.126'dan aynen alınmıştır

Fakat dikkatle incelendiğinde iki evin de aynı yükseltide olduğu ve iki evin de dere yatağına kurulmuş olduğu göze çarpmaktadır. Bu her iki evin de eşit derecede selin zararlı etkilerine maruz kalacağı anlamına gelmektedir. Günümüzde yanlış yerleşmenin selleri, taşkınları ve onların zararlı etkilerini artırdığı hemen herkes tarafından bilinmektedir. Buna rağmen kitapta öğrencilere akarsu yatağına yerleşmeme değil “bahçe duvarı yapılırsa akarsu yatağına yerleşilebilir” öğretisi verilmiştir.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına Ait Bulgular ve Yorumlar

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Afetlere Karşı Önlemlerim konusunda “Her Yer Su Altında!” başlığı ile sel konusuna yer verilmiştir. Fakat kullanılan fotoğrafa bakıldığında, burada bir sel fotoğrafı

değil bir çamur akıntısı fotoğrafı kullanıldığı görülmektedir. Konuda sadece görsel açıdan değil bilgi açısından da eksik ve yanlışların olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin yağmur suları toprak tarafından emilerek yavaşça nehirlerle karışır şeklinde bir bilgi verilmiş. Ancak yağmur suları toprak tarafından emilerek nehirlerle değil yer altı sularına karışmaktadır. Bir kısmı buharlaşırken, bir kısmı da yüzey sularına karışmaktadır. Dolayısıyla burada bir bilgi yanlışı olduğu alenen ortadadır.

AFETLERE KARŞI ÖNLEMLERİM



Doğal afet denince aklınıza neler geliyor? Sizin yaşadığınız çevrede en fazla hangi doğal afetler meydana gelmektedir?

Bazılarının etkilerini azaltabilirsek de doğal afetler yaşanmaya devam ediyor. Muhtemelen gelecekte de devam edecek. Ancak bunların yaklaştığını bir ölçüde tahmin edebiliriz. Üzerimizdeki etkilerini azaltacak önlemler alabiliriz.



Her Yer Su Altında!

Yağmur suları toprak tarafından emilerek yavaşça nehirlerle karışır. Fakat yağmur aşırı yağarsa düşen yağmurun tamamı toprak tarafından emilemez. Toprak yağmur sularının ancak bir bölümünü emebilir, geri kalanı ise çevreye yayılır. Nehirler taşar.

Ne yapılabilir: Doğal bitki örtüsü korunmalıdır. Seli önlemek için barajlar su kanalları yapılmalıdır. Binalar akarsulardan uzak yerlere yapılmalıdır.

Şekil 11. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Afetlere Karşı Önlemlerim Konusuna Ait Görsel.Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı, Ö.F. Evirgen ve diğerleri,t.y., M.E.B. Yayınları, s.77'den aynen alınmıştır

Bir diğer önemli nokta ise selin zararlı etkilerini azaltmak için binalar akarsulardan yapılmalıdır önerisi sunulmasıdır. Burada herhangi bir sorun bulunmasa da dikkat çekilmesi gereken nokta 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan görseldir (Şekil 10). 3. sınıf ders kitabında öğrencilere bahçe duvarı yapılırsa akarsu yatağına yerleşebilir öğretisi verildikten sonra 4. sınıfta tam tersi olarak akarsu yatağına yerleşmemesi öğütleniyor. Bu da öğrencilerde kavram kargaşalarına yol açabilecek bir durumdur. Böylelikle hem eğitimin ileriki kademelerinde hem de öğrencilerin özel yaşamlarında sorunlarla karşılaşması muhtemeldir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinin değerlendirme sorularında öğrencilere “Bazı doğal afetlerin oluşumunda hava olayları ve insanların yaptığı hatalarında etkisi vardır. Aşağıdaki afetlerin hangisinde bu etkilerden söz edilemez?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir(Evirgen, Özduval, Özkan, ve Öztürk, s. 83). Bu soru için hazırlanan seçenekler ise sel, deprem, heyelan ve çığdır.

Soruda insanların yaptığı hatalar kısmı dikkat çekmektedir. Çünkü seçeneklere bakıldığında tüm seçeneklerde beşeri faktörlerin etkin olduğunu söylemek mümkündür. Selde ve heyelanda yanlış yerleşmeler, depremde nükleer denemeler ve çığda da avcılık faaliyetleri örnek olarak gösterilebilir. Bu yüzden soruda verilen seçenekler arasında doğru bir cevap bulunmamaktadır.

Bir diğer soru da tıpkı bir öncekiyle aynı yanlışa düşmektedir. Bu soruda da “aşırı yağmur ve hızlı kar erimesi sonucu hangi doğal afetin oluştuğu” sorulmuştur (Evirgen ve diğerleri, s. 83).Seçenek olarak da sel, çığ, heyelan ve erozyon verilmiştir.

Ancak verilen tüm seçeneklerde aşırı yağmur ve hızlı kar erimesinin etkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu soruda da seçenekler arasında birden fazla doğru cevap bulunmaktadır. Bu sorularda doğru cevabı bulmak hem öğrenciler için hem de konuyu anlatan öğretmenler için oldukça zor

olacaktır. Öyle ki soruların net bir doğru cevabı olmadığı için verilen herhangi bir cevap öğrencilerde geleceğe dönük kavram karmaşalarının oluşmasına neden olacaktır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Temel eğitim ders kitaplarında yer alan doğal afet konularına bakıldığında eksik ve/veya yanlışlıkların olduğu açıkça ortadadır. Özellikle tanımların bilimsel bilgidan uzak populist bilgiler içermektedir. Çalışmada yararlanılan sözlükler ve kitaplar da incelendiğinde bu durum bariz bir şekilde göze çarpmaktadır.

Bununla birlikte kitaplarda sadece bilgi açısından değil görseller açısından da önemli sorunlar yer almaktadır. Bazı görseller yanlışlık içerirken, kimi yerde de aynı kavramı anlatırken iki farklı görsel kullanılmış ve kavram yanlışları oluşmasının önü açılmıştır. Örneğin; heyelan konusunda seyelan görseli, sel konusunda çamur akıntısı görseli kullanılmıştır. Öğrenmede kalıcılık açısından oldukça önemli olan görsellerin yanlış kullanılması öğrencilerin belleklerinde yanlışlıklara sebebiyet verecektir.

Alım, Özdemir ve Yılar (2008) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri yaptıkları çalışmada öğrencilerin doğal afetler konusunda kavram yanlışlarının olduğu, özellikle heyelan, erozyon ve toprak kayması kavramlarını birbirleri ile karıştırdıklarını saptamışlardır. Solmaz ve Kaymak (2012) de 6. sınıf öğrencilerinin sel kavramını anlama düzeyleri ve sel kavramıyla ilgili kavram yanlışlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla hazırladıkları çalışmada öğrencilerin sel ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin selin tanımına ve oluşumuna dair kavram yanlışları ve bilgi yanlışlarının olduğu anlaşılmıştır.

Açıkgöz (2007) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün doğal afetlerin tanımı ve oluşumu ile ilgili araştırılan kavramları anlamada ve ifade etmede zorluk çektikleri, bir çoğunun da kavram yanlışlığına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Öğrencilerin heyelan, erozyon ve toprak kayması konularında bilgi yanlışlıklarına ve kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Cin(2010) hazırladığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili kavram yanlışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin deprem, sel, çığ, yıldırım ve dolu gibi doğal afet türleri ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Bingül ve Çavaş (2016)da benzer bir şekilde Fen Bilgisi 4. sınıf öğretmen adaylarının deprem konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarını araştırmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin 4. sınıf olmalarına rağmen kavram yanlışlarına sahip oldukları, bu kavram yanlışlarının genellikle depremin nedenleri ve sonuçları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Literatürdeki kavram yanlışları ile ilgili yapılan çalışmalar da değerlendirildiğinde ilköğretimden üniversiteye tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerde doğal afetler konusunda kavram yanlışlarının olduğu bir çok çalışmada ortaya çıkarılmıştır. Çalışmalardan da anlaşıldığı üzere öğrenciler hem doğal afetlerin tanımında hem de oluşum ve sonuçları aşamalarında yanlışlıklar yaşamaktadır.

Konunun temelinde, temel eğitimdeki eksik/yanlışların olduğu da açıkça ortadadır. Bu yüzden geri dönülmesi oldukça zor olan kavram yanlışlarının sonraki eğitim kademelerine taşınması oldukça doğaldır. Sonuç olarak temel eğitimden orta öğretime taşınan bu kavram yanlışları, eksik/yanlış bilgiler öğrencilerde sarmal yapı içerisinde bilgi karmaşasına da yol açmaktadır.

Bu konuda basın yayın organlarında verilen haberlerde de benzer yanlışlıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin zihninde yanlış bilgilerin oluşmasına yol açacağı gibi kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına da neden olabilir. Öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre oluşan doğal

afetler ve bu afetlere ait haberler de öğrencilerin doğal afetler konusuna ait algıları üzerinde etkili olabilir.

ÖNERİLER

Çalışmaya dahil olan kitapların yazımında bilimsel danışmanlar daha etkin rol almalıdır. Alan ve pedagojik bilgileri yeterli danışmanların sorumluluklarının artmaları kavram yanlışlarının oluşmasının önüne geçebilir.

Yazarların art niyetli olmayan eksik ve hatalı bilgileri grafikler veya şekil/haritaları hazırlayanlar tarafından da desteklenmiştir. Bu durumda grafik, şekil, resim ve haritaların da bir akademik süzgeçten geçmesi gerektiği de ortadadır.

Öğrencilerin sınıf ve yaş grubuna göre konuların basitleştirilmeye çalışılmasının böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Ancak bilgiler basitleştirilmeye çalışırken eksik veya yanlış verilmesi daha kötü sonuçlar doğurabilir. Dolayısıyla bu konuda biraz daha dikkatli olunmalıdır.

Kitaplardaki bu eksiklikleri/yanlışları hisseden ve fark eden öğretmenlerin tutumları ve yaklaşımları bu çalışmanın devamını oluşturacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin heyelan, toprak kayması ve erozyon kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2014). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara.
- Alım, M., Özdemir, Ü., & Yılar, B. (2008). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Arı, Y. (2017). Çevresel Determinizimden Politik Ekolojiye: Son 100 Yılda Dünya'da ve Türkiye'de İnsan-Çevre Coğrafyasındaki Yaklaşımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 1-34.
- Aslan, A. (2016). *İlkokul Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Atalay, İ. (2013). *Doğa Bilimleri Sözlüğü*. İzmir: META Basım.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bingül, D., ve Çavaş, B. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deprem Konusundaki Kavram Yanlışları Üzerine Bir Araştırma. A. M. Ger(Ed.), *Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi: Değişime Ayak Uydurmak* bildiriler kitabı içinde (s. 89-96). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Cin, M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Afetler ile İlgili Yanlışları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(22), 70-81.
- Çıldır, I., ve Şen, A. İ. (2006). Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanlışlarının Kavram Haritalarıyla Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 92-101.
- Dikmenli, Y., ve Gafa, İ. (2017). Farklı Eğitim Kademelerine Göre Afet Kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(44), 21-36.
- Evirgen, Ö. F., Özdural, Z., Özkan, J., & Öztürk, S. (tarih yok). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Eyidoğan, F., ve Güneysu, S. (2002). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Kitaplarındaki Kavram Yanlışlarının İncelenmesi. *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Hoşgören, M. Y. (2014). *Jeomorfoloji Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Çantay Yayınları.

- Kapulu, S., ve Bayram, Ö. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi 3*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M., & Ercan, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Fen Bilgisi 4-8*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Meteoroloji Genel Müdürlüğü. (2018). *Meteoroloji Genel Müdürlüğü Meteoroloji Sözlüğü*. 4 6, 2018 tarihinde Meteoroloji Genel Müdürlüğü: <https://www.mgm.gov.tr/genel/meteorolojisozlugu.aspx?> adresinden alındı
- Solmaz, F., ve Kaymak, F. (2012). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sel Kavramıyla İlgili Kavram Yanılgıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 137-147.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, İ., ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetler Konusu İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Türk Dil Kurumu*. Nisan 15, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alındı
- Türkiye Bilimler Akademesi. (2013). *Tüba Terim*. Nisan 6, 2018 tarihinde Tüba Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü: <http://www.tubaterim.gov.tr/> adresinden alındı
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yenilmez, K., ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.

ExtendedAbstract

Recalling the cognitive domain, symbols, concepts, principles and theories for obtaining geographical information; application of certain rules in problem solving, analysis of information, original creation or evaluation of mental activities are required. In order to gain the goal of these different mental activities, the training to be given must also be appropriate to the target. Geography education which is planned on the basis of the integrity of the lessons of the education starts with the lesson of life science, continues with the science and continues until the end of the 7th grade with social studies lesson. It is up to the students to be educated geographically knowledgeable in the basic education level to receive quality geography education in our schools. Therefore, important tasks fall into class teachers who are responsible for the first stage of primary education. This study was prepared by considering the reflections of the geography knowledge in basic education to the level of the future education in the dimension of "natural disasters". Natural disasters, an inevitable reality of geographical space, are absolutely influencing the societies and the environment, even in different dimensions. Natural disasters in different times and places in different parts of the world; psychological, social, economic and cultural aspects of the lives of people are negatively affecting. Natural disasters are situated in a very risky position in terms of geographical definition of natural disasters come to mind in Turkey? Starting from this question, the determination of the place of natural disasters in our lives and our subconscious will also affect the dimension of their influence. Diversity arising from the physical environment, extreme weather events, and adverse effects of human activities increase the impact of natural disasters. Education quality and education programs play a major role in disaster awareness and disaster education, environmentally friendly and environmentally friendly individuals. When viewed from this angle; geography education is an important part of the education of individuals who recognize the environment, who are aware of their responsibilities and limits, and who have the awareness of natural disasters. Made many scientific studies have shown that as well as the lack of information with regard to natural disasters at all levels of education in Turkey, incorrect information is available in abundance in students. Similarly, ways to protect themselves from natural disasters and difficulties in the level of consciousness are a matter that has been expressed at the same time as it is constantly in the scientific realm. In this study, the relationship between the results of academic studies on students on the level of education after the primary education and the results of the academic studies on the subject of basic education, and the changes in the spiral structure and the related classes in the basic class were evaluated together. In the study, document analysis and content analysis were used in qualitative research methods. As a result,

the conceptual misconceptions and deficiencies in the level of knowledge of the student at every stage are in fact directly related to the way in which the subjects in the textbooks are given. For example, natural disasters such as earthquakes, avalanches, floods, and landslides are given in textbooks that contain populist information, which generally lacks scientific knowledge. This is because, instead of teaching, the learning of the learners causes unforeseen errors in the thematic education programs other than the influence of the teacher. Of course, not all responsibility is in basic education, but determining who started the problem is not the first step in solving it. In this study, which was prepared for the analysis of concepts related to natural disasters in basic education textbooks in terms of content and form, document analysis was used from qualitative research methods. The forms and concepts in the textbooks examined were analysed comparatively by using sources such as Meteorology Dictionary, Dictionary of Turkish Science Terms, Dictionary of Geomorphology Terms and Dictionary of Natural Sciences. In the study, the 2 nd Class Life Science textbook (Yıldırım Publications), 3 rd Classroom Life Knowledge Textbook (Sevgi Publications) and 4 th Social Science textbook (Ministry of Education Publications) were used. This books were selected by lot method. It has been determined that most of the concepts such as earthquake, avalanche, landslide, flood, and storm are missing or incorrect in the textbooks. The results obtained from this study are parallel to the results of many scientific studies on misconceptions. There are errors not only in the contents but also in the visual documents in the examined books. Trying to simplify the subjects according to the class and age group of students may have caused this mistake. However, while trying to simplify the information, missing or misrepresenting can lead to worse results. At the level of basic education in which the philosophy of knowledge is also tried to be earned, it must be done more rigorously by the experts who control the books.

VAROLUŞÇU PSİKOLOJİK DANIŞMA VE PSİKOTERAPİ: TEORİ VE PRATIĞI

M. Zeki İLGAR*

Semra COŞGUN İLGAR**

ÖZ

Bu çalışmada varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapinin teori ve pratiği ele alınmıştır. Çalışmanın amacı varoluşçu yaklaşımın psikolojik danışma ve psikoterapide kullanımına ilişkin yeni bir bakış açısını uygulama örnekleriyle ortaya koymaktır. Bu çalışma, varoluşçu yaklaşımla ilgili yurtiçi alanyazında bugüne kadar çok az değinilen ve değinilmemiş olan boyutlara dikkat çekmesi ve psikolojik danışma ve terapide izlenen yol ile kullanılan beceriler konusunda ufuk açıcı bilgilere, yeterli kazandırıcı uygulama örneklerine yer vermesi açısından özgün bir çalışmadır. Bu çalışma, bir kitap bölümü ve bir makaleden oluşan iki yurtdışı; tezler ve makalelerden oluşan dokuz yurtiçi yayın olmak üzere toplam 11 kaynaktan yararlanmak suretiyle, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikli olarak varoluşçu felsefe ve temsilcilerine ilişkin giriş niteliğinde özet bilgilere yer verilmiştir. Sonra çalışmaya esas olan varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapinin öncüleri, temel kavramları, psikolojik rahatsızlıkların kökeni, danışan grupları, psikolojik danışma ve psikoterapide tedavi ve değişim süreci ayrıntılı olarak vak'a örnekleriyle ele alınmış, en sonunda da amaç odaklı varoluşçu psikolojik danışmayı temel alan psikoterapiye yeni bir bakış konulu çalışma uygulama örneği olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma, psikoterapi, varoluşçu yaklaşım, varoluşçu psikoterapi.

EXISTENTIALIST PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY: THEORY AND APPLICATION

ABSTRACT

In this study, theory and application processes of existentialist psychological counseling and psychotherapy are analyzed. The goal of the study is to present a new viewpoint about the use of existentialist approach in psychological counseling and psychotherapy through application examples. The study is original as it attracts attention to the different dimensions of existentialist approach which have been slightly mentioned but haven't been analyzed in details until today; on the other hand, highly stimulating information data about the paths that are followed and abilities that are used during psychological counseling and therapy are presented in this study in which application examples that give sufficiency during counseling and therapy are included. This study is based on document analysis method. Domestic and foreign studies are carefully analyzed while preparing this study. In the scope of literature review, a total of 11 resources are analyzed; 9 of them are theses and articles published in Turkey, 1 resource is a part of an international book and the other foreign resource is an article. Firstly as an introduction, a summary of information about existentialist philosophy and representatives of it are presented to the readers. After this section, pioneers of existentialist psychological counseling and psychotherapy, which is the basis of the study, are presented and basic concepts, resource of psychological disorders, client groups, treatment and change process are analyzed in details through case samples. Finally, the study on the issue of a new view about psychotherapy based on target-oriented existentialist psychological counseling is presented as application example.

Key Words: Psychological counseling, psychotherapy, existentialist approach, existentialist psychotherapy.

* Dr. Öğretim Üyesi. Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, zilgar@biruni.edu.tr

** Uzman Psikolojik Danışman, İstanbul, semracosgunilgar2018@gmail.com

GİRİŞ

Felsefe tarihine bakıldığında insanı merkeze alan felsefi yaklaşımların ilk örneğini Sokrates'te görmek mümkündür. Sokrates'in insanı merkeze alan felsefi bakış açısı döneminin özelliklerini yansıtan ve daha çok ahlak felsefesi temelinde şekillenmişti. Sokrates'ten başlayarak süregelen, insanı ve onun sorunlarını merkeze alan öğretiler yerini 20. yüzyılın en popüler ve en etkili akımlarından biri diyebileceğimiz varoluşçuluğa bırakmıştır. Kuşkusuz, varoluşçuluğun insan merkezli yaklaşımı Sokrates'in yaklaşımından farklıdır. Çünkü, her iki dönemin özellikleri ve bakış açıları dikkate alındığında bu farklılığın ortaya çıkması son derece normaldir. 20 yüzyılda hem insana bakış değişmiş hem de insanın sorunları ve sorumlulukları artmıştır. İnsanın üzerindeki kuşatılmışlık yelpazesi genişlemiş, sorunlar yumağı ile boğuşan insan çaresizlik içinde yeni arayışların öznesi haline gelmiştir(Gül, 2014, s. 27).

Varoluşçuluk; 20. yüzyılın ilk yarısında bir tür moda esintisi etkisiyle yaygınlık kazanan; din, politika ve yaşam anlayışında değişik eğilimlere açık bir felsefe akımı. Genelde, evreni ussal kavrayışa elveren düzenli bir dizge olarak varsayan rasyonalist ve pozitif öğretilere uzak duran bir görüş. Varoluşçuluğa göre, insan varlığını diğer varlıklardan farklı kılan özellik, insanın özgürlüğe ve yaratıcılığa yönelik olmasında belirginlik kazanmaktadır. İnsan doğuştan programlanmış durağan bir yaratık değil, kişiliğini ve yaşam ortamını kendi özgür seçenekleri ve istenci doğrultusunda oluşturabilen etkin bir varlıktır (Yıldırım, 2000: 210; Acar, 2012, s. 26).

Varoluşçu yaklaşıma göre insan dışındaki varlıklar, nasıl yaratılmışlarsa öyle kalmak zorundayken; insan, kendi varlığına katkıda bulunabilen, kendini var edebilen tek canlıdır. Özgür seçimleriyle insan kendisini değiştirebilmekte, geliştirebilmekte ve kendi varoluşunu gerçekleştirmektedir. Psikolojik danışmada bu özellikler dikkate alınmalıdır.

Varoluşçu düşünceye göre, insan dışındaki tüm varlıklar, ne iseler öyle kalmak zorundadır. Örneğin bir masa masalığını kendisi yapmaz, ağaç ağaçlığını kendisi yapmaz. Bütün bu varlıklar, nasıl yaratılmışlarsa öyle kalmak zorundadır. Kendi gayretleriyle kendi varoluşlarına katkıda bulunamazlar. İnsan ise nasıl yaratılmışsa öyle kalmak zorunda değildir; insan, kendi özgür seçimleriyle kendi varlığına şekil verebilir, kendisini değiştirebilir. İnsanın yapısını ve davranışlarını, genetik özellikleri veya çevre şartları değil, kendi özgür seçimleri belirler (Dökmen, 2011: 34; akt., Acar, 2012, s. 26-27).

Varoluş felsefesi, farklı düşünürlerin benzer temalar üzerinde farklı yorum ve değerlendirmelerde buldukları, çok boyutlu ve derinlikli bir felsefi akımdır. İnsana ve insanın varoluşuna yönelen bu felsefi akım aslında, kendinden önceki felsefi akımların da ele aldığı konuları incelemekte ancak getirdiği açıklamalar ve vurguladığı temalar bakımından farklılık göstermektedir. Öz-varoluş ilişkisi; insanın kendi özünü seçebilmesi ve buna bağlı gelen özgürlük ve sorumluluk; ölüm, yalnızlık, varoluşsal boşluk gibi varoluşsal sorunlar hem varoluş felsefelerini hem de bu felsefeleri temel alan varoluşçu terapiyi etkilemiş ve günümüz insanının sorunları bu bileşenlerle ele alınmaya başlanmıştır(Çelik, 2017, s. 418).

Varoluşçu felsefenin temellerini atan ve bu yaklaşımın öncülerinden sayılan düşünür ve psikiyatrlar şu şekilde sıralanabilir:

Soren Kierkegaard (1813- 1855). Danimarkalı filozof ve din adamı. Varoluşçuluk felsefesinin öncüsü sayılır(Yıldırım, 2000: 121). Dikkat çeken yapıtlarında bazıları şunlardı: Korku ve Titreme (1843), Felsefi Kırıntılar (1844),Kaygı Kavramı (1844) ve Ölümcül Danışanlık (1849). Kierkegaard, kısmen 1846 yılında hicivli haftalık Danimarka dergisi olan Corsair'i kızdırması, kısmen de Danimarka Devlet Kilisesi' ne sürekli saldırması nedeniyle yaşamının sonunda bir alay ve hor görme konusu oldu. 1855 yılı Kasım ayındaki ölümüne kadar çok az kişi onu arayıp sordu. Ancak yirminci yüzyılın ilk dönemimde eserleri hızla ünlendi, hem modern Protestan teolojisine, hem de varoluşçuluğa ilham kaynağı oldu(Kierkegaard, 2008: 5).

Jean- Paul Sartre (1905- 1980). Fransız filozof, varoluşçuluk akımının öncülerindendir. Sartre, varoluşçuluğun özünde özgürlük ve kişisel sorumluluk kavramlarının yer aldığını önemle vurgular. Ona göre, kişiliğin oluşmasında bireyin yönelmesi gereken başlıca değerler bu iki kavramda aranmalıdır. Bilinçli özgür kişilik, imgesel düşünceyle kucaklaşan sorumlu istenç gücüyle olasıdır (Yıldırım, 2000: 187- 188). Sartre tipik bir çağdaş Fransız entelektüelidir. Dünya onu böyle kabul eder ve küçümser, hayranlık duyar ya da yerer. Ne var ki, bu Fransız entelektüelinin her şeye dair engin bilgisi, felsefi bir iskelet üzerine inşa edilmiştir. Husserl ile Heidegger'den ve Hegel'den geniş ölçüde ve derinlemesine etkilenmiştir ama temalarını tamamıyla kendine has keskin bir zeka ve ustalıkla ele alır(Blackham, 2005: 113).

Viktor E. Frankl (1905- 1997) Avusturyalı bir psikiyatrist olan Frankl, Logoterapinin kurucusu, varoluşçu terapinin de en önemli isimlerinden biridir. Frankl, Freud'un birçok deterministik fikrine karşı tepki göstermiş ve kendine ait kuramı ve uygulamaları özgürlük, sorumluluk, anlam ve değerlerin araştırılması üzerine kurmuştur (Corey, 2005: 153).

Rollo May, 1909- 1994 yılları arasında yaşamış olan ve Varoluşçuluğu Avrupa'dan ABD'ye getiren ve temel kavramlarını psikoterapötik uygulamaya çeviren başlıca kuramcılardandır. Yazılarının, varoluşçuluğa yönelik pratisyenler üzerinde belirgin etkileri bulunmaktadır (Corey, 2005: 153).

Irvin Yalom, 1931 yılında doğmuş ve halen hayatta olan önemli varoluşçulardandır. Irvin Yalom varoluşçu düşüncesinin ve uygulamalarının gelişmesinde etkisi bulunan, Avrupalı ve Amerikalı psikologların ve psikiyatristlerin sağladığı katkılara işaret etmektedir. Klinik deneyimlerini ve ampirik araştırmalarını, felsefesini ve yazılarını ele alacak olursak Yalom, en önemli dört insan sorununa odaklanarak varoluşçu terapötik yaklaşımının gelişimine katkıda bulunmuştur. Bunlar ölüm, özgürlük, varoluşçu izolasyon ve anlamsızlıktır. Varoluşçu Psikoterapi adlı kapsamlı kitabı, en önde gelen başarılarından biri olarak görülmektedir. Çalışmaları üzerinde birçok yazar ve düşünürün etkisi olduğunu açıklamaktadır. Özellikle belirtmek gerekirse aşağıdaki yazarların ileri sürdükleri görüşlerden yaygın olarak etkilenmiştir.

- Kierkegaard'dan: Yaratıcı kaygı, ümitsizlik, korku ve kaygı, suçluluk, hiçlik.
- Nietzsche'den: Ölüm, intihar ve geleceğe ilişkin beklentiler.
- Heidegger'den: Otantik olma, destekleme, ölüm, suçluluk, bireysel sorumluluk ve yalnızlık.
- Sartre'dan: Anlamsızlık, sorumluluk ve seçim.
- Buber'den: Kişilerarası ilişkiler, terapide ben ve başkaları yaklaşımı, kişisel dönüşüm' (Corey, 2005: 154; akt., Acar, 2012. s. 27-28).

Friedrich Nietzsche, XIX. yüzyılın ikinci yarısında düşünce ve edebiyat adamı olarak ortaya çıkan Nietzsche, özellikle Yunan uygarlığının değerlerine bağlı kalıp tanrı tanımaz anlayışı içinde yüzyılımızı etkilemiş ve Hristiyan değerlerine savaş açmıştır. Evrim fikrine karşı çıkarken Yunan düşüncesinin sürekli devinen, dönüşen özelliğini kesintisiz savunmuştur. Tanrının bir kurgu olduğunu, insanı güç istemiyle kendini aşacak bir varlık olarak kabullenip "üstün insan" düşüncesini ortaya atmıştır. Bu arada frengi hastalığına ve onun getirdiği bunalımlara karşı koyarken üstün bir insan gücü ortaya koymuştur. İlk yapıtları tamamen sanat üzerine olmuştur.

Nietzsche'ye göre; insanın temel niteliği yaratıcılıktır ve bunu da onun istemi sağlar. "Benim yaratma istemim beni her zaman insanlara itiyor". İstem kavramını yaratma kavramında ayıramayız. "İstem yaratıcıdır". Yaratıcılık insanın kendisini aşmasının ta kendisidir". Kendini aş formülü Nietzsche'nin ilk ilkesidir.

Kendi kendini aşan insanlar, yaşamı da aşmışlardır ve bu insanlar Nietzsche için büyük insanlardır. Kendini aşan insan yalnızdır. Bu yalnızlık öylesine bir yalnızlık değildir. Onun yalnızlığı değerli bir yalnızlıktır. İşte üst insan bu geçici yalnızların arasından çıkacaktır, o zaman güçlü insanlar çoğaldıkça bu değerli yalnızlık bitecektir(Afşar, s. 569; akt., Aşkan, 1996, s. 10-12)

Buraya kadar varoluşçuluğun tanımı ve belli başlı varoluşçular hakkında genel bilgi verilmiştir. Bundan sonra da varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapinin teori ve pratiğiyle ilgili genel bilgiler ile uygulama örneklerine yer verilecektir.

Varoluşçu Psikolojik Danışma ve Psikoterapi

Varoluşçu psikolojik danışma kuramı, Karl Jaspers, Kierkegaard, Heidegger, Edmund Husserl kaynaklı fenomenolojik felsefenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Rolle May, Viktor Frankl, Irvın Yalom belli başlı psikolojik danışma ve psikoterapi kuramcıları olarak bilinir.

Varoluşçu felsefe, “varoluş, özden önce gelir” düşüncesini üretirken, Rolle May aynı düşünceyi “İnsan, yalnızca doğanın programlaması ile büyümeyiz, büyümesine kendisinin katkısı vardır” önermesiyle anlamlaştırmıştır(Dökmen, 2000; akt., Topses, 2012, s. 72). Varoluşçuluk felsefesinin insan felsefesi, insanı özgür ve sorumlu bir varlık olarak görür. İnsan, seçimler yapabilen ve karar verebilen bir varlıktır da. Yani her insan kendine özgü nitelikleri olan bir bireydir ya da birey olabilme sürecini yaşamakta olan bir varlıktır. Böylece, insan, aynı zamanda kendi özünü kendi yapabilen de bir varlık olma niteliğini de kazanmaktadır. Evrende kendi varlığını yaratan tek varlık insandır.

Varoluşçuluk Dasein, yani “orada olan” (Da+olmak, sein+var ya da orada olan) kavramını felsefesinin başına koyar. Orada olmak doğrudan bir varoluştur. İnsan ve içinde bulunulan dünya bir bütündür. Özne ve nesne bütündür. Bu yüzden, insan davranışlarını açıklamanın yerine, içinde bulunulan anda, o “anın” içinde yaşananları anlamak, varoluşçu psikolojik danışmanın temel dayanak ilkesi olmuştur. Bu ilke de, “otantik” kavramıyla simgeleştirilmiştir. Geçmiş, şimdi ve geleceğe birbirinden ayırmak olanaksızdır.

Ancak yaşanan an, “şimdiki” zamandır. Şu anda yaşadıklarımızdır. Şu anda yaşadıklarımız ise bize kendi farkındalığımızı, duygularımızın farkındalığını üretir. Bu temel çizgiler boyutunda, otantik yaşam, farkındalık, içgörü, varoluş kaygısı, saydamlık ve bağdaşım içinde olmak gibi kavramlar varoluşçu psikolojinin uzantıları olarak kabul edilir. Varoluşçu psikolojik danışma öncelikle duyguların yaşandığı insan ilişkisidir. Danışana sorumluluk aldırarak temel amaçlardan birisidir. Danışman kendi varoluşunu da ortaya koyarak danışanla birliktelik içinde olur. Danışanın “kendisi” olmasına çalışmak temel amaçlardan birisidir. Gerçeğin kendiliğindenliği, başatmanın de yolunu açar(Topses, 2012, s. 72-73)

Psikoterapi, fiziksel tıp bilimlerindeki terapi yöntemlerinden farklı olarak insanlık tarihinde çok geç dönemlerde, ancak son bir yüz yıl içinde filizlenme ve gelişme olanağı bulabildi. İnsanın ruhsal acılarını dindirme görevi yıllar boyunca kabile büyücülerine, din görevlilerine(günah çıkarma ve bağışlanma), telkine, felsefeye ve bazen edebiyat, tiyatro, opera gibi sanat dallarında verilen eserlerin (eski Yunan trajedyaları ve Shakespeare'nin eserleri vb) estetik dokunuşuna bırakılmıştı. Ruhsal acının günahkarlık, kıskançlık, kaderine razı olamama, geleneklere ve dinsel öğretilere karşı gelme gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmekteydi.

Çağdaş, bilimsel yönelimli psikoterapinin kurucusu Freud olmuştur. Freud ve Breuer tarafından kaleme alınan 1896 tarihli “Histeri Üzerine Çalışmalar” ve 1900 yılında Freud'un self analizini bitirdikten sonra yazdığı “Düşlerin yorumu” isimli eser ile psikanalizin yani ilk bilimsel yönelimli psikoterapi yönteminin temelleri atılmıştır. Alman Filozof Heidegger'in 1927'de çıkan kitabı “Varlık ve Zaman” daki ontolojik (varlık felsefesi) yaklaşımdan etkilenen İsviçreli psikanalistler Medard Boss ve Ludwig Binswanger “Daseinanalysis”(Varoluşçu Analiz) adıyla varoluşçu psikoterapinin öncüsü sayılabilecek bir psikoterapi modeli geliştirdiler(Özen, 2012, s. 277-278).

Psikiyatride varoluşçuluk, İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda, Batı Avrupa'da belirmeye başlayan ve giderek Amerika kıtasında da yaygınlaşan bir yaklaşım haline gelmiştir. Geçtan (2007: 25)'a göre, psikanaliz ve psikanalitik kökenli psikoterapi temelinde, Heidegger'in ontoloji denilen düşünce ekolünden esinlenerek geliştirilmiş bir tedavi tutumunu tanımlamaktadır. İsviçreli psikanalistler Medard Boss ve Ludwig Binswanger, "Daseinanalysis" adıyla geliştirdikleri tedavi yaklaşımıyla varoluşçu psikoterapinin öncüsü sayılmaktadırlar. Yalom (2001: 33), Avrupalı varoluşçu analitik eğilimin, hem felsefi kavramların insanın klinik incelemesine uygulanması arzusunun bir sonucu, hem de Freud'un insan modeline karşı bir tepki olarak doğduğunu belirtmektedir.

Psikiyatrideki konumu açısından değerlendirildiğinde varoluşçuluk, bağımsız bir tedavi "ekolü" olarak anılmamaktadır. İnsanı anlama çabasında, geleneksel psikolojik tedavilerin alışlagelmiş geleneksel yöntemlerinden temelden farklı bir "tutum"u yansıtmaktadır (Geçtan, 2007: 26). Bu açıdan, varoluşçu psikoterapi bir yöntem değil, tutum olarak nitelendirilmektedir. Modern kültürün krizlerine cevap niteliğinde ortaya çıkan varoluşçu yaklaşım (May, 2012: 69), materyalizm ile idealizm arasındaki o eski ikilemi dağıtan bir seviyede, insanı analiz edip betimleme (May, 2012: 60) amacındadır. İnsanları, kendi gerçeklerinde inceleyen bir insan biliminin gerekli ve mümkün olduğu konusunda ısrarlı (May, 2012: 64) olan düşünürler ve bilim insanları, insanı hesaplanabilen ve kontrol edilebilen bir nesne olarak ele alma tavrına karşı çıkmışlardır (May, 2012: 61).

Binswanger (1956: 145; akt., May, 2012: 51)'a göre, varoluşçu analitik temele sahip psikoterapi, tedavi edilen danışanın yaşam tarihini araştırmaktadır. Ancak bu araştırma, herhangi bir psikoterapi ekolünün öğretileriyle ya da o ekolün tecrit ettiği kategorilerle açıklanamamaktadır. Bunun yerine yaşam tarihi, kişinin dünyada oluşunun bütün yapısına getirilen bir değişiklik olarak anlamaya çalışılmaktadır. Bu noktada önemli olan ve altı çizilmesi gereken, anlamının teknikten önce gelmesidir. Dolayısıyla varoluşçu terapistin tekniği, tedaviye gelen bir kişiden diğerine, aynı kişinin tedavi süreci içinde bir evreden diğerine değişebilen bir esneklik göstermektedir (Geçtan, 2007: 49-50). Terapi sürecindeki bu özgünlük, terapist ile danışan arasındaki ilişkiye de yansımaktadır. Geçtan (2007: 50) bu ilişkinin, terapistin danışanın "dünyasına katılarak" gerçekleştirebileceğini belirtmektedir. Bu da terapistin kişiye görüngübilimsel (fenomonolojik) olarak yaklaşması gerektiği anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle terapistin, danışanın yaşantısal dünyasına girmesi ve anlayışı bozan varsayımlarda bulunmadan, bu dünyanın olgularını dinlemesi demektir.

Tedaviye gelen kişiyi, "onun kendi dünyası içinde" anlamaya çalışmak ile anlatılmak istenen; kişinin çevresindeki insanlar dünyası değil, içinde var olduğu kendine özgü dünyası ve bu dünyaya ilişkin anlayış geliştirmedir. Geçtan (2007: 46), Kierkegaard, Nietzsche ve diğer varoluşçuları referans göstererek; batı dünyası insanının yaşadığı anksiyete ve umutsuzluğun kökeninde "kendi dünyalarını kaybetmiş olma" olgusunun bulunduğu görüşünü paylaşmakta, çağdaş insanın insanlar dünyasına yabancılaşmasının yanı sıra, kendi dünyası içinde de tutsak durumda olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, varoluşçu terapistin ya da düşünürün görevi; insanın baştan beri bildiği, bastırılmış bir şeyi yüzeye çıkarmak ve bunu, kişinin yeniden tanımasını sağlamaktır(akt., Çelik, 2017, 422-424).

Varoluşçu terapi, en iyi şekilde, psikolojik danışmanın terapötik uygulamasını etkileyen felsefi yaklaşım olarak açıklanabilir (Corey, 2005: 149). Buna bağlı olarak varoluşçu yaklaşımda, seçmeyi ve eylemi kapsayan irade ve sorumluluk alma önem verilen kavramlardır (Dökmen, 2011: 49). Bu yüzden bu yaklaşımın gücü, elde bulunan tercihlere ve insanı gelişime götüren yollara odaklanmasından gelmektedir. Varoluşçu terapistler hayatın kendi içinde bir anlamı olmadığını öne sürerler. Dünyada kendi varoluşunu yaratan sadece insandır. İnsan, insanlığını kendi yapar ve ne şekilde yaparsa o şekilde var olur, değerlerini var eder, yolunu belirler. İnsan yaşamaya başlamadan önce hayatta yoktur ve hayata anlam katan yaşayan insandır (Corey, 1990). İnsan sürekli bir anlam arayışı içindedir, var olduğundan bu yana kendisinin ve evrenin varoluşuna bir anlam katmaya çalışmıştır. Yapılan çalışmalarda yaşamda anlamın varlığı, mutluluk (Chamberlain vd., 1988; Steger vd., 2011), iyi-oluş (Bonebright vd., 2000) fiziksel sağlık

(Steger vd., 2009), sosyal yakınlık (Ryff, 1989) gibi olumlu kavramlar ile birlikte ele alınmaktadır. Yaşamda anlam arayışı, kaygı (Steger vd., 2006), sosyal izolasyon (Steger vd., 2008) gibi olumsuz kavramlar ile ilişkilendirilmiştir. Anlamsızlık ise madde bağımlılığı (Yalom, 2001), depresif belirtiler (Steger vd., 2011), intihar eğilimi ve umutsuzluk (Harlow vd., 1986) gibi kavramlarla ilişkili bulunmuştur. Varoluşçu terapi, bireylerin yaşamlarında anlam yaratmaları, sorumluklarını almaları ve farkında olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Terapi sürecinde danışan ile terapist arasındaki ilişki terapötik dönüşümün en önde gelen araçlarından. Danışan ile terapist arasındaki ilişkinin empatik, içten, destekleyici biçimde olması çok önemlidir (Seligman, 2006). Terapistler anlamlı bir varoluş için alternatifleri araştırma konusunda bireyleri cesaretlendirmelidirler (Corey, 2005). Varoluşçu terapinin öncü isimlerinden olan May, danışanlarının yaşamlarında henüz kullanmadığı olanakların üzerinde durur. Terapist, danışanın hayatına yön veren değerleri ve onun bu değerleri ne şekilde kullandığını anlamaya çalışmalıdır. Terapist bu sebeple danışanlarını anlamaya yönelik özel gözlem yöntemleri geliştirir (Geçtan, 2002). Varoluşçu yaklaşım bireysel terapilerde uygulandığı gibi grup terapisi gibi birçok farklı alanlarda da uygulanmaktadır (Koçak ve Gürler, 2008; akt., Demir, 2018, s. 151-152).

Varoluşçu felsefe, Edmund Husserl ve Heidegger'in fenomenolojik düşüncelerinin temelinde gelişen ve insan merkezli olma niteliği taşıyan çağdaş bir felsefedir. İnsan merkezli olması, psikoloji bilimine ve psikolojik danışma kuramlarına etkili bir biçimde yansımış olmasının temel nedenlerinden birini oluşturur. Felsefenin, psikoloji kuramlarına yansımalarının en açık seçik görünümü varoluşçu felsefe içinde kolayca gözlemlenebilir.

Varoluşçu felsefenin birincil temel sayılısı, varoluşun, özden önce gelmesidir. Yani insanın varoluşu, tasarlanmasından, yani özünden öncedir. Ancak, sadece insan için varoluş, özden önce gelir. İnsan varoluşunun ve tüm gizil güçlerinin üzerine kendi özünü oluşturabilen tek varlıktır. İnsan, tüm insansal nitelikleriyle kendini yapabilen, gerçekleştirebilen bir varlıktır. Edilgen değil etkendir, eylem gücünü taşıyandır. Yaşama anlam veren insandır, insandan önce yaşam yoktur.

Varoluşçu felsefenin öteki önermeleri ise; insanın kendi gerçeğinden, hem özgür hem de sorumlu olmasıdır. Varoluşçular özgürlük ve sorumluluğun birbirlerinden koparılmaz bağımlı özelliklerdir. İnsan aynı zamanda karar verebilen ve seçebilen bir varlıktır. Bu nitelik her insanın kendine özgü ego gücüyle kendi ayakları üzerine durabilen, problem çözebilen, özgüveni gelişmiş bir varlık olmasından gelir. Varoluşçu felsefe ve psikolojik danışma görüşü "farkındalık" kavramına ağırlıklı bir önem verir. "İnsan, fark ettiğini de fark edebilen tek canlıdır" der varoluşçu felsefe. Farkındalığı kazanmanın temel bir seçeneği ise "otantik" (şimdiyi yaşamak) yaşantıdan geçer. Ayrıca, Gestalt kuramının "burada ve şimdi" ile de yakından ilişkili olur.

Görüldüğü üzere, varoluşçu düşüncenin köklerinde yer alan bu düşünceler, rehberlik ve psikolojik danışmanın amaçlarıyla örtüşür nitelikler taşır. Kendini keşfetme, yüzleşebilme, bağdaşım içinde olma, empatik iletişim, saydamlık, ayırt edilebilirlik, bütünlük vb. kavramlarının hemen tümü, rehberlik ve psikolojik kuramlarının hedefleri ve içerik yüküyle yakından ilişkilidir(akt., Topses, 2012, s.100-101).

Varoluşçu yaklaşım sorumluluk kavramını kuramın merkezine yerleştirir ve Dökmen'in (2001) de ifade ettiği gibi günlük anlamından daha geniş ve derin bir anlamda kullanır. Sorumluluk kavramına bu anlam derinliğini kazandıran da özgürlük ile olan ilişkisidir. İşte bu yüzden sorumlulukla birlikte özgürlük kavramını da önemseyen varoluşçulara göre "birey dünyayı çok çeşitli şekillerde oluşturacak kadar özgür olmadıkça sorumluluk kavramının bir anlamı yoktur" (Yalom, 2001: 350; akt., Acar, 2012, s. 9).

Kısa süreli danışmanlıkta bile, varoluşçu yaklaşım, kişisel sorumluluğun üstlenilmesi, karar verme ve eyleme geçme yükümlülüğünün alınması ve en son durumlarına olan farkındalığın geliştirilmesi gibi danışanla ilgili alanlara odaklanabilmektedir (Corey, 2005: 169).

Varoluşçu hareketin en belirgin özelliği, bir dizi teknikten oluşan ve kişilik değerlendirilmesine karşı olan bir bakış açısıyla terapiye yaklaşmasıdır. Varoluşçu yaklaşım insan olmanın ne demek olduğu anlayışı üzerine kurulmuştur. Varoluşçu yaklaşım, bireylere duyulan saygıyı, insan davranışlarının yeni yönlerini araştırmayı ve insanları anlamak için farklı yöntemler kullanmayı desteklemektedir. İnsan doğası ile ilgili

varsayımlara dayanarak, terapiye getirilen sayısız yaklaşımları kullanmaktadır. Varoluşçu yaklaşımın günümüzde ilgi odağı, dünyada kendini yalnız hisseden ve bu yalnızlıktan dolayı kaygı yaşayan danışanlardır (Corey, 2005: 154; akt., Acar, 2012. s. 29).

Varoluşçulara göre insanın dünyadan ayrı bir varlığı yoktur ve yine içinde yaşadığı dünya da kişinin onu algılayışından bağımsız değildir. İnsanın ruhsal yapısının ve içinde yaşadığı fiziksel dünyanın bir bütün olduğunu öne süren Varoluşçular, bu bütünlük içindeki Varoluş algısını 'dasein' olarak adlandırmaktadır. Kişinin 'dasein'ı ne kadar güçlü ise kişilik de o denli sağlıklıdır. Ancak insanın 'dasein' nını geliştirmesi ve doğuştan varolan potansiyellerini yaşama geçirebilmesi sürekli çaba ve cesaret gerektirmektedir (May, 1994).

Anlamli bir yaşam sürmenin yolu; sosyal kurallar ve bunlara uyma baskısı, yanlış ana-baba standartları ve ölümün kendi tehdidi karşısında dahi 'dasein'ımızı ortaya koymak ve onaylamaktır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2011: 334).

Varoluşçu yaklaşım, ortodoks psikanalizin ortaya attığı insan doğasına yönelik deterministik bakışı ve radikal davranışçı rolü reddetmektedir. Psikanaliz özgürlüğün, bilinçaltı güçlerle, akılcı olmayan güdülerle ve geçmiş olaylarla sınırlandırıldığını savunurken; davranışçılar özgürlüğün, sosyo-kültürel koşullar tarafından sınırlandırıldığını ileri sürmektedir. Varoluşçu terapistler/danışmanlar, insanların bulunduğu koşullarla ilgili gerçeklerin bir kısmını kabullenseler de özgürlüğün kendi koşullarını seçmek olduğunu ileri sürmektedirler. Bu yaklaşım, özgür ve buna göre, seçeneklerimizden ve eylemlerimizden sorumlu olduğumuz varsayımına dayanmaktadır. Varoluşçu yaklaşım yaşamda bir değer ve anlam arama sürecidir. Varoluşçu yaklaşımda amaç danışanın içinde bulunduğu zaman üzerinde yoğunlaşarak, danışanların yaşamlarında anlam ve amaç arama sürecinde daha çok varlık göstermelerine destek olmaktır (Corey, 2005: 149).

Varoluşçu psikolojik danışma diğer iki yaklaşıma karşı tepki olarak çıkmıştır. Gerek psikoanalitik gerekse davranışsal psikolojik yardım hizmetleri yaklaşımları insanın bireyselliği ve özgürlüğünü sınırlandırmaktadırlar. Varoluşçu psikolojik danışma ise bireye yapılan psikolojik yardım sürecini insanın var oluşunda, özünde yer alan dört büyük konuya (ölüm-özgürlük-yalıtılmışlık-anlamsızlık) odaklanan dinamik bir süreç olarak görmektedir. Bireyin seçimleri ve eylemlerinde özgür olduğu bu nedenle de seçimlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu alması gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Biz insan olarak koşulların kurbanı değiliz çünkü her türlü koşullarda biz olmayı ya da olmamayı seçtiğimiz şeyizdir. Psikolojik danışma sürecinin amacı danışanların seçtiklerini keşfederek farkına varmaları ve bunların sorumluluğunu almalarıdır. Birçok danışan için kendilerini var eden seçimlerini fark etmeleri değişimin, iyileşmenin başlangıcı olmaktadır. Bir insan olarak biz koşulların pasif bir kurbanı olarak kalmak zorunda değiliz ve bunu fark ederek sürekli biçimde kendi yaşamımızın mimarı haline gelebiliriz (Yalom, 1980'den akt., Koçak ve Gökler, 2008; akt., Pamuk, 2012, s. 26-27).

Varoluşçu psikoterapi, bir birey ve var olmanın felsefi anlayışına istinaden ortaya konulmuş bir danışma ve psikoterapi yaklaşımıdır. Bu anlayış birçok düşünürün çalışmasından ve terapistlerin belirli düşünürlere farklı önem vermelerinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Varoluşçu yaklaşım, yalnızca varoluş hakkında bir anlayış edinmek ve onu bağımsız şekilde farklı alanlara uygulamak anlamına gelmemektedir. Aksine terapistin bu düşünceye ilgisi, oldukça şahsi bir anlam kazanmaktadır; kısacası, bir var oluş gerçekleşmektedir.

Bu yaklaşımı benimseyen danışmanlar asırlardır ortaya konulmuş olan felsefi akımların yanı sıra kendi hayat tecrübelerinden de faydalanmaktadır. Temelde danışmanlık çalışmaları ve danışmanın hayatını yaşama şekilleri hakkında bilgi veren bir dünya anlayışından, bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Her bireyin hayat anlayışı bireyin kendisine özgü olduğundan varoluşçu yaklaşımı genel anlamda ele almak

yanıltıcı olabilmektedir. Bu yaklaşımın tüm bilgilendirilmiş tartışmaları sürekli olarak kişisel olacaktır ve terapist tarafından ortaya konmuş belirli hayat tecrübelerini ortaya koyacaktır(Young, 2000).

Tedavinin Gelişimi

Varoluşçu psikoterapinin temelleri varoluşçu düşünceye dayanmaktadır. Varoluşçu felsefenin bir tarzı olmadığı gibi varoluşçu terapinin de bir tarzı yoktur. İnsanın varlığı ile ilgilenen tüm düşünürler varoluşçu olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla ilgili düşünürler arasında bu yüzyılın daha çok kabul gören Avrupalı varoluşçu düşünürlerinin yanı sıra eski Yunan düşünürleri de yer almaktadır. Özgürlük düşünürleri adı verilen Soren Kierkegaard (1813-55) ve Friedrich Nietzsche (1844-1900) varoluşçu felsefenin öncüleri olarak gösterilmektedir. İnsanların “sürü” psikolojisinden nefret etmeleri bu düşünürleri dini kökten yeniden sorgulamalarına ve hayatlarımızı kendimizin nasıl şekillendirmemiz gerektiğini vurgulamalarına neden olmuştur. Varoluşçuluğun fikir babası olarak kabul edilen Martin Heidegger (1889-1976) varoluşçu psikoterapi ve danışmanlık üzerindeki en etkili isim olarak düşünülebilir. Her ne kadar kendisi psikoterapi ile ilgilenmese de Heidegger, varoluş düşüncesi İsviçreli iki psikiyatrist olan Ludwig Binswanger (1881-1966) ve Medard Boss (1903-1990) tarafından ele alınmış ve danışanlarının sorunlarını anlamak için faydalanılmıştır. Psikoterapi metotları, varoluşçu yaklaşımın başlangıcını oluşturmaktadır.

Sözü geçen ülkede “psikiyatrist karşıtı” psikiyatrist R.D. Laing (1927-89) danışanlarının sorunlarını daha iyi anlamak amacıyla bazı varoluşçu fikirlerden faydalanmıştır. Varoluşçu psikoterapinin gelişmesine bu ülkede en önemli katkı düşünür ve psikoterapist Emmy van Deurzen tarafından gerçekleştirilmiştir. Varoluşçu psikoterapi ve danışmanlık alanındaki ilk derslerin oluşturulması görevini yerine getirmiştir ve 1998 yılında yalnızca bu yaklaşımla ilgilenen ilk kitabı yayınlamıştır. Aynı sene içerisinde Emmy van Deurzen, Varoluşçu Tahlil Topluluğu’nu kurmuştur. Bu topluluğa; varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapi alanına özellikle fenomenolojik kısmına önemli katkılarda bulunmuş pratisyen psikoterapist ve psikolog Ernesto Spinelli önderlik etmektedir. Son dönemlerdeki gelişmelerden bahsederken çok sayıdaki makalesi ve yakında çıkan kitabında varoluşçu yaklaşımı son derece açık ve detaylı olarak ifade eden psikoterapist Hans W. Cohn’a yer vermemek olmazdı. *Existence* editörlüğü ile psikolog Rollo May (1909-94) varoluşçu fikirlerin Amerika’ya ulaşmasını sağlamıştır ve psikiyatrist Irvin Yalom varoluşçu ilginin bu ülkede önem kazanmasını sağlamıştır.

Belki de en tanınmış varoluşçu düşünür olan Jean-Paul Sartre (1905-80), özünde doğamızın hiç bir şey olmak olmadığı sürece “insan doğası” diye bir şeyin olmadığını ileri sürmüştür. Varoluşumuzun tam merkezinde bir yokluk söz konusudur. Ortaya koyduğumuz tercihler sayesinde bir şey oluruz; böylelikle kendimizi doyurabilmekteyiz. Olduğumuz şey hiç bir zaman kesin değil; hiç bir zaman değişmeyecek anlamına gelmez. Aksine olduğumuz durum sürekli bir süreç içindedir ve devamlı olarak değişmektedir. Dolayısıyla asla belirli bir şey olmadığımız ve sürekli bir olma halinde bulunduğumuzdan kişilik tiplerinden bahsetmek ya da “Ben kimim?” sorusunu sormak bile anlamsızdır. Birçok varoluşçu “benlik” kavramına bir inşa, bir pratik kurgu olarak yaklaşmışlardır. Varoluşçu bakış açısına göre benlik; tanımlanabilen ve çizili somut bir varlık, bir şey değildir. Zaman zaman yeni bir benlik ortaya çıkmakta, her yeni deneyim bizi yeni bir yere taşımakta ve daha önce olduğumuz yere asla tam olarak geri dönememekteyiz (Young, 2000).

Varoluşçular, kendimizi sabit ve değişmez olarak görerek kendimizi sınırladığımızı ileri sürmektedirler. Günlük hayatta sanki hiç bir şey değişmez gibi konuşmakta ve olduğumuz durumdan kendimiz sorumlu değiliz gibi davranmaktayız. ”Ben böyle doğmuşum” deyivermekteyiz. Sartre’ye göre benliğimiz üzerinde düşündüğümüzden çok daha fazla tercih hakkına sahibiz ve kendi “fenomenolojik” (olgusalılık) sınırlarımız dahilinde neyi tercih edersek o olabilmekteyiz.

Bu ölçüde bir iradeyi kabul etmek genelde zor olarak algılanmakta ve bunun yerine “suçu başkasına atmayı” tercih ederek ve kim olduğumuz konusunda sorumluluğu başkalarına vermektir. Kuralları kendimizin seçmesinden başkaları tarafından ortaya konulmasını beklemektir. Sartre (ölümün kesinliğinden başka) hiç bir kesinliğin, hiç bir değişmezliğin olmadığını ileri sürmüş ve hayatımızı bizim yönlendirebileceğimizi, kurallarımızı bizim oluşturabileceğimizi, kendi anlamımızı kendimizin bulabileceğini belirtmiştir. Başka bir ifadeyle inanılmaz bir sorumluluk taşımaktayız. Bu şekilde sorumlu olduğumuzu kabullenmek muazzam endişeye neden olmaktadır fakat aynı zamanda bu iradenin farkında olmak bireyi son derece özgür kılabilir. Ancak yine de “sağlama almak” ve hep yaptığımız gibi kurallara uyup tercih hakkımız yokmuş gibi davranmak bireye daha kolay görünmektedir. Böyle davranarak kendimize daha heyecanlı ve neşeli bir hayat deneyimi fırsatını tanınamaktayız(Young, 2000).

Varoluşçulara göre, bu ölçüde bir irademiz olduğu ve tercih etmek zorunda olduğumuz için sonuç olarak kaçınılmaz şekilde endişe duymaktayız. Varoluşçu endişe, varoluşun bir yönü ve ne kadar uğraşsak da hiç birimizin kaçamayacağı bir varoluş “bilineni” olarak kabul edilmektedir. En nihayetinde hayatlarımız bizim sorumluluğumuzdur ve bu da bizde endişeye neden olmaktadır. Aynı zamanda varoluşçular kendimize karşı olan sorumluluğumuzu tam anlamıyla yerine getirmeye yeltenebileceğimizi ancak bunu gerçekleştirmemizin mümkün olmadığını ileri sürmektedirler(Young, 2000).

Varoluşçu düşünürler, birey hakkında kesin hükümlere ulaşmışlardır. Heidegger varoluşu “dünyaya ait olma” olarak tanımlamaktadır. Bu ifadeyi, bizim kaçınılmaz ilişkimize, karşılaştığımız her şey ile olan “dahili” bağlantımıza vurgulamak amacıyla kullanmıştır. Bir arabadan inebilir, çıkabiliriz ancak hayatta olduğumuz sürece bu dünyadan çıkamayız. Her zaman dünyadayız ve bu dünya bizimdir. Hayata gözlerimi yumduğumda, *benim* dünyam, bildiğim dünya da benimle ölmektedir.

Sadece dünyamızı gittiğimiz her yere taşımakla kalmayız aynı zamanda sürekli olarak diğerleriyle iletişim içinde, “dünyayla” yaşamaktayız. Diğerlerinden kopuk, ayrı yaşamayı tercih etsek bile bunu diğerlerine göre yapmaktayız, diğerleriyle her zaman iletişim içindeyiz. Ancak diğerleri sayesinde bir benlik şuuru edinmekte, olduğumuz birey olabilmektir. Tecrübe ettiğimiz her şeyi sürekli olarak yorumlamakta ve onlara anlam yüklemektir. Verdiğimiz anlamlar zamanla değişebilmekte, bir zamanlar çok önemli gördüğümüz bir şey bir süre sonra çok önemsiz hale gelebilmektedir. Verdiğimiz anlamların değişmez ve sabit olduğuna inanarak zaman zaman kendimizi sınırlandırmakta, katı ve inatçı olmaktayız. Kendimize bakış açımızı ve etrafa verdiğimiz anlamları değiştirme gücümüzün olduğunu onaylamak derinden özgürleştirici bir deneyimdir(Young, 2000).

Değiştiremeyeceğimiz tek şey ölümümüzün kaçınılmaz, hepimizin ölümünün gerçekleşeceğidir. Tabii ki ölümümüzün nerede ve ne zaman olacağı bir bilinmeyendir ve ölüme verdiğimiz anlam farklılık göstermektedir. Heidegger, ölümü bir felaket olarak görmek yerine ölümün bilincinde olmanın bireyi özgürleştirdiğine inanmaktadır. Ölüm yaşamın bir boyutudur ve bu boyutu yok saymak yaşam tecrübemizi sınırlandırmaktır. Sonsuza kadar yaşayacağınızı düşünün. Hayat, önemini ve parlaklığını bir kısmını yitirmektedir. Fani olduğumuzu aklımızdan çıkarmazsak hayatı daha dolu yaşayacağımız öne sürülmektedir (Young, 2000).

Varoluşçu terapistler; tanı ölçütleri, insanları sınıflandırmak ve rahatsızlıklarını hastalık haline getirme kaygısı taşımamakta, terapide karşılaştıkları bireyleri belirli bir hastalığı olan danışan olarak görmemektedirler. Aksine danışanlarının kaygı ve sorunlarına herkesin karşılaşılabileceği “yaşam problemleri” olarak bakmaktadır. Bireyler “psikolojik rahatsızlıklar” edinmezler fakat insanın varoluşu, yaşamın kendisi rahatsız edici olarak görülmektedir.

“Psikolojik sağlık” adı verilen durum varoluşçu görüşe göre mümkün değildir. Kaygısız, stressiz ve dengeli bir hayat için olan çabamız sorunlarımızın kalıcı olmasına neden olabilmektedir. Sorunlarımızla yüzleşerek ve tercihlerimizin sorumluluğunu kabul ederek daha yüksek kontrol hissi elde ederiz. Bununla birlikte hayatın güvenli ve kesin olabileceğine inandığımızda duyduğumuz endişeden farklı da olsa daha kaygılı hale gelebiliriz. Bu riski göze alıp güvensizlik ve belirsizliğe hayatımızda yer açabilirsek hayatın karşımıza çıkardıklarının hakkından gelebiliriz. Hayatını kendi ellerine almak ciddi cesaret ve kararlılık gerektirmektedir fakat mükafatlarının haddi hesabı olmadığı söylenmektedir(Young, 2000).

Varoluşçu terapist, tedavi için belirli hedefler oluşturmakla ilgilenmez. Olasılıkları harekete geçirmek varoluşçu terapinin genel amacı olarak belirtilebilir. Danışanlar daha çok hayatlarının sınırlanmış ya da amaçsız olduğu şikayetiyle gelmektedir. Danışanların ilişkileri zayıf olabilmekte ya da kendilerini koşulların, başkalarının kurbanı olarak görebilmektedir. Hayatlarında değişiklik yapma gereği hissetmelerine karşın bunu gerçekleştirecek bir yol bulamamaktadırlar. Danışanlar, değişmelerinin mümkün olmadığını düşünebilir ve kendilerinin köşeye sıkışmış hissedebilir. Umulan o ki; tedavi sayesinde danışanlar önceden düşündüklerinden fazla iradeleri olduklarını fark eder ve geleceğin değişebilme ihtimalinin her zaman olduğunu anlar. Tabii olduğumuz birçok kısıtlamaya rağmen bu sınırlandırmalara nasıl tepki vereceğimize konusunda tercih hakkımız bulunmaktadır. Tedavi esnasında danışanlar, geçmişte verdikleri, gelecekte verecekleri kararlar kadar şu anda verdikleri kararlar konusunda sorumlu olduklarını anlamaktadırlar. Burada danışanlar tercihin kolay olmadığını, tercih yaparak bir şeye evet derken diğerine hayır demekte ve tercih yapmayarak bir tercih yaptıklarını kabul etmektedirler.

Durum böyle olunca, varoluşçu terapistler danışanlarını varoluş endişesinden kurtarmak için çaba göstermek yerine danışanlarını sorunlarıyla yüzleşmeleri ve oluşan endişeyi metanetle karşılamaları konusunda onları teşvik etmektedirler. Aynı durum varoluşsal suçluluk için de geçerlidir. Suçluluk duygusunu ortadan kaldırma çabasına girişmek yerine varoluşçu terapistler, danışanlarının ne zaman sorumluluk almaktan kaçtıklarını ve potansiyellerini gerçekleştirmediklerini onların da kabul etmelerini sağlamaktır. Bu süreç kendimizi asla gerçekleştiremeyeceğimiz, her zaman bir şeylerin eksik kalacağı bilgisi ışığında yapılacaktır. Diğer bir deyişle başarısızlıkta başarısız olamayız(Young, 2000).

Otantiklik, varoluşçu terapinin bir amacı olarak betimlenmesine karşın çoğunlukla yanlış yorumlanmaktadır. Heidegger, otantik olmayı var oluşun gerçek olmasının bir yolu olarak betimlemiştir. Uydurma öz benlikle ilgili bir gerçeklik değildir. Otantik olduğumuzda varoluşun bilinenlerinin (irade, sorumluluk, ölüm, vs.) farkındayızdır. Var olmanın ne demek olduğunun farkındayızdır. Varlık'ı önemsemekteyizdir. Bu farkındalık sürekli olan bir durum değildir aksine anlık olan bir şeydir. Örneğin; kendimiz ya da yakınımızdaki biri danışanlık tehlikesi altındaysa oluşmaktadır. Tehlike ortadan kalktığında yine eski otantiklikten uzak hayatımıza döneriz. Çoğunlukla Varlık'ı unutmakta, kalabalıkları takip etmekte ve fani olduğumuzu görmezden gelmekteyiz. Zamanları ne kadar kısa olursa olsun danışanlar, otantik olmanın bir ihtimal olduğunu tedavi sayesinde fark edebilirler ancak tedavinin amacını belirleyecek olan eninde sonunda danışanın kendisidir.

Varoluş kavramı amacıyla varoluşçu düşünürler, Edmund Husserl (1859-1938) tarafından ortaya atılan fenomenolojik (olgu bilim) yöntemi benimsemişlerdir. Basitçe söylemek gerekirse bu metot, hiç bir şeyi olduğu gibi kabul etmez ve her şeyi sorgulamaktadır. Bizden saf olmamız ve hiç bir şey bilmeyen, anlamayan çocuk gibi bir yaklaşım içinde olmamız beklenmektedir.”Fenomenolojik indirgeme” bizden daha önceden elde ettiğimiz bilgileri bir kenara koymamızı, önyargılarımızdan kurtulup tarafsız olmamızı ve karşımıza çıkan her şeye karşı merak tutumu içinde bulunmamızı istemektedir. Araştırdığımız şey ne olursa olsun eğer onunla ilgili varsayımlarımızı aza indirgeyebilirsek konu hakkında daha iyi anlayış elde edebilir ve daha yakından inceleyebiliriz(Young, 2000).

Varoluşçu terapistler, fenomenolojik yöntemi psikolojik danışma ve psikoterapi yaklaşımlarına da uygulamaktadırlar. Diğer insanlar, onları rahatsız eden şeyler, onlar için en iyisi hakkındaki önyargılarını ve teorilerini kenara koymaya çalışmaktadırlar. Böyle yaptıkları sürece danışanlarının kaygılarını kendi açılarından değil danışanın açısından duyabilmektedirler. Nedenlere ya da açıklamalara takılmadan sadece danışanın sunduklarıyla(fenomenlerle)yetinildiğinde terapist ve danışan, durum hakkında daha iyi kavrama sağlayabilmektedir. Terapist anladığını tasvir etmeye çalışacak ve böylelikle danışanın içinde bulunduğu durum hakkında daha net ve açık bilgi elde edilebilir.

Terapötik İlişki

Yukarıda bahsedildiği gibi varoluşçu düşüncenin temel önermelerinden biri sürekli olarak etkileşim halinde olmamız, “dünyayla” yaşamamızdır. Başka bir ifadeyle tüm yaptıklarımız, söylediklerimiz ve hissettiklerimiz diğerleriyle etkileşim içinde gerçekleşmektedir. Bu anlayış bizi her ilişkimizde birbirimizi etkilediğimiz fikrine götürmektedir. Danışan ve terapist bir araya geldiklerinde bir birlerine karşı ilişkilerine göre davranmaktadırlar. Danışanın terapistine açığa vurduklarıyla başka bir terapistte yaptığı dışavurumlar aynı olmayacaktır. Aynı şekilde terapistin tepkileri de danışandan danışana değişmektedir. Tüm ilişkilerde var olan bu karşılıklılık üzerinde durulması sayesinde kafamızın içinde sabit dünyalar varmış gibi görünmeyiz. Aksine ilişkilerimize göre kim isek o oluruz. Diğer bir deyişle her hangi bir anda varoluşumuz; bireylerin içinde değildir de ilişkinin gerçekleştiği yerde, bizimle diğeri arasında bulunmaktadır(Young, 2000).

Terapist Yaklaşımı

Varoluşçu terapistler kendilerini her hangi bir şekilde danışanlarından yüksekte görmezler ve bir insan olarak danışanlarına saygı duymaktadırlar. Hepimiz aynı bilinenlerle karşı karşıya olduğumuzdan herkes eşittir. Terapistlerin de hali hazırda kendi sorunları vardır ve gelecekte de o sorunlardan muaf görünmemektedirler. Belki de danışan-terapist demek yerine “terapideki-bireyler” demek daha uygun olacaktır. Hem terapist hem de danışan ortaya çıkan ilişkiden etkilenecek ve değişecektir. Bununla birlikte ilişkilerde değişkenlerin olmadığını ileri sürmek mantığa sığmamaktadır. Danışanın kaygıları odak noktasını oluşturmakta ve danışan terapistte yardım almak için gelmektedir. Terapistin kaygıları varlıklarını devam ettirmektedir ancak çoğunlukla açığa vurulmamaktadır. Bütün bunlara rağmen terapistler, danışan ile birlikte deneyimi birlikte keşfedecekleri eşit bir ilişki için çaba göstermektedirler.

Müdahaleler

Belki de bir terapistin yapabileceği en önemli müdahale sessizliktir. Çünkü, diğerlerinin ne dediğini ancak kendimiz sessiz olduğunda duyabiliriz. Aynı zamanda varoluşçu bir terapist, danışanını, onların varsayımlarını ve onları sorgulamaktan çekinmemektedir. Fenomenolojik yaklaşım, terapistin hiç bir şeyi sorgusuz kabul etmeyeceğini ve tartışılan konuyu danışanın ya da kendilerinin anladıklarını varsaymayacakları anlamına gelmektedir. Danışanlardan yaşadıkları veya söylediklerini tam olarak açık bir şekilde ifade etmeleri istenecektir. Danışanın dünya görüşünü ortaya çıkartmak için terapist, danışanın söylediği herşeyde bulunabilecek tüm varsayımları açıklığa kavuşturacaktır. Umulan şu ki; bu süreç sayesinde danışan için önemli olan noktalar ortaya çıkarılacaktır.

Terapist, bir şeyin farklı anlamlar kazanmaması için danışanın söylediklerini yorumlamaktan kaçınacaktır. Bunun yerine danışandan ne anladıklarını tarif etmeye çalışacaklardır. Yorumlamalar kesin surette tasvir edici olacaktır. Rüyada görülen bir nesne, örneğin bir kutu, rahim gibi başka bir nesne olmayacaktır. Aksine kutu kendi koşullarına göre incelenecek ve böylelikle danışan için taşıdığı anlam bütünüyle ortaya konulabilecektir(Young, 2000).

Varoluşçu terapist, danışanına kendi deneyimini keşfetmesi için müddet tanımaktadır. Terapist, danışanın kendini gösterebileceği kadar güvende hissetmesini sağlayacak güvene dayalı ve ilgi merkezli bir ilişki geliştirmenin yollarını arayacaktır. Terapistin amacı, danışana göre hayatın ne anlama geldiğini keşfetmek, danışanın başından geçenlere yakınlık sağlamaktır. Bu süreç sayesinde danışan kendi hakkındaki katı varsayımlarını sorgulamaya başlayacak ve kendileri için nelerin mümkün olduğunu araştıracaktır. Daha önce düşündüklerinden daha fazla fırsatları olduğunu fark edebilirler ve kendilerine karşı olan sorumluluklarını kabul edebilirler. Terapist, danışanları için iyi olacağını düşündüğü/düşündükleri tüm fikirlerini bir kenara koyar çünkü her hangi bir değişiklik için karar hakkı danışana aittir.

Tipik Seans Formatı

Her terapötik birliktelik birbirinden farklı olduğu için varoluşçu terapistlere göre tipik bir seans formatından bahsetmek mümkün olmamaktadır. Hem danışan hem de terapist emsalsiz bireyler olduklarından her ikisi de terapötik ortama kendilerine özgü bir şekilde tepki göstermektedirler. Varoluşçu terapi için belirlenmiş sabit kurallar bulunmamaktadır. Varoluşçu düşünce çerçevesi dahilinde her terapist, kendine özgü bir çalışma stili oluşturmakla yükümlüdür. Bu durumu göz önünde bulundurduklarında varoluşçu terapistler, bir seansta konunun ne olacağını belirleme işini danışanlarına bırakmaktadır(Young, 2000).

Uygulama Örneği

Jane'le ilk tanıştımda kendini başkalarıyla konuşmaktan hoşlanmayan, kendinden fazla bahsetmeyen biri olarak tanımladı. Hayatından gayet memnun olduğundan terapiye katılmada onu teşvik eden her hangi bir nokta yoktu ve özellikle yakın aile bağlarının değişmesi konusunda endişeliydi. Jane psikolojik danışmanlık dersine kayıt olmuştu ve dolayısıyla bir terapist gerekliydi. Ben onun görüldüğü üçüncü kişiydim. Jane'nin oğlu evi terketmiş ve her ne kadar kendini yerel kilise işlerine, hayır işlerine kaptırsa da, sık sık eşinin işlerine yardım etse de, evi ve bahçesiyle ilgilense de hep bir şeyler yapması gerektiğini söyleyen bir ses vardı. Bir arkadaş Jane'nin danışman olabileceği fikrini ortaya atmıştı. Bu fikir başkaları için bir şeyler yapmayı gerektirdiği için başlarda Jane'nin ilgisini çekti. Ancak kendini keşfetmesi gerektiğini öğrenince ciddi şüpheler yaşamaya başladı(Young, 2000).

Jane, aile geçmişi hakkında bir şeyi paylaştı. O 8 yaşındayken annesi vefat etmiş ve iki yıl sonra da babası evi terketmişti. En büyük ablası (üç tane daha kardeşi vardı) ve bu beş çocuğun velisi olan halası tarafından büyütülmüştü. Küçük yaşta anne babasını kaybetmiş olmasına rağmen Jane çocukluğunun oldukça mutlu geçtiğini belirtmiştir.

Terapi

Deneme sürecinde haftada bir kez buluşma kararı aldık. Böylelikle Jane devam etmek isteyip istemediğine karar verebilecekti. Bu kısa vak'a incelemesinde çalışmalarımızın büyük bir kısmında odak noktasında olan belirli bir temadan, Jane'nin diğerlerine karşı olan ihtiyatlı tavrından, yalnız kalma arzusundan ve diğer insanlarla daha sıkı bağlar kurmaktan kaçınmasından bahsedeceğim. Birçok değişik durumda davranışları arasında bağlantı kurabildik ve tekrar tekrar bu tema ortaya çıktı.

Jane terapiye katılmayı başlarda zor buluyordu ve kendinden bahsetmek onun için son derece güçtü. Aynı zamanda diğerleriyle etkileşiminden bahsetme konusunda isteksizdi. Vefasızlık gibi algıladığından özelliklede yakınlarıyla olan ilişkilerinden bahsetmek onun için zordu. Seansların başlatılmasını Jane'e bıraktım. Bu ona zor gelse de, bazen sessizce otursak da, Jane genellikle konuşmak için bir şeyler buluyordu. Ne anladığım hakkında dönüt vermek, tasvir ettiği konuya açıklık kazandırmak için ve bazen de başından geçenler hakkında onu sorgulamak için müdahalelerde bulundum. Etkileşimimizin ilk safhalarında Jane'e sıkı sıkı sorular sormaktan veya onu doğrudan doğruya sorgulamaktan kaçındım. Diğer bir ifadeyle o anlatırken ona hassas davrandım. Sürekli kendimi tutmaya çalıştım. Ona

yaklaşımında daha dobra mı olmalıyım? Yoksa ona “göz mü yumuyordum?” Daha sonra terapiye katılma deneyimi hakkında konuştuğumuzda eğer ilk başlarda onu sıkıştırırsaydım terapiye devam etmekten vazgeçebileceğini söyledi.

Jane terapilerimize devam etti. Fakat ne kadar süreyle devam edeceğimiz konusunda bir karar alınmadı. Yavaş yavaş aramızdaki güven arttı ve kendi üzerinde odaklanmaya istekli olmuştu ve kırılğan duygularına sahip çıkmaya başladı. Bununla birlikte ben de ona yaklaşımında daha kapsamlı oldum. Jane, hayatında nelerin olup bittiğini diğer insanlardan nasıl sakladığını ve onların yaklaşmasına asla izin vermediğini anlattı. Kontrolü kaybetmekten, ne olacağını kestirememekten korkuyordu. Terapilere devam etme konusunda bu durumun onun için ne anlam ifade ettiğini sordum. Bu konuyu etraflıca irdelediğinde kendi sorunlarıyla ilgilenmeyi ve kendisi, insanlar hakkındaki varsayımlarını sorgulamayı başardı. Benimle etkileşiminde başından geçen bir konuyu açtığında hep kaçındığı şeyi yapıyordu: Kendi tecrübelerini direkt olarak anlatmak.

Zamanla kendi hakkında daha açık konuşmaya başladı. Tüm hayatı boyunca diğerlerine uyum sağlayarak, onlara göre yaşamış ve kimseden herhangi bir istekte bulunmamıştı. Bir şeyleri eksik mi yapıyorum? diye kendine sormaya, eğer daha girişken olsam hayatımı daha dolu dolu yaşayabilir miyim? diye düşünmeye başladı. Jane sık sık daha az ihtiyatlı ve daha rahat olabilmeyi istediğini söylerdi. Ancak, yine de dışa dönük ve çok konuşan kişilerden hoşlanmıyordu. Bu çelişkiyi biraz irdelediğimizde psikolojik danışmanlık dersinde topluluk önünde konuşmaktan çekinmeyen arkadaşlarını kıskandığını itiraf etti. Bir taraftan konuşmak, sesini duyurmak istiyor diğer taraftan da kimsenin onun ve hayatı hakkında bir şey bilmesini istemiyordu. Bu korkularını araştırdık ve kontrolü kaybetmemenin ve kimseye söz hakkı tanımamanın onun için ne kadar önemli olduğunu farkettilik.

Çocukken Jane, sürekli olarak kendi içine kapanmış ve güçlük çıkarmamaya çalışmış. Bir keresinde annesinin ölümünden bahsettiğimizde o günden sonra kimseyi “içeri almama” kararı aldığından bahsetti. Küçük yaştan itibaren bir kez daha acı çekmemek için etrafında bariyerler oluşturmuştu. Jane o zamanlar sık sık riske girmemeyi tercih ettiğini ve kendisini her hangi bir tür belirsizlikten koruduğunu kabul etti. Daha yumuşak bir yaklaşım içerisinde ve insanlara karşı daha açık olsaydı nelerin olabileceği hakkında konuştuk. Daha önce uyguladığı tekniklerin gerçekten gerekli olduğu konusunda şüpheleri oluştu ve belki de getirilerin bu riske girmeye değdiğine inandı.

Son olarak Jane, “kabuğundan çıktığı” olaylardan da bahsetmeye başladı ve kendine ait şeyleri paylaştı. Örneğin, üniversitedeki bir gruptan, bir konferans esnasındaki konuşmadan, aile gibi bir yakından söz etti. Her ne kadar endişe duysa da kendini ilişkilerine dolu dolu kattığında sonuçların tatminkar olduğunu belirtti. Riskleri göze almaya, görüşlerini canı gönülden sunmaya, bazı durumlardaki beklentilerini söylemeye, evini nasıl çekip çevireceği konusunda daha az dik kafalı olmaya başladı ve diğer insanlara söz hakkı tanıdı. Kendisinin insanlarla daha kolay anlaştığını, onlara karşı daha açık ve rahat davrandığını dile getirdi. Jane bazen kendini bile şaşırttı ve bu değişikliklerin beklenmedik hediyeleri olmasından çok hoşnuttu.

Jane benimle daha çok danışanlarıyla olan işi hakkında konuşmak istiyordu. Çünkü, bu onu kaygılandırıyor ve büyük bir endişeye sebep oluyordu. Böyle bir durumun sorunlu olduğunu düşündüğüm zamanlar oldu. Çünkü, terapinin denetime dönüşme ihtimali her zaman olmuştur. Genelde kendimi bir denetimciye dönüşmekten alı koymaya çalışmak zorunda kaldım. Ancak, yine de bu durum bize etkileşimimiz ve onun terapi deneyimi hakkında konuşma fırsatı verdi. Onun belirsizlik sorunlarını derinlemesine irdelemeye başladık ve aynı zamanda bu durumun kaçınılmaz olduğunu kavradı.

Terapide değinmediğimiz bir çok nokta olduğu aşıkardı. Jane'in benimle olan yaptığı işin sonucunda meydana gelen değişimler kadar katıldığı dersten, denetimden ve danışmanlık işinden dolayı da değişiklikler oluşmuştur. Birlikte gerçekleştirdiğimiz çalışmanın (16 ay gibi bir zaman zarfında 50 seans) sonunda Jane, bu bölümde kendisine yer verilmesini kabul etti. Eğer bir yıl öncesinde sorsaydım cevabının kesinlikle hayır olacağını benimle paylaştı. Evet diyerek gösterdiği cesarete hayranlık duymaktayım.

Varoluşçu bakış açısından diğerleriyle olmak bir bilinendir. Diğerleriyle olmanın bir yolu onlarla iletişim halinde olmaktır ve Jane'in sorun yaşadığı kısımda burasıydı. Jane otantik olamıyor ve ilişkilerin bu yönünü reddediyordu. Aynı zamanda bu durumdan endişe duyuyordu ve diğer insanlara karşı olan bu ihtiyatlı tutumunu aşmak istiyordu. Yavaş yavaş Jane farklı tercihlerde bulunmaya başladı. Kendini diğer insanlara açtı ve endişe duymasına karşın çabalarının ödüllendirildiğini hissetti (Young, 2000, s. 70-83).

Varoluşçu Psikoterapi'ye Yeni Bir Bakış

(Aron Keshen(2006). A New Look At Existential Psychotherapy. American Journal Of Psychotherapy. Vol: 60, No:3, 285-298'den tercüme edilmiştir).

Varoluşçu psikoterapi, genel psikoterapi uygulamalarının kenarında kalmıştır. Sınırlı derecede kabul görmesinin nedenlerinden biri; literatürün karmakarışık olması ve psikoterapistlerin fikirlerinin heterojen olmasıdır. Diğer bir sebep olarak deneysel onaylama çalışmalarının yetersiz olması gösterilebilmektedir. Peki daha özlü, çizgileri belirlenmiş ve araştırmaya müsait bir varoluşçu psikoterapi modeli geliştirilebilse nasıl olurdu? Böylesine yol gösterici bir yaklaşımın oluşturulmasına muhalif olarak modeli daha mekanize ve yapısal hale getirmenin varoluşçu psikoterapinin ilkeleriyle ters düştüğü görüşüdür. Diğer bir görüş ise; alanın heterojen olmasından dolayı varoluşçu psikoterapinin manualize edilememesidir. Bu çekinceler her ne kadar yerinde olsa da bu makalenin amacı; daha fazla klinik odaklı bir varoluşçu psikoloji uyarlaması geliştirmek ve varoluşçu psikoterapi için daha fazla yol gösterici bir yaklaşımın alt yapısını oluşturmaktır.

Uzun geçmişine rağmen varoluşçu psikoterapi genel psikoterapi uygulamalarının kenarında kalmıştır. Bu durum üzüntü vericidir. Çünkü, gittikçe varoluşçu anlayışı benimseyen (bazılarına göre) bir toplumda faydalı olabilecektir (Yalom, 1980). Varoluşçu anlayışın sınırlı derecede kabul görmesinin nedenlerinden biri bu güne kadar ki yazının karmakarışık olması ve psikoterapistlerin fikirlerinin heterojen olmasıdır. Sınırlı derecede kabul görmesinin diğer bir sebebi de deneysel onaylama çalışmalarının yetersiz olmasıdır. Bir kez daha belirtmek isterim ki; net açıklamaların ve bağlayıcılığının yetersiz kalışı, terapinin nicel olarak değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Cooper, 2003).

Dolayısıyla diyelim ki; daha özlü, çizgileri belirlenmiş ve araştırmaya müsait bir varoluşçu psikoterapi modeli makbul ve istenen model ise; neden henüz geliştirilmedi? Böylesine yol gösterici bir yaklaşımın oluşturulmasına muhalif olarak modeli daha mekanize ve yapısal hale getirmenin varoluşçu psikoterapinin kendi temel ilkeleriyle (örneğin; öznel deneyim ve serbest form tekniği) ters düştüğü görüşüdür. Diğer bir görüş ise; alanın heterojen olmasından dolayı varoluşçu psikoterapinin manualize edilememesidir. Çünkü, varoluşçu yelpazesi içine giren aslında çok farklı psikoterapiler bulunmaktadır (Cooper, 2003).

Bu çekinceler bir bakıma yerinde olsa da varoluşçu psikoterapinin daha çok kabul görmesi ve faydalı olabilmesi için manualize etme çabasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu makalenin amacı daha fazla klinik odaklı bir varoluşçu psikoloji uyarlaması geliştirmek ve böylelikle varoluşçu psikoterapi için daha fazla yol gösterici bir yaklaşımın alt yapısını oluşturmaktır.

Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edecek olursak geliştirilmesi düşünülen varoluşçu psikoterapi modeli amaçsızlık¹ konusu yürüncesinde dönmektedir. Bu sebeple daha genel bir ifade olan varoluşçu psikoterapi yerine amaç merkezli varoluşçu psikoterapi² hakkında söz edilecektir. Amaçsızlık üzerinde yoğunlaşılmalı; çünkü, bu konu diğer varoluşçu odaklara (örneğin; hayattaki amacı değerlendirmeye yönelik ölçekler mevcuttur) göre daha somut ve nicel değerlendirmeye elverişli durumdadır. Dolayısıyla kesin bir şekilde değerlendirilebilen bu varoluşçu alanı manualize bir model haline getirmek daha uygun olacaktır.

Amaç merkezli varoluşçu psikoterapi üzerinde odaklanmaya karşı ortaya konulan bir görüşe göre bu psikoterapi, tarih boyunca danışanları üzerinde değer yargısı baskısı oluşturmuştur. Örneğin; amaç merkezli varoluşçu psikoterapistler danışanlarını tek bir nihai gaye olduğuna veya sadece belirli “ileri” aktivite türlerinin geçerli amaç kaynağı olduğuna inandırmaya çalışmıştır. Aksine, bu makalede ortaya konulan yaklaşımın değer yargılarından oldukça bağımsız olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

Klinik Açından Önem Arzeden İlkelerin Ayrıştırılması

Şema 1 (aşağıda) amaç merkezli psikolojinin klinik açıdan önem arz eden ilkelerini ana hatlarıyla göstermektedir. Şema, amaç merkezli psikolojinin ilk varsayımı; insanların amaç edinme iradesi ya da diğer bir ifadeyle, hayatta amaç sağlayan bir şeye bağlanma ihtiyacı vardır varsayımı ile başlamaktadır. (Frankl, 1963). Eğer bu amaç edinme iradesi gerçekleştirilemezse, varoluşçu vakum ya da boşluk meydana gelmektedir ve dolayısıyla varoluşçu nevroza neden olabilmektedir (semptomlar için bkz. Şema 1). Bu varoluşçu nevrozla baş etmek isteyen bireyler varoluşçu boşluğu doldurmak için (benim savunma mekanizması olarak gördüğüm) çeşitli aktivitelerle meşgul olacaklardır. Bu savunma mekanizmaları yedek amaçlar (YA) olarak adlandırılır. Çünkü, özgün amaç (ÖA) sağlayan aktiviteler yerine kullanılmaktadır. İleride belirtilen kısımlarda YA ve ÖA'nın detaylı anlatımları ve bu hususları aydınlatmak için vak'a incelemeleri yer almaktadır.

Yedek Amaçlar

Yukarıda belirtildiği gibi yedek amaç aktiviteleri bireyin varoluşçu nevroza karşı kendini koruma çabalarıdır. Sözü edilen yedek amaç tanımlanmadan önce şu hususlara dikkat edilmelidir:

Yedek amaç olarak adlandırılan aktiviteler savunma mekanizmaları olarak kullanılabilir. Ancak, bu aktiviteler hedef alınan bu fonksiyonu yerine getirmeyebilmektedir. Yedek amaçlarla ilgisi olmayan ve örneğin, bir kişinin neden dindar bir yaşam tarzı benimsediğini, neden madde istismarında bulunduğunu, başkaları için kendinden neden fedakarlıkta bulunduğunu açıklayabilecek çok sayıda sağlıklı ya da sağlıksız sebep olabilmektedir.

Yedek amaçların çok unsurlu nedenleri olabilmektedir. Örnek vermek gerekirse, birey patolojik alışverişi savunma mekanizması olarak kullanabilmekte fakat bu durum sadece serotonin eksikliği ya da yetersiz anne- babalık gibi biyolojik/çevresel yatkınlıklardan dolayı ortaya çıkmaktadır.

¹ Varoluşçu literatürde “amaç” ve “gaye” kelimeleri değiştirilebilir bir biçimde kullanılmaktadır. Bu makalede “gaye” kelimesini kullanmaktansa “amaç” kelimesini kullanmayı tercih edeceğim. Çünkü, böylelikle dolaylı olarak gerçek ve somut amaçlara atıfta bulunmaktadır.

² Amaç konusu makalenin odağını oluşturduğundan varoluşçu terapistlerin geliştirdiğim çalışmaları Victor Frankl ve Irving Yalom'un çalışmalarıdır. Böyle yaparak diğer Heidegger, Binswanger, Boss, Bugental, Schieder, May, Laing, Havens, Van Deurzen ve diğerleri gibi önde gelen varoluşçuların terapi çalışmalarını kapsam dışında bırakmış olmalıyım. Ancak, böylesine kozmopolit bir alanda böyle davranmak kaçınılmaz hale gelmektedir (bu psikoterapi alt türlerinin özeti için bkz. Mick Copper [2003]).

Aşağıda sunulan şema 1’de, daha önce ya varoluşçu yazında ele alınmış (Yalom, 1980) ya da burada sınıflandırılan yedek amaçlar bulunmaktadır. Sözü edilen yedek amaçları, “DSM-IV”³ tarzı tanımlayıcı klinik psikoloji ve psikiyatri ile daha uyumlu olacak şekilde sınıflandırmaya çalıştım. Bu tekniğin avantajı, varoluşçu nevrozu belirlemek, anlamak ve tedavi etmek için tutarlı bir çerçeve sağlamasıdır. Ayrıca, böylesine bir sınıflandırma sistemi oluşturmak şu anda alanın eksikliğini hissettiği tutarlı ve kıyaslanabilir araştırma çalışmaları sağlamaktadır. Bunun gibi araştırmaların yapılması varoluşçu psikoterapinin genel uygulamalarda kullanılması için, propagandası için gerekli olan bir adımdır. Klinik ilgili içerik sağlamak için aşağıda yer verilen vak’alarda⁴ yedek amaç üzerinde yoğunlaşmıştır.

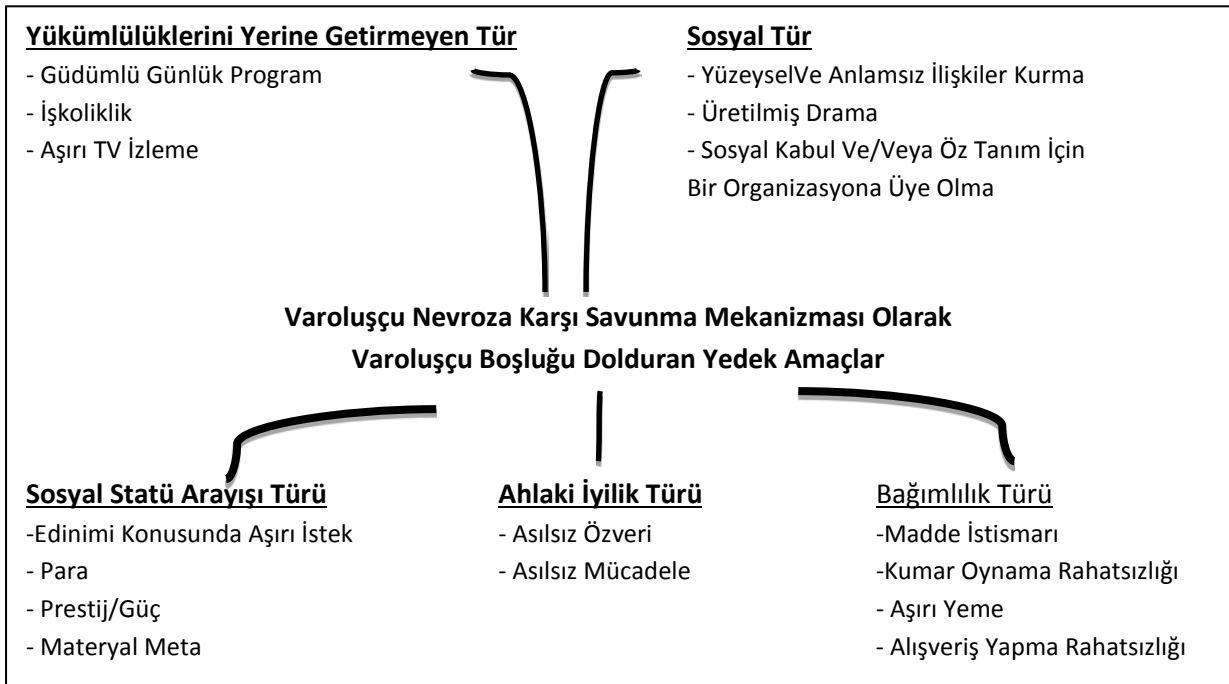
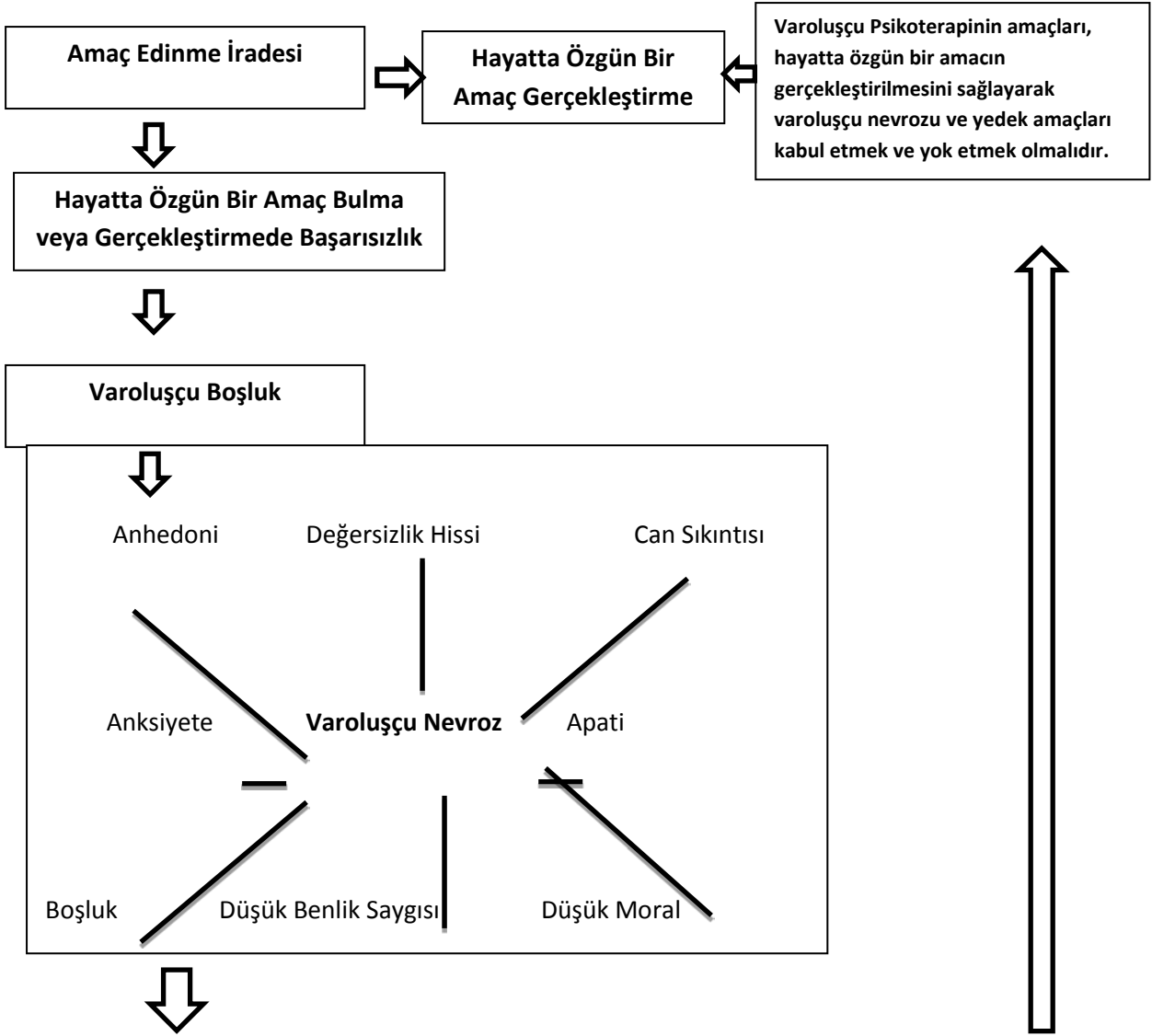
Vak’a 1

Fen bilimleri A+ lisans öğrencisi olan C. çalışmalarının sonuna yaklaşırken bir sonraki kariyer adımı üzerinde düşünüp taşınmaktaydı. Temel bilimler araştırmaları hoşuna gitmiyordu. Dolayısıyla eleme yöntemi sonucunda tıp, bir kariyer seçeneği olarak ortaya çıktı. Her ne kadar C. kendisi tıba gönülden ilgili olmasa da kanserin sıkça görüldüğü bir coğrafyadan gelmekteydi. Sonuç olarak C. onkolojist olarak toplumuna fayda sağlayabileceğini (akıl süzgecinden geçirerek) düşündü (Yedek amaç türü – Ahlaki İyilik; Alt tür – Asılsız Özveri/Mücadele). Bilinçaltı düzeyde C. doktor olmanın albenisini keşfetti ve çok para kazanma fikri onu cezbetti (Yedek amaç türü – Sosyal Statü Arayışı; Alt tür – Para ve Prestij).

C.tıp fakültesine kabul aldı ve zorluk çekmeden tamamladı. İhtisas döneminin ilk yılları geçtikten sonra C. gittikçe mutsuzlaşmaya başladı. Çalışma saatleri fazla ve iş kafasında tasarladığı gibi değildi ve bir gün farkına vardı ki; hayatı gerçekten yapmaktan zevk aldığı şeylerden mahrumdu. “A Türü” kişiliği olduğundan varoluşçu nevrozuyla baş edebilmek için kendini işine o kadar yoğun ve zorlayıcı bir şekilde verdi ki; kendi mutsuzluğu üzerinde düşüneneği vakti kalmadı (Yedek amaç türü – Yükümlülüklerini Yerine Getirmeyen; Alt Tür –İşkolliklik). Ev hayatının da daha iyi olduğu söylenemezdi. Geceleri boş dairesine döndüğünde ancak televizyonun karşısına oturup yemek yiyecek enerjisi oluyordu. Bu akşam sofralarında özellikle abur cubur yemeyi seviyordu. Çünkü, bu ona kısa süreli de olsa bir zevk veren tek aktiviteydi. Daha sonraki bir kaç ay oldukça kilo aldı (Yedek amaç türü –Bağımlılık Türü; Alt Tür –Aşırı Yeme). Şema 1 aşağıdadır.

³ APA (1980) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (4. Baskı) Washington, DC: APA

⁴ Bu vak’a incelemeleri gözlemi yapılan danışanlar ve durumlardan elde edilmiştir.



şema 1. Yedek Amaçların ve Alt Türlerin Çeşitleri

Bağımlılık Türü

Madde İstismarı

Kumar Oynama Rahatsızlığı

Aşırı Yeme

Alışveriş Yapma Rahatsızlığı

Sosyal Tür

Yüzeysel ve Anlamsız İlişkiler Kurma

Üretilmiş Drama

Sosyal Kabul ve/veya Öz Tanım İçin Bir Organizasyona Üye Olma

Ahlaki İyilik Türü

Asılsız Özveri

Asılsız Mücadele

Sosyal Statü Arayışı Türü

Edinimi Konusunda Aşırı İstek

Para

Materyal Meta

Prestij/Güç

Yükümlülüklerini Yerine Getirmeyen Tür

Güdümlü Günlük Program

İşkoliklik

Aşırı TV izleme

Ne yazık ki bu YA'lar, psikolojik krizi ancak geçici olarak engelleyebilir. C.'in yerine getirilmeyen kariyeri ve ev hayatı aldığı kilolara karşı duyduğu tiksinti ile birleşince uzun süreli moral bozukluğuna, ensomniye, yoğun suçluluk duygusuna ve düşük benlik saygısına yol açtı. Aylar boyunca artan çaresizlik içinde yaşadıktan sonra C. bir seferde iki şişe şarabı içti ve bir kutu asetaminofenin içindekilerin tamamını yuttu.

Ertesi gün C.'nin işe gelmemesinden endişelenen meslektaşı, kendisini evinde aşırı doz almış halde bulmuş ve 911'i aramıştır. Yoğun bakımdan çıkartıldıktan sonra kendisine ağır depresif vak'a teşhisi konulmuş ve psikiyatri kliniğine yatan danışan olarak kabul edilmiştir. Burada antidepresan tedavisine başlanılmış ve C.'ye rahatlama ve olumsuz bilişleri yeniden yapılandırma konularında teknikler öğretilmiştir. Taburcu edildiğinde C. artık depresyonda değildi. Fakat, evi ve işinde mutlu olmadığı gerçeğinin neden olduğu boşluk hissi ve anksiyete bozukluğu ile karşı karşıyaydı. Belki de C.'nin üzerinden atamadığı bu varoluşu nevroz onu müritleri arasında Madonna ve birçok ünlünün de bulunduğu Museviliğin bir akımı olan Kabala inancına götürdü. C.'nin Kabala ile tanışması bir web sitesinde oldu. Bu site şu iddialarda bulunmuştu: "Kabala, bilinmeyenlerin sırrını açığa çıkartır. Şifreleri çözer. Kaostan intizam oluşmasını sağlar. Bu da size yetmediyse Kabala insan varoluşundaki nihai soruyu yanıtlar: Biz kimiz? Nereden geldik? Neden bu dünyadayız?"⁵. Şüphyle yaklaşırsa da C., internet mağazalarından "Kabala Kursu" öğrenme paketi ve bir kitap siparişi verdi. Önceleri C.'nin morali Kabala'nın sunduğu ait olma ve rahatlama hissi sayesinde o kadar yerine gelmişti ki; birçok ünlünün de taktığı sembolik "kırmızı ip" bileklik satın aldı (YA türü –Sosyal Tür; Alt Tür –Sosyal Kabul ve/veya Öz Tanım İçin Bir Organizasyona Üye Olma). Ne yazık ki Kabala'nın vadettiği ilk sözler sayesinde C.'nin başlarda hissettiği itici güç zamanla canlılığını yitirdi ve nefret ettiği bir işe daldığını, yakın arkadaşının,

⁵19 Haziran 2006 tarihinde www.kabbalah.com 'dan alınmıştır.

hayat arkadaşının ve gerçekten severek yaptığı bir aktivitesinin olmadığını fark etti. Bir kez daha C., ağır depresif vak'a doğru sürüklendi.

Yorumlar

Bu vak'a bireyin kendine amaç edinme iradesini yerine getirememesinin nasıl varoluşçu nevroza ve onun sonucunda ortaya çıkan YA'lara yol açtığına bir göstergesidir. YA anlayışı olan varoluşçu düşünceyi benimseyen bir klinisyen, danışanın YA yığınına fark edebilir ve psikoterapide varoluşçu konuları işleyebilir ve çözüme kavuşturabilirdi. Diğer bir taraftan varoluşçu fikirleri olmayan bir klinisyen C.'nin onkolojist olma arzusunun sebebini, zorlayıcı iş alışkanlıklarını, aşırı yemesini, YA serisi olarak Kabala'ya olan ilgisini ya da varoluşçu nevroz izlerini fark edemezdi. Sonuç olarak varoluşçu fikirleri olmayan bir terapist, psikoterapisinde C.'nin öncelikli varoluşçu sorunlarını çözmeye yönelik şekilde yoğunlaşmayabilir. Varoluşçu sorunlar üzerinde odaklanmanın (başka bir deyişle varoluşçu psikoterapi kullanmanın) böyle bir danışan ile çalışırken daha iyi sonuçlar doğuracağı varsayımında bulunmaktayım. Ancak, bu varsayımın desteklenmesi için daha sonra yapılacak araştırmalara gerek duyulmaktadır.

Vak'a 2

Bayan F. 86 yaşında, kocasının ölümünden itibaren 15 yıldır huzur evinde yaşayan fonksiyonel bozukluğu olan bir kadındır. Huzur evine ilk geldiğinde boşluk hissi, can sıkıntısı, apati, anhedoni ve panik ataklarla karakterize edilmiş uzun bir adaptasyon sürecinden geçti. Bayan F. Bu psikopatolojiyi huzur evine taşınarak geride bıraktığı yerleşik sosyal bağlarına ve daha önce gerçekleştirdiği eğlenceli aktiviteleri yapamamasına bağladı.

Aylarca bu durumda yaşadıkdan sonra YA kullanarak kendini varoluşçu nevroza karşı korumaya başladı. Başvurduğu ilk savunma mekanizması günlük programını aşırı güdümlü hale getirmek oldu (YA türü – Yükümlülüklerini Yerine Getirmeyen; Alt Tür –Güdümlü Günlük Program). Daha belirgin bir biçimde Bayan F. 7:30'da kalkar, 8:00'da kızarmış ekmek ve çayıyla kahvaltısını yapar, saat 9:00'a kadar solitaire oynar, 10:00 ile 12:00 arasında Live with Regis and Judge Judy, saat 13:00'a kadar öğle yemeğini yer, 13:00 ile 17:00 arasında televizyon dizilerini izler, 18:00'a doğru akşam yemeğini yer, yaklaşık iki saat boyunca aynı kadınlarla muhabbet eder ve 20:00'dan sonra yatmaya gider. Bu hayat Bayan F.'yi eğlendirmiyor ancak varoluşçu boşluğu mekanik ve önceden bilinen aktivitelerle doldurmaya yetmektedir. Bu program onu varoluşçu nevroza karşı korumaktadır. Amaç edinme iradesini yerine getirmeye uğraşmak yerine Bayan F., günlük hayatla baştan savma ve otomatikleştirilmiş bir şekilde başa çıkmaktadır.

Yorumlar

Çoğu insan Bayan F.'nin yaşadığı varoluşçu nevrozu birçok huzurevi sakinlerinin karşı karşıya olduğu bir musibetten kaynaklandığını kabul edecektir. Anlamli aktivitelerin ve sosyalleşmenin yetersizliği. Onun vak'asının tasviri, çok sayıda farklı YA örnelemektedir. İlk olarak Güdümlü Günlük Program yoluyla Yükümlülüklerini Yerine Getirmeyen YA türü görülmektedir. İkinci YA, Aşırı TV alt türüyle Yükümlülüklerini Yerine Getirmeyen tipte davranıştır. Bu YA Bayan F.'nin hayatında oldukça etkili olan türdür. Çünkü, uyanık olduğu 12 saatlik zaman zarfının 6 saatini işgal etmektedir. Televizyon izlediği bu zaman zarfında hayattan ve varoluşçu nevrozundan uzaklaşmaktadır. Bayan F.'nin başvurduğu son YA, diğer iki huzur evi sakiniyle gerçekleştirdiği günlük konuşmalarda ortaya koyduğu Üretilmiş Drama alt başlığı ile Sosyal Tür'dür. Bu diyaloglar bu YA türüne uymaktadır. Çünkü, bu konuşmalarda dedikodu ve aşırı dramatisasyon ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu iletişim, görünüşte sosyal etkileşimi teşvik eden bir davranış rolü oynamaktadır. Aslına bakılırsa bu konuşmalar, bu kadınlar arasında artık görülmeyen anlamli ve doyurucu sosyalleşmenin yerini almaktadır.

Göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta, bu “çene çalma” ve dedikodunun birçok durumda aslında sağlıklı ve gerekli olduğudur. Çünkü, ÖA'nın bolca olduğu durumlarda bireyin hayatına entegre edilebilmektedir (Bu entegrasyon konusuna daha sonraki bir bölümde değineceğim). Bu kadınların sosyal etkileşimlerinin Üretilmiş Drama alt başlığı ile Sosyal Tür YA'ya örnek teşkil etmesinin sebebi, bu konuşmaların anlamlı ve doyurucu ilişkilerin tamamen yerini almaya yönelik olması ve mutluluk ve zevk kaynağı olmamalarıdır.

Özgün Amaç

Özgün amaç, bireyin hakiki tutku veya ilgi duyduğu (başkaları ya da kendinden ödün vermediği sürece) her hangi bir şeyden elde edilebilir. Özgün Amaç'ın, “özgünlük” kavramı ile bazı temel benzerlikleri vardır (Bugental, 1987; Heidegger, 1962; Sartre, 1958). Fakat, felsefi açıdan daha az yüklü ve soyuttur. Dolayısıyla klinik kullanımı için daha elverişlidir. Her ne kadar özgün amaç tasviri özgünlük kavramından daha az soyut olsa da yine de taammüden belirsizdir. Bu belirsizliğin sebebi benim Özgün Amaç'ı onu kovalayan bireylerin sayısı kadar çeşitli ve emsalsiz olarak benimsememdir. Sonuç olarak; özgün amacın dar tanımının yapılması mümkün olmamaktadır. Benim kapsayıcı tanımım ile karşılaştırıldığında çoğu varoluşçu psikoterapistin, insanların amaç bulmaları gereken alanları dar bir şekilde tanımladıkları görülmektedir (Frankl, 1963; Yalom, 1980). Bu tasvirler ve tanımlamalar kısıtlayıcı olma eğilimindedirler. Çünkü, anlamlı aktiviteleri topluma katkı sağladığı düşünülen şeylerle sınırlamaktadırlar (ve sonuç olarak bu tanımlamalar ahlakla ilgili ve fedakar-yapıcı uğraşlar gibi akıl süzgecinden geçirilmiş amaç sağlayıcı aktiviteler olma eğilimindedirler). İddia ediyorum ki; amacın bu tanımlamaları, bireylerin amaç sağlayan aktivitelerle neden gerçekten tutkuyla bağlandıkları hakikatini açıklayamamaktadır. Buna karşılık danışanlara terapistlerinin değerlerine göre yapmalarını uygun gördüğü aktiviteleri gerçekleştirmelerini söylemektedir (başka bir deyişle ahlakla ilgili ve akıl süzgecinden geçirilmiş hedefler).

Böylece “Özgün Amaç” kavramından kast edilen; insanların topluma katkı sağlayıp sağlamadığına bakmaksızın (zararlı olmadığı sürece) yalnızca ilgi duydukları ve tutkuyla bağlandıkları şeylerin peşinde olmalarıdır. Bu amaç edinme yaklaşımı, amaç ararken kullanılacak faydalı bir yaklaşımdır. Bu iddiayı desteklemek için iki sebep ortaya konabilir.

Birincisi; bu amaç edinme yaklaşımı, zihin sağlığını korumak için etkili yöntemdir. Tutkuyla yaptığı bir şeyle meşgul olan bireyler bunun getirdiği derin ve kalıcı mutluluk ve kendini gerçekleştirme duygularını doğrulayabilir.

İkincisi; eğlenceli olduğu için bir aktiviteyle uğraşmak eğlenceli olmayan bir aktiviteye nazaran daha başarılı ve üretici sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Bu durum bir ironiyi gözler önüne sermektedir: Bireysel çıkar nedenleri için yapılan bir şey; sırf topluma katkı sağlamak için asılsız amaçlarla yapılan bir aktiviteye kıyasla toplum için daha faydalı olabilecek ikincil etkiye sahip olabilmektedir (başka bir deyişle Ahlaki İyilik yedek türü, örneğin Vak'a 3).

Özgün amaca dair bahsedilmesi gereken diğer bir konu da “özgün” kelimesinin değer yüklü doğasıdır. Danışanı özgün amaç edinmeye teşvik etmek terapistin varoluşçu değerlerini (diğer bir ifadeyle “doğru şekilde yaşamının yolu” hayatta özgün amaç edinmektir) danışana sunar. Bu durum terapistin varoluşçu fikirlerini “yaşamının doğru yolu” olmadığını varsayan diğer varoluşçu psikoterapi alt türlerine göre daha yansıtıcıdır (örn. Deurzen, 1999).

Ancak, daha önce de tartışıldığı üzere, özgün amacın cesaretlendirmesinde bulunmak diğer amaç merkezli psikoteraplere nazaran daha az değer yargısı empoze etmektedir (örn., Frankl, 1963; Yalom, 1980) ve

tabiatı gereği danışanın bireysel değerleri ve doğasıyla uyum içerisindedir. Aşağıda yer verilen kuramsal vak'a incelemesi Öz hakkında daha önce belirtilmiş noktalara örnek teşkil etmektedir.

Vak'a 3

62 yaşında dul bir polis memuru olan Bay M., yakın zamanda polis kuvvetlerinden emekli olmuştur. Emekli olduğundan bu yana kendini boşlukta hissetmekte ve morali sürekli olarak düşüktür. Varoluşçu nevrozunu gidermek için Bay M., haftanın çoğunu yerel bir aşevinde gönüllü çalışarak geçirmektedir (yedek amaç türü –Ahlaki İyilik Türü; Alt Tür –Asılsız Özveri). Her ne kadar yaptığı işin özveri gerektirdiğini ve kendini gerçekleştirmiş hissetmesi gerektiğinin farkında da olsa yaptığı aktiviteden hoşnut değildi. Birkaç hafta daha devam etti ancak moralini yükseltmediği ve ödüllendirici olmadığı için işi bırakma kararı aldı. Ayrıca, yaptığı işi gönülden yapmamasının onu tesirsiz bir gönüllü yaptığının da farkındaydı.

Bay M.'nin aşevine katıldığı sıralarda 52 yaşındaki Bayan D. de orda çalışmaya başlamıştı. Bayan D. 25 yıldır ev kuşu olan anne şeklinde yaşamış ve 4 ay öncesinde en küçük oğlu da evden ayrılmıştı. O zamandan bu yana apatik ve endişeli biri olmuş ve sabah-akşam saatlerinin çoğunda ağlamaklı olmaktadır. Bu varoluşçu nevroza karşı savunma sağlamak için Bayan D. aşevi için gönüllü olmuştu. Çünkü, emekli polis gibi o da özverili bir işle uğraşmanın moralini yükselteceğini düşünmüştü. Ancak, polis memurunun aksine Bayan D. aradığı kendini gerçekleştirmeyi aşevinde bulmuştu (fakat umduğundan başka sebeplerle). Yaptığı işi sevmesinin nedenlerinden biri diğer gönüllülerle özgün arkadaşlıklar kurmasıdır ve bu durum onun sosyal etkileşim tutkusunu doyurmuştur (özgün amaç). Diğer bir sebep ise, kendisinin keskin organizasyonel ve yönetsel beceri gerektiren işlere oldu olası bayılmasıdır. Zaman ilerledikçe Bayan D. nin yönetsel görevleri arttı ve bu durum en sonunda maaşlı aşevi müdürü olmasına kadar ilerledi (özgün amaç). Öyle ki Bayan D.'nin günleri severek ve isteyerek yaptığı işlerle dolu bir hale gelmişti ve dolayısıyla apati ve anksiyete duyguları yok oldu.

Yorumlar

Bu vak'a, yedek amaçların savunma mekanizması olarak kullanılmasının emekli polis memurunda görüldüğü üzere illa ki mutlulukla sonuçlanmadığını ya da varoluşçu nevrozu çözmeye yaramadığını göstermektedir. Diğer bir taraftan anne vak'asından anlaşıldığı gibi bireyin sevdiği bir işle uğraşmasını; varoluşçu nevrozun belirtilerini ortadan kaldırabilmekte ve tatmin edici bir hayatın alt yapısını oluşturabilmektedir.

Ayrıca, bireyin severek yaptığı bir şeyin arayışında olması motivasyonu bireysel çıkarıcı ya da saçma olsa bile; o kişiyi topluma daha etkin bir biçimde katkı sağlar konuma getirebilmektedir. Asılsız (özgün olmayan) amaçlar peşinde koşmak bireyi böyle bir hale getirememektedir. Söz konusu olan durumun bir örneği olarak Bayan D. kendisine verilen organizasyonel görevler ve kazandığı arkadaşlıklardan dolayı aşevinde çalışmaktan zevk almıştır (başka bir deyişle oldukça bireysel isteğe bağlı motive ediciler). Tutkusu sayesinde topluma daha geniş anlamda katkı sağlayan bir rol olan aşevinin müdürü konumuna getirilmiştir. Diğer bir taraftan polis memurunun “doğru olanı yapmaya” gönüllü olma nedeni asılsız bir arzuydu (yedek amaç türü –Ahlaki İyilik Türü) ve dolayısıyla topluma etkin bir şekilde katkı sağlayamadı.

Yedek ve Özgün Amaçların Entegrasyonu

Yedek amaç ve özgün amaç kavramları ayrı ayrı çok kez tartışılmıştır. Bu yüzden burada bu iki birimin entegrasyonunu tartışmak istemekteyim. Şahsi görüşüme göre; çoğu birey güçlü bir özgün amaç şuuruna sahip olanlar dahi bir derece varoluşçu boşluğu (ve sonucunda ortaya çıkan YA) bizzat yaşamaktadır.

Ancak, bu durum yalnızca varoluşçu boşluk ve ortaya çıkan YA bireyin özgün amaçlarına ezici bir üstünlük sağladığında sorun teşkil etmektedir. Aşağıda yer verilen vak'a örnekleri; özgün amaç ile varoluşçu boşluğun (ve sonucunda ortaya çıkan yedek amaç) bireylerde değişik derecelerde entegre olduğunu ve özgün amaç ve yedek amaç genel dengesinin psikopatoloji derecesini belirlediğini gözler önüne sermektedir.

Vak'a 4

Eğitim hastanesinde görev yapan bir doktor olan Bay E., öğretmenliğe ve araştırma yapmaya (özgün amaç) hakiki bir tutku duymaktadır ve aynı zamanda eşi ve üç çocuğuyla olan ilişkisinden de belirli bir amaç sahibi olma duygusu (özgün amaç) edinmektedir. Ancak, işine olan tutkusuna rağmen Bay E., son araştırmasının alanında hatırı sayılır bir ödül almamasından dolayı moral bozukluğu yaşamaktadır. Bu duygusal kıyamet kafasını karıştırmaktadır. Çalışmasının meslektaşları tarafından saygıyla karşılandığının farkındadır ve bu çalışma sayesinde kendisinin araştırma alanının birçok yönden geliştiğini bilmektedir. Buna karşın Bay E., esası olmayan ve subjektif olduğunu bildiği bu ödülü kazanmamış olmaktan dolayı etkilenmektedir. Şu iddia edilebilir ki Bay E. ödülün prestijini arzuladığına göre araştırma yapmak kendisini tam olarak gerçekleştirmesine yetmemektedir. Eğer kendini tam olarak gerçekleştirmiş olabilseydi, yaptığı işin anlamlı ve değerli olduğunu kavramak için yüzeysel ve başkalarından gelecek bir onaylamaya gerek duymazdı (Yedek amaç türü –Sosyal Statü Arayışı Türü; Alt Tür –Prestij). Bu görüşe bakıldığında, Bay E.'nin özgün amaç eksikliği yaşadığını söylemek doğru olmayacaktır. Yaptığı işe olan motivasyonunun büyük bir kısmı işine karşı duyduğu özgün tutkudan kaynaklanmakta ve aynı zamanda Bay E. ailesi sayesinde de özgün amaç edinmektedir. Bay E.'nin özgün amaçları varoluşçu boşluğa (ve sonucunda ortaya çıkan yedek amaç) göre baskın olduğundan yedek amaç için duyduğu ihtiyaç, psikopatolojinin göstergesi olduğu anlamına gelmemektedir.

Vak'a 5

New York'ta tiyatro oyuncusu olan J. oyunculığa karşı inanılmaz bir tutku duymaktadır ve sahnedeyken ya da bir rol için hazırlanırken (özgün amaç) kendini gerçekleştirmiş hissetmektedir. Şu var ki bu ÖA, J.'nin amaçlı ve anlamlı aktivitelere hissettiği ihtiyacını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır ve dolayısıyla J. Varoluşçu nevroza karşı kendini YA yardımıyla savunmak zorunda kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse; anlamlı ve kendini gerçekleştirebileceği ilişkiler olmaktan uzak birçok asılsız ve yüzeysel ilişkiler edinmiştir (YA türü –Sosyal Tür; Alt Tür –Yüzeysel ve Anlamsız İlişkiler Kurma).

Bunun yanı sıra J. boş vaktinin büyük bir kısmını kumarhanede, kazandığında kısa süreli heyecan veren ama daha sonra onu boşluğa bırakan “yirmi bir” oynayarak geçirmektedir (YA türü –Bağımlılık Türü; Alt Tür –Kumar Oynama Rahatsızlığı). J.'nin her ne kadar ÖA ve YA karışımı olsa da varoluşçu boşluk (ve sonucunda ortaya çıkan yedek amaç) özgün amaçlarına göre baskınlık göstermektedir. Dolayısıyla kendini gerçekleştiren ve mutlu olan araştırmacı kimliğinin aksine J. genelde depresyonda ve endişe içerisinde.

İlk değerlendirme sonucunda bu tarz semptomlar veya yedek amaç görülürse, terapist özgün amaçlara göre varoluşçu boşluğun daha baskın olduğunun kabul edildiği varoluşçu bir psikopatoloji yaklaşımı benimsemelidir.

Terapinin bu aşamasında danışanın neden özgün amaç edinimini sağlayacak aktivitelerle meşgul olmadığı, onun yerine neden belirli bir yedek amaç tercih ettiği araştırılabilir. Örneğin; bir birey sürekli olarak ebeveynlerini mutlu etmek için ihtiyaç hissettiyse özgün amaç edinmesinin sağlayacak aktiviteler yerine avukat olmak gibi onların hayal ettikleri şeylerin peşinde koşabilir. Ancak, bu araştırma süreci terapinin odak noktasını oluşturmamaktadır. Etiyolojik unsurlar kolaylıkla gün gibi ortada değilse bile psikoterapinin bir sonraki adımı nasılsa devam edecektir.

Özgün Amaç Edinimini Destekleme

Danışanla yaklaşım tartışıldıktan sonra terapide uygulanacak bir sonraki adım danışanın özgün amaç ediniminin desteklenmesidir. Varoluşçu psikoterapi için ileriye dönük yapılacak talimatlardan biri; varoluşçu araştırmayı doğrudan destekleyen belirli varoluşçu psikoterapi tekniklerinin yol gösterici (manualized) hale getirilmesidir. Bu tekniklere bir örnek olarak şu düşünce deneyi gösterilebilir: Ölüm döşeğinde olduğunu öğrenseydi danışandan hangi aktiviteleri başarmış olmayı ya da başarmak isteyeceğini hayal etmesi istenir. Bu deney danışanın gerçek tutkularının neler olduğunu ve hangilerinin (diğer bir ifadeyle özgün amaç edinimi sağlayan aktiviteler) peşinde olmanın önemli olduğunu anlamasını sağlar.

Özgün Amaç Gerçekleştirmesini Destekleme

Terapinin bu aşamasında, danışanın özgün amaç edinimini sağlayacak aktiviteler aramasını kolaylaştıracak (hala yol gösterici edilmeyi bekleyen) daha çok varoluşçu psikoterapi teknikleri içermektedir. Örneğin; özgün amaç edinimi sağlayabileceği düşünülen yeni bir işe başlaması gibi rol değişikliklerinin desteklenmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Yedek Amaçların Sonlandırmasını Destekleme

Bir aktivite, varoluşçu nevroza karşı gerçekten savunma mekanizması olarak kullanılabiliriyorsa varoluşçu nevroz tedavisi etme amacıyla olan bir terapi bu aktiviteyi (diğer bir ifadeyle yedek amaç) de sonlandırmalıdır. Ancak, bu aktiviteye varoluşçu nevroz çözüme kavuştuktan sonra da devam ediliyorsa varsayılan yedek amaçlarının gerçekten savunma mekanizması olarak işleyip işlemediği gözden geçirilmelidir. Göz önünde bulundurulması gereken diğer bir husus da yedek amaçlarının sonlandırılabilmesi için birleşik tedaviye ihtiyaç duyulabilir. Örneğin; bağımlılık türü yedek amaçlarının sonlandırılması için destek gruplarına (anonim alkolikler) gerek duyulabilir.

Vak'a 6

33 yaşındaki Bay H., iki farklı antidepresan tedavisi görmesine rağmen major depresif bozukluğu devam etmesinden dolayı psikoterapi polikliniğine sevk edilmiştir. Danışanın ilk değerlendirmesinde psikoterapist; moral bozukluğu, iştah kapalılığı, anhedoni, insomni ve derin bir boşluk hissi gibi belirtilerin tasvirlerini ortaya koymuştur. Danışanın konuyla ilgili geçmişine bakıldığında sosyal statü ve maddi varlığı kafasına takmış olma ve işten sonra arkadaşlarıyla gittiği yerel barda kendini gösteren artan alkol istismarı göze çarpmaktadır. Psikoterapist, olası varoluşçu nevrozun ve yedek amaç kullanımının semptomlarını gözlemler. Böylelikle danışanın meşgul olduğu özgün amaç edinmesini sağlayan aktivitelere göre varoluşçu boşluğun baskınlığına dayanarak danışanın psikopatolojisine göre bir yaklaşım geliştirmektedir. Bu yaklaşım üzerinde danışanla fikir alışverişinde bulunulur ve iki taraf da terapinin geri kalan kısmında özgün amaç edinmesini sağlayan aktivitelerin yapılmasına ve yedek amaçların sonlandırılmasına karar verir.

Daha sonra terapist, danışana “ölümcül danışanlık” varoluşçu psikoterapi tekniğini açıkladı ve H.’ye terapi aralarında bu düşünce deneyine katılması yönünde telkinde bulundu. Bir sonraki seansta danışan, deneyi faydalı bulduğunu çünkü gerçekten ölümcül hastalığı olsaydı yanında onu seven hiç kimsenin olmayacağını fark ettiğini söyledi. Ayrıca, şansı olsaydı daha önce başarılı bir kariyer yapmak için ertelemiş olduğu babalık duygusunu tatmak istediğini dile getirdi.

Özgün amaç edinimini sağlayabilecek aktiviteleri keşfeden H. Ve terapisti; H.’nin “yuva kurmak” ile ilgili yaşadığı sorunları tek irdelemeye başladı. Haftada iki kez olmak üzere 15 seanstan ve çok sayıda kısa temastan sonra H. aile kurabileceğini düşündüğü bir aday buldu.

Özgün amaç ediniminin gelişmeye başlamasından sonra terapidaki bir sonraki adım yedek amaçların sonlandırılmasıdır. Neyse ki H.'nin alkol alma davranışı alkol bağımlılığı rahatsızlığına dönüşmemiştir. Sonuç olarak; iş sonrası alkol istismarı kolaylıkla sonra erdi ve onun yerini çok daha anlamlı bir şeyle (yeni ilişkisi) doldurdu.

Artık depresyonda olmadığı ve alkol istismarı yapmadığı için H. ve terapisti, terapiyi sonlandırma kararı aldı. Sonraki 2 yıl içinde H. Evlendi ve kısa bir süre içinde ilk çocuğu dünyaya geldi. Çocuğu büyüdükçe H. baba olmanın getirdiği özgün amaçlar elde etti. Sonuç olarak; sosyal statü ve maddi varlığa olan düşkünlüğü hafifledi.

SONUÇ

Sonuç olarak; bu çalışma alanda çalışanlara sınırsız kolaylıklar tanıyan varoluşçu yaklaşıma alanyazındaki sınırlılıklar çerçevesinde katkı sunmayı; dünyada olduğu gibi, ülkemizde de psikolojik danışmanlarca karmaşık bulunduğundan çok kullanılmayan varoluşçu yaklaşımın daha iyi tanınmasını amaçlamaktadır. Makalenin uzun olmasında sağlam bir teorik altyapının oluşturulma çabası doğrultusunda felsefi konulara yer verilmesi etkili olmuş; konunun daha iyi anlaşılması için teori ve pratik dengesinden çok ulaşılabilen vak'a örneklerine yer verilmiştir.

Bu çalışma ile anlam arayışı içerisinde özgür seçimlerini önemseyen insanın; tercihleriyle kendi varoluşunu hazırlayan; hesaba gelmeyen ve kontrol edilemeyen bir varlık olduğunu temel alan varoluşçu yaklaşımın psikolojik danışma alanına geniş uygulama kolaylıkları sunduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Bu bilgiler ışığında psikolojik danışmanların; yakın gelecekte, giderek karmaşıklaşan dünyada kendini yalnız hisseden ve bundan rahatsızlık duyan danışanların dünyalarına katılarak, elde mevcut olan tercihlerine odaklanarak, farkındalık oluşturarak ve sorumluluk bilincini güçlendirerek varoluşçu yaklaşımdan daha çok yararlanacakları umulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, M.C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aşkan, A. (1996).*Varoluşçu yaklaşımla heykel sanatı* (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, G.(2017). Varoluş felsefeleri, varoluşçu terapi ve sosyal hizmet. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 417-439 <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.280561> ISSN: 1302-3284 E-ISSN: 1308-0911.
- Demir, V. (2018). Varoluşçu yaklaşıma dayalı grup terapisinin bireylerin ruhsal belirti düzeylerine etkisi. *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 149 – 167, ISSN: 2147-8406.
- Gül, F. (2014).Varoluşçu felsefenin Türk düşünce hayatındaki yansımaları. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 27-32.
- Keshen,A. (2006). A New Look At Existential Psychotherapy. *American Journal Of Psychotherapy*,60(3),285-298.
- Pamuk, M.(2012). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışma uygulamalarına ve uygulamalarda kendi yeterliklerine ilişkin algıları*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Topses, G.(2012). Rehberlik ve psikolojik danışma kuramlarının felsefi temelleri, *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi folklor/edebiyat*, 18(70),93-105.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve Varoluşçu-Hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırıcı ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*,1(3), 67-75.
- Özen, Y. (2012). Varoluşçu felsefeden varoluşçu psikolojiye(birbirlerini sürekli yanlış anlayanların ontolojik bütünlüğü). *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 5, 266-286.

Young, S.(2000). Existential counselling and psychotherapy (Chapter 6). *Introduction to Counselling and Psychotherapy: The Essential Guide* (Edited by: Stephen Palmer),Sage Publication, London,70-83.

Extended Abstract

When the history of philosophy is analyzed, it can be seen that the first example of philosophical approach that puts human in the center is represented by Socrates. The philosophical viewpoint of Socrates, who places human beings in the center, was mostly formed on the basis of moral philosophy which reflected the features of the era. These type of teachings, putting human in the center which were pioneered by Socrates, were replaced by one of the most popular and efficient movements of 20th century, existentialism. The human centered approach of existentialism is certainly different from the approach of Socrates; it is normal to have differences as conditions and viewpoints of the two eras are quite different from one another. In 20th century, views about human beings have changed while problems and responsibilities of them have increased. Humanity is surrounded by responsibilities, problems and despair, and this environment has turned individuals into the subjects of new pursuits (Gül, 2014, p.27).According to existentialist thinking, all beings except humans have to stay as they are. For instance, a table cannot turn itself into a table, a tree cannot become a tree on its own. All these beings have to stay in the same form; they cannot make any contribution to their existence. Human beings, on the other hand, don't have to stay as they are; an individual can give form to his existence through his choices based on freewill, he can change himself. The structure and behaviors of humans aren't determined by genetic features or environment; they are determined and defined by freewill (Dökmen, 2011: 34; cit. Acar, 2012, p. 26-27). As forms of social service discipline and profession, psychology and psychiatry focus on the needs and problems of human beings and benefit from the aspects of existentialist philosophy in the frame of their professional formations. Furthermore, some principles of existentialist approach are in line with social service values and they support the studies of social service professionals carried out on disadvantaged and fragile, sensitive parts of society; the issues of death, freedom, responsibility, the search of meaning and the sense of loneliness are shared by all human beings (Çelik, 2017, p.419). Thinkers and psychiatrists who laid the basis of existentialist philosophy and who are the pioneers of the movement are presented below:Soren Kierkegaard (1813- 1855). Danish philosopher and ecclesiastics. He is accepted as the pioneer of existentialist philosophy (Yıldırım, 2000: 121). Some of his significant works are: Fear and Trembling (1843), Philosophical Fragments (1844), Concept of Dread (1844) and the Sickness unto Death (1849).Jean- Paul Sartre (1905- 1980). French philosopher and one of the pioneers of existentialist movement. Sartre emphasizes that the concepts of freedom and personal responsibility are essences of existentialism.Viktor E. Frankl (1905- 1997). The Australian psychiatrist Frankl is the founder of Logotherapy and he is one of the most important names of existentialist therapy. He reacted to various deterministic ideas of Freud and he built his theory and practices on the basis of researches on freedom, meaning and values (Corey, 2005: 153).Rollo May (1909- 1994). He is one of the leading theorists who brought existentialism from Europe to USA. He turned the basic concepts of existentialist movement into psychotherapeutic application. His writings have significant impacts on practitioners benefit from existentialism (Corey, 2005: 153).Irvin Yalom, is born in 1931 and he is still alive. He is one of the most significant existentialists. He mentions the contributions of European and American psychologists and psychiatrists who have impact on his existentialist thinking and practices. Friedrich Nietzsche, who came to the stage of thinking and literature in the second half of 19th century, affected our century with his understanding based on Hellenic values. He defended atheism and fought against Christian values. Existentialist psychotherapy has been formed on the basis of the philosophical understanding of individual and existence. This movement is based on the works of various thinkers and different levels of importance are attributed to some specific thinkers. Existentialist approach doesn't just mean having an understanding about existentialism and independently applying this understanding to different fields; on the contrary, interest and attention of therapist in this thinking gains a quite personal

shape, namely an existence occurs in this process. Development of Therapy: The bases of existentialist psychotherapy are established on the understandings of existentialist thinking. Just like existentialist philosophy, existentialist therapy doesn't have a style. All thinkers who are interested in the existence of human beings can be described as existentialists; so, it is possible to say that besides European existentialists who are accepted as pioneers of existentialism, some of the ancient Greek thinkers were existentialists. Soren Kierkegaard (1813-55) and Friedrich Nietzsche (1844-1900), who are regarded as the thinkers of freedom, are the pioneers of existentialist philosophy. Theory and Basic Concepts: Existentialist thinking creates assumptions about what is right for a humans and what it means to exist. These basic assumptions are generally named "the known" in existentialism. The Nature of Humans: Jean-Paul Sartre (1905-80), probably the most recognized existentialist thinker stated that there is nothing as 'human nature' as our nature is 'being nothing' in essence. There is a big absence at the center of our existence. We become something through our choices and preferences; this is the way we feed ourselves. What we become is never certain; it doesn't mean that it will never change. On the contrary, our situation is in a constant process and change. Choice: As most of us have a strong sense of self and perception of continuity, it is hard to understand the idea of existentialism. We have the feeling that we are always the same, we believe that the person in the morning, yesterday, 20 years ago are all the same. We need such a sense of being the same, or else we feel unbearably insecure. Will: Accepting this type of a will is generally perceived as difficult, so we prefer to 'blame somebody else' and put the responsibility of who we are on somebody else's shoulders. We expect others set the rules rather than choosing them personally. Sartre put forward the idea that there is no certainty or constancy (other than death) and mentioned that we can direct our life, set rules and find our unique meanings. Anxiety and Guilt: According to existentialists, as we have such a will and we have to make choices, we inevitably feel anxiety. Existentialist anxiety is regarded as a part of existence, and it is a "known" that cannot be prevented. Ultimately, we all have the responsibility of our lives and this cause dread. Existentialists indicate that we may attempt to carry out all of the responsibilities that we have against our existence, but it is impossible to achieve this. Belonging to the World: Existentialist thinkers reached definite judgments about individual. Heidegger defines existence as 'belonging to the world'. He used this statement in order to emphasize our 'internal' connection with everything we touch, to emphasize our inevitable relations. We can get into a car or get out of it, but we cannot exit this world as long as we are alive. We are always in the world and this world is ours. When I die, my world, the world that I know dies with me. With the World: We not only carry out world within us wherever we go, but also we have a constant relation with others and we live 'with the world'. Even if we prefer to live separately, away from others, we have to do this according to others, we are always in communication. We are forming our sense of self and become who we are only through others. Interpreted World: Emphasis on our relation with every other thing that exist show that in a sense we aren't single, separated individuals; we see that we have mutual interaction with every single thing we meet. Besides, existentialists specifically state that we are all single, unique beings and each experience is different from one another. Death: The only thing that we cannot change is death; it is inevitable and we will all die. Surely it is not possible to know when or where we will die and we all attribute different meanings to death. Rather than regarding death as a disaster, Heidegger believes that being aware of the fact that we will all die frees individual. The Process of Psychological Disorders and Becoming Permanent: Existentialist therapists aren't interested in classifying individuals or turning their disorders into counseling processes. In other words, they don't regard individuals in therapy as clients who are consulting, on the contrary, they see the problems and dreads of clients as 'life problems' that we all may have. Individuals don't get "psychological disorders", the existence of humanity, the life itself is disrupting. As mentioned before, existence of humans create 'the known': anxiety and feeling of guilt, journey to death, the responsibility of finding our meaning in life, living with the world and being completely separated from it. Movement for Psychological Health: The state named "Psychological Health" is not possible for existentialist thinking. Our attempts to live a carefree, stress free and balanced

life may cause our problems become permanent. We obtain a high level of the feeling of control when we face our problems and take the responsibility of our choices. The Process of Change: Existentialist therapist gives some time to his client in order to let him discover his personal experience. Therapist finds ways to establish a trust-based and interest-oriented relationship in which client will feel free to show his personality. The goal of therapist is to discover what life means to his client and feel close to the experiences of client. Through this process, client will start to question his firm assumptions about himself and research what is possible for him. These clients may realize that they have more opportunities than they believe and accept their responsibilities against themselves. Therapist puts all his ideas about what is good for his client aside as the client has the right to make choice. Typical Session Format: As each therapeutic association is different from one another, it is impossible to state a typical session for existentialist therapists. As both the therapist and the client are unique beings, they have personal, original reactions in therapeutic environment. There are no defined, definite rules for an existentialist therapy. Each therapist is responsible for creating an original way of working in the scope of existentialist frame of thinking. Therapists believe that clients determine what will be the topic in a session. Which Clients Benefit the Most?: It may be a little overstatement to claim that everybody can benefit from existentialist therapy, but as we all face 'the known' of existence, we are all suitable for this approach. Existentialist approach may be beneficial for everybody as the private situation of client is always at the center of attention in an existentialist therapy. This approach can be beneficial especially for the ones who are willing to make self-evaluation once more, to review how they live life, to see what kind of choices they have and to ask themselves what they want from life.

4-7 YAŞ ÇOCUKLARININ ÇİZDİKLERİ RESİMLER VE BU RESİMLERE YÖNELİK SÖZEL DİŞAVURUMLARI YOLUYLA ZİHİNSEL VE GÖRSEL GERÇEKLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ

Sevinç ÖLÇER*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 4-7 yaş arasındaki çocukların çizimleri ve sözel dışavurumları yoluyla görsel ve zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumlarını analiz etmektir. Çocuklar fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerine paralel olarak sanatsal etkinliklerinde de değişim göstermektedirler. Bu gelişim ve değişim sürecinde çocuk çizdiği resimler aracılığı ile sadece duygu, düşünce, özlem, dilek ve iç dünyasını değil çevresini nasıl algıladığını, öznel ve nesnel gerçeklikle ilgili bilişini de yansıtmaktadır. Çalışma nitel bir araştırma olup olgu bilim deseni kullanılmış ve veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmaya, Türkiye'nin güneyindeki bir ilin farklı yerleşim yerlerinde ikamet eden ve okul öncesi eğitime devam eden 100'ü kız, 71'i erkek olmak üzere toplam 171 çocuk katılmıştır. Bu çalışmada, sistematik örnekleme yöntemi ile seçilen 57 çocuğun resimleri analiz edilmiştir. Çalışmanın verileri, her çocukla bireysel görüşmeler yoluyla ve beş kartpostal üzerinden açık uçlu sorular vasıtasıyla onların çizimleri ve sözel dışavurumlarından elde edilmiştir. Uygulama her çocukla bireysel olarak iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların çizdikleri resimlere ilişkin sözel dışavurumlarından yola çıkarak görsel ve zihinsel gerçeklik bilgi sunumları analiz edilmiş, çalışmada çocukların çizim ve sözel dışavurum örnekleriyle birlikte frekans ve yüzdelere ilişkin nicel verilere de yer verilmiştir. Çalışmada resimleri analiz edilen 57 çocuktan %21.05'inin (K: %8.77, E: %12.28) görsel gerçeklik, %78.95'inin (K: %56.14, E: %22.81) ise zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sundukları tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan 7 yaştaki toplam 5 çocuk her iki çizimlerinde de zihinsel gerçekliği ortaya koyan bilgi sunumu gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda yetişkin yönlendirmesi ile 4-6 yaş arasındaki çocukların çizimlerinde görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumunda artış gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, çizim, zihinsel gerçeklik, görsel gerçeklik

ANALYSIS OF 4-7-YEAR-OLD CHILDREN'S INTELLECTUAL AND VISUAL REALITY STATES BY MEANS OF THEIR DRAWINGS AND VERBAL EXPRESSIONS REGARDING THESE DRAWINGS

ABSTRACT

Aim of this study is to 4- to 7-year-old children's information presentation related to visual and intellectual reality through their drawings and verbal expressions. Children also show changes in their artistic activities in parallel to their physical, cognitive, social-emotional developments. In this process of development and change, children reflect not only their emotions, thoughts, longing, wishes and inner world, but also their cognition related to subjective and objective reality.

The study is qualitative research, phenomenological pattern was used, and data was analyzed with descriptive analysis technique. Data was collected in the spring term of 2016-2017 academic year. A total of 171 children, including 100 girls and 71 boys, who attended preschool education and resided in different settlements in a province in the south of Turkey participated in the study. In this study, images drawn by 57 children who were selected using systematic sampling method were analyzed. Research data was obtained from children by means of individual interviews with each child and from their drawings and verbal expressions for open-ended questions on five postcards. In the application, two sessions were made with each child individually. Based on children's verbal expressions related to their drawings, their visual and intellectual reality information presentations were analyzed, quantitative data on frequency and percentages were also included together with examples of children's drawing and verbal expressions.

*Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Burdur, olcersevinc@gmail.com

Among 57 children whose drawings were analysed in the study, it was determined that 21.05% of them (8.77% girls, 12.28% boys) presented information related to visual reality, and 78.95% of them (56.14%

girls, 22.81% boys) presented information on intellectual reality. A total of 5, 7-year-old children included in the study carried out information presentation that revealed intellectual reality in their both drawings. As a result of the study, it has been determined that 4- to 7-year-old children can provide information on visual reality in their drawings with the help of adult guidance.

Keywords: Early childhood, drawing, intellectual reality, visual reality

GİRİŞ

Hem araç hem de amaç olarak modern eğitimin vazgeçilmeyen bir alanı ve bireyin ifade ve iletişim biçimi olan sanat, bireyin duygularının yaşadığı deneyimlerle harmanlanarak somutlaşması olarak tanımlanmakta, çocukluk çağında kendini ifade edebilme gereksiniminin karşılanması açısından oldukça önem taşımaktadır (Ayaydın, 2011). Resim sanatı ise bireyin iç dünyasını, hayalleri, fikirleri ve duygularını görsel olarak ifade etme yoludur (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). İnsanlar dünyayı, tüm duyu organları yoluyla algılamakta fakat normal durumlarda en büyük ağırlığı görsel algı taşımaktadır (Morgan, 1995). Çocuklar sadece beceri ve yaratıcı özelliklerini değil düşünsel özelliklerini diğer deyişle bildiklerini de resim yoluyla iletmektedir. “Çocuklar gördüğünü değil bildiğini çizer.” Savı, çocukların önce görüp sonra öğrenmek yerine önce öğrenip sonra gördüklerini vurgular gibidir. Leeds’e göre (1989) çocukların kendine özgü bir mantığı olduğu fikrine ilişkin bu savın temelinde, görsel algının çizimlerinde çocuğa yardımcı olmadığı görüşü yatmaktadır (Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002).

Çocuğun gerçekleştirdiği resim kendine özgü niteliği ile onun doğal yaşantısının bir ürünü (Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002) olup yaşanmış bir deneyimini anlatmaktadır (Yavuzer, 2016; Gürtuna, 2007; Samurçay, 2006). Psikolog ve eğitimciler çocuk resimlerinin onların zihinsel kapasitelerini yansıttığını vurgulamaktadır (Kellogg, 1970). Piaget (1953), çocuk için resmin işlevini başlangıçta sembolik bir oyun olarak görmüş, bu oyunda çocuğun duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgeler sunduğunu, dünyayı temsil etme çabası olduğunu belirtmiş ve çocuğun çizimlerini zihinsel imgenin ortaya çıkışı, kağıt üzerine yansması olarak değerlendirmiştir (Piaget ve Inhelder, 1969). Golomb (1994), ilk aşamalarında sembolik düşüncenin insan zekasının oluşumunda önemli bir adımı temsil ettiğini ve onun zihinsel imgelerde, çizimde, sembolik oyunda, dilde, düşlerde, şarkı ve dansla ifade bulunduğunu, tüm bu etkinliklerin sembolik kapasiteyi gerektirdiğini vurgulamıştır. Wimmer ve Doherty (2011), 4 yaş civarında zihinsel ve dilsel temsili anlama gibi daha geniş bir kavramsal temsil gelişiminden bahsetmiştir. Piaget çocuk resimlerini bilişsel gelişimin yansıması açısından önemli bir kanıt olarak kullanmıştır. Gelişim psikolojisinde hem kuram hem de yöntem açısından hala önemli bir yere sahip olan Piaget’in resim ve zihin gelişimine ilişkin görüşleri çocuk resimlerindeki gelişimci yaklaşımlarda hala ağır basmaktadır.

Çocuk resmi konusundaki görüşler iki grupta toplanmaktadır. Birinci grupta psikolojik ve gelişimsel yaklaşımlar, ikinci grupta ise sanatsal ve estetik açıdan yaklaşımlar yer almaktadır. Bu çalışmaya kuramsal çerçeve oluşturan gelişimsel yaklaşım açısından ele alındığında çocuk resimleri ile ilgili en önemli görüşlerin başında çocuk resimlerinin çocuğun fizyolojik gelişim aşamalarına göre koşut olarak sınıflandırılıp incelenebileceğini ileri süren görüş gelmektedir. Bu alanda çalışmış en önemli araştırmacılar ise Kerschensteiner, Rouma, Burt, Luquet ve Piaget’dir. Gelişim evrelerinin analizi konusunda en kapsamlı çalışmayı Rouma belirli zaman dilimleri içinde gerçekleştirmiştir. 1900-1915 yılları arasında yapılan çalışmalarda çocukların resimlerinde gelişimsel bir sürecin olduğu ortaya çıkmış ve bu süreç evrelere ayrılarak sınıflanmıştır (Harris, 1963). Yapılan araştırmalar çocuk resimlerinin evrensel olduğunu, dünyanın her yerinde aynı sistematik gelişim çizgisi izlediğini göstermiştir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Acer ve Ersoy, 2003; Mulcahey, 2002; Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002; Schirmacher, 1988). Malchiodi (2005/1998) çocukların çizimleri ile ilgilenen araştırmacıların 19. Yüzyıldan 20. Yüzyılın başlarına kadar çizim gelişiminde gözlenen dönemlerin varlığını ortaya koyduklarını belirtmiştir.

Çocuk resimlerine plastik açıdan yaklaşan, çizim aşamalarını gelişimsel olarak analiz eden Lowenfeld'e (1947/1965) göre kendini anlatma içeriden dışarıya doğru gelişen bir olgudur. Lowenfeld çocuk resminin gelişim aşamalarını; 2-4 yaş karalama dönemi, 4-7 yaş şema öncesi dönem, 7-9 yaş şematik dönem, 9-12 yaş gruplaşma/gerçekçilik dönemi, 12-14 yaş görünürde doğalcılık/mantık dönemi olmak üzere beş aşamada sınıflandırmıştır. Çocuk resimlerine gelişimsel olarak yaklaşan Luquet, saf karalama, yorumlu karalama, başarısız gerçeklik, zihinsel gerçeklik, görsel gerçeklik olarak ele aldığı çocuk resimlerinin bir iç zihinsel modele dayandığını varsaymıştır. Golomb'a (1994) göre çocukların çizimlerinde zihinsel gerçekliğe, sentezleme yetersizliğine, buluşlara uzanan içsel model hem ilk temsili taklitlerin hem de taklit çizimin çeşitli özelliklerinin ikna edici özelliğidir. Piaget içsel model yerine zihinsel imge terimini kullanmıştır (Thomas ve Silk, 1990; San, 1979; Harris, 1963). Bununla birlikte gerek Luquet gerekse daha sonra Piaget çocuk resimlerinin gerçeklik niyetiyle çizildiği savını ileri sürmüştür. Yani çocuk herhangi bir nesnenin tanınabilir ve gerçekçi bir temsili oluşturmaya çalışmaktadır. Yaşamsal gerçeklik doğanın özgün gerçekliği yani nesnel gerçeklik, zihinsel gerçeklik ise bireyin oluşturduğu imgesel gerçekliktir. 4-7 yaş dönemindeki çocuklar Piaget'ye göre sezgisel dönemdedir, sezgileri algılarına dayanmaktadır ve algıları da öznel yani subjektiftir. Diğer bir deyişle imgesel/zihinsel gerçeklik özelliği sergilemektedirler.

Thomas ve Silk'e (1990) göre Luquet'in saptadığı gelişim evrelerinin sıralanışı sadece grafik ve düzenleme becerilerindeki gelişimi yani plastik açıdan gelişimi değil çocuğun gerçeklikle ilgili gelişimsel evrelerini de yansıtmaktadır. Luquet'in "görsel gerçeklik", Piaget'nin "somut işlemler" olarak ifade ettiği evrenin başlangıcında (yaklaşık sekiz yaş) çocuğun mantıksal düşünme yetisi oluşmakta, gerçek ile gerçek dışılığı, somut ile soyutu ayırt edebilmektedir. Çocuklar iç dünya ile dış dünya arasında ilişki kurarak idrak edebildikleri şekliyle nesnelere genel görünümüyle yani nesnelere yapısal bilgilerini içerecek şekilde resim yapmaya başlayıp ergenlik dönemine kadar bedensel ve zihinsel olarak gösterdikleri gelişimin paralelinde nesnel gerçekliği kavrayarak bakışa özgü bilgi sunabilmektedir.

Piaget ve Inhelder'in (1967) ileri sürdüğü düşünceye göre çocuğun zihninde canlandırdığı görüntü, yani temsil üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar yapay yetersizlik, zihinsel gerçeklik ve görsel gerçeklik aşamaları olup Luquet'in aşamalarıyla benzerlik göstermektedir. Kalyan-Masih (1975) de 3,5-6,5 yaş arasındaki 49 çocukla gerçekleştirdiği pilot çalışmada çocuk çizimlerinde bu gelişim süreçlerini gözlemlemiştir. Ona göre yapay yetersizlik 3-4 yaşındaki çocukların temsil aşamasıdır. Bu aşamada çocuklar zihinlerinde oluşturdukları görüntülerin farkında olsalar da kâğıda aktaramazlar. Bunun yerine basit karalamalar yaparlar ve onlara zihinlerinde anlam yüklerler. Bu çizimlerde oran, perspektif gibi kavramlar bulunmamaktadır. Beş yaşına yaklaştıkça içerik zenginleşmeye başlasa da bu süreçte çocuklar, gördüklerini ifade edebilme konusunda yetersizdir. Zihinsel gerçeklik ise 5-7 yaş arası çocukların temsil aşamasıdır. Perspektif, oran açısından başarılı olmasa da ilk girişimler anlamında iyi düzeydedir. Zihinsel gerçeklik, sadece kendi bakış açılarından görebildiklerini belirtmeleri veya çizimleri istendiğinde belirli bir bakış açısından görünmese bile varlığı bilinen grafik temsilin sunulmasıdır. Golomb (1994) bu aşamada çizim ve model arasında sadece sınırlı bir benzerlik bulunduğunu, çocuğun çizimlerinin, farklı bakış açılarından görülebilen ve nesnenin gerçek algısından ziyade onun nesne hakkındaki bilgisini sunan yönlerini birleştirdiğini belirtmiştir. Bu sınırlılıklar çizim gelişiminin bir sonraki aşamasında yani görsel gerçekçilik ile karakterize edilen aşamada aşılmaktadır.

Beyer ve Calvin'e (1985) göre küçük çocukların gözlemsel çizimlerinde güçlük çekmelerinin nedeni onların gördüklerinden ziyade bildikleri şeyi çizmeleridir. Bu sorun daha sonra Piaget ve Inhelder'in (1967) bilişsel gelişim kuramına dahil ettiği aşama olan ve Luquet (1935) tarafından zihinsel gerçekçilik olarak isimlendirilen temsili gelişim aşamasını yansıtmaktadır (Beyer ve Calvin, 1985).

Şema öncesi dönem (4-7 yaş) çocuğun sembol ve sembolik sistemleri kullanmaya başladığı dönemdir ve gerçek dünyanın belli özelliklerini yansıtan sembolleri kullanan çocukların şemaları tanıdığı nesnelere benzerlerini resim düzlemine malzemeler aracılığı ile yansıtmaktadır (Gürtuna, 2007; Kermer ve Sevinç, 2003). Şema öncesi dönemde oluşturulan bu semboller stereotip olarak bilinen bir insan, bir hayvan, bir ağaç gibi figürlerden oluşmaktadır (Mayesky, 2002). Bu çalışmada biriktirilen resimlerde de çocukların bu tür stereotip çizimleri göze çarpmaktadır. Şema öncesi dönem çocukların çizimleri incelendiğinde, çocuğun gördüğü ile gerçek arasındaki gerçekliği fark edemediği görülmektedir (Di Leo, 1996). Nesnel gerçeklik bireyin bilişsel yapıları vasıtasıyla kavranmaktadır. Dış dünyaya ilişkin anlam oluşturma sürecinde yaşanan bireysel deneyimler ve çevreyle etkileşim kısmen etkili olsa da aslında bireyin sahip olduğu zihinsel yapısı daha önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan Piaget'ye göre bilgi, zihinsel yapıların bir ürünü olarak ortaya çıktığından bilginin nesnel gerçeklikle tam anlamıyla örtüşüp örtüşmediğini bilme olanağı bulunmamaktadır (Ayaydın, 2011).

Golomb (2003) ise gelişimsel evre kuramında vurgulanan zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarına farklı yaklaşmakta ve resimsel uzay ile gerçek üç boyutlu dünya arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu, hayali oyun ve öykü anlatmanın tersine çizimin basit taklit eylemlerini içermediğini vurgulamaktadır. Ona göre tüm nesnelere üç boyutludur ve çocuğun çizimi, çizime model olan nesne ile basit bir ilişki içinde değildir. Temsil, küçük yaşlardaki çocuğun, hem yapısal hem de dinamik olarak nesneye eşdeğer şekilleri icadı üzerine kurulmuştur. Bir nesnenin orijinalini kopya etmek iki boyutlu ile üç boyutlu bir ortamın özellikleri arasındaki içsel farklılıklar göz önüne alındığında olanaksız gibi görünmektedir. Üç boyutlu nesnenin taklidini düz yüzeye sahip olan kağıda aktarmak için kağıt gerekli koşulları sağlamamaktadır. Golomb'a (1993) göre çocukların temsilleri altında yatan ana faktör olarak bilişsel olgunluğa dayanan kuramlar, iki boyutlu ortamın doğasını ve üç boyutlu betimleme için içsel güçlüğünü göz ardı etmektedir. Arnheim'e göre de çocukların çizime ilişkin çözümleri hatalı değil üç boyutlu uzayda gözlenen şeyin iki boyutlu yapısal bir eşdeğerini bulmak için zekice ve özgün girişimlerdir (Winner, 1993). Piaget, Luquet, Lowenfeld'in savunduğu sanatsal gelişim evre kuramlarının sorunlu yanlarının olduğunu vurgulayan Kindler ve Darras (1997) gibi yazarlar da evre kuramlarına ilişkin sorunlar arasında, gerçekçiliğe odaklanmanın erken çocukluk yıllarının ötesinde genellenebilirlik eksikliğini, belirli aşama sınırları içinde üretilen resimsel çalışma çeşitliliğinin ihmal edilmesini ve gelişimin sosyokültürel belirleyicilerinin önemini tanımlama eksikliğini belirtmişlerdir.

Gardner ve Winner (1982), çocukların sanatsal duyarlılık ve yaratıcılık konusunda ayırt edici özellikleri arasında, bilişsel bakış açıları, gelişim odağı ve uzaylarının genişliği olmak üzere üç önemli özellik saymıştır. Bilişsel bakış açısı ile kastedilen çocukların sanat anlayışını anlamak için öncelikli öneme sahip olarak çocuğun sembolik aktivitesinin görülmesidir. Sanatsal gelişime Piaget, Luquet, Lowenfeld gibi bilişsel ve gelişimsel bir yaklaşım olarak bakma taraftarı olmayan Gardner (1976), Piaget kuramının mantıksal düşünce süreçleri tarafından yönetildiğini ve buna göre Piaget'nin, sanatsal gelişim ile ilgili bilişsel yönlerin gelişimi konusuna herhangi bir ilgi göstermediğini belirtirken O'nun somut düşünce gelişim aşamalarının, sanatsal alana uygulanamayacağını vurgulamıştır.

Arnheim ise sanatın görsel düşünme şekli olduğunu söyleyerek görme ve düşünme arasındaki ayrımı reddetmiştir. Çocuklar çizimlerinde çizmeye çalıştıkları şeyin yapısal özelliklerini göstermeye çalışmaktadırlar. Çizim veya resim yapmak bireyin temsil etmeyi denediği bir nesnenin temel yapısını kavramasını gerektirmektedir. Bir ağaç, bir insan, bir baş ve benzeri şeyin alt yapısını kavramak, seçim yapma ve problem çözmeyi içeren aktif bilişsel bir süreçtir. Çizmek ve boyamak bitmiş düşünceleri görünür modellere dönüştürmektir (Winner, 1993). Çocukların çizimlerinin doğası ve bilgilendiriciliği üzerine psikologlar tarafından yapılan tartışmalarda klinik olarak duyuşsal ve bilişsel süreç hakim olmuştur (Winner ve Gardner, 1981). Ericson'a göre (1963) klinik açıdan bakıldığında çocuğun çizimleri onun duygusal

yaşamına ait ipuçları veya gizli patolojik ipuçları olarak görülmüştür (Winner ve Gardner, 1981). Çocukların çizimleri için bilişsel yaklaşımı savunanlar çizimi, zekanın ölçümü (Goodenough, 1926), mekan kavramının belirleyicileri (Freeman, 1980; Piaget ve Inhelder, 1956) veya ardışık kurallar dizisini takip etme yeteneği (Freeman, 1980; Goodnow, 1977) olarak kullanmışlardır. Bu iki yaklaşım birçok yönden farklı olsa da en azından bir yönden benzerdir. Her iki bakış açısından da çizimler çocuğun içindeki büyük ve sürekli ilgi gibi başka bir şeyin ipuçları olarak görülmektedir (Winner ve Gardner, 1981). Thomas ve Silk (1990) sanat eğitimcilerinin çocukların çizimlerini, onların dünyaları hakkındaki algılarının belirleyicileri olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Gardner (1980) da çizimi çocukların ifade aracı olarak görmekte (aynı zamanda Kindler, 1993), öğretim konusunu büyük çocuklar için önermektedir.

Çocukların gözlem yoluyla çizim yaparken deneyimledikleri, Piaget ve Inhelder'a (1967) göre biliş, Gibson'a (1979) göre algı (Beyer ve Calvin, 1985), Freeman'a (1980) göre ise Piaget'nin savunduğu gibi temsildir. Sanatsal alandaki sınırlı araştırmasına rağmen Piaget' nin, özellikle bakış açısı kazanmaya ve zihinsel gerçeklikten görsel gerçekliğe geçişi vurgulayan çizim gelişim aşamaları alanda hala baskınlığını korumaktadır (Golomb, 2003).

Beyer ve Calvin (1985), bir nesnenin değişik bilgi türlerinin, bu nesnenin katılımcıların betimlemelerini gelişimsel olarak nasıl etkilediğini araştırdıkları çalışmalarında, Gibson'ın algı kuramına göre test ettikleri; Benzer nesnelerin perspektifte betimlenmesinin benzer olmayanlardan daha zor olduğu, büyük çocukların küçüklere göre bir nesnenin veya bir perspektif görünüşün mekansal yönlerini daha doğru temsil ettikleri ve fotoğraftan çizilen nesnelerin, modelden çizilenlerden daha kolay betimlendiği hipotezlerini desteklemişlerdir. Hardiman ve Zernich (1988), belirli bir algısal anlayıştan sonra çocuğun, yetişkinlerin yardımı olmaksızın uzamsal ilişkiler hakkındaki özellikleri kavrayabileceğini vurgulamaktadır.

Çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine paralel olarak çizgi gelişimi aşamalarında hemfikir olmalarına rağmen gelişimsel araştırmacıların ayrıldıkları nokta çizgilerin oluşum biçimleri üzerinedir ve bu biçimlerin zihinsel bir soyutlama sonucu kavramlarına mı yoksa doğrudan görsel algılarına mı dayalı olduğudur. Yani çocuk bildiğini mi yoksa gördüğünü mü çizmektedir? Harris'e (1963) göre çocuğun sanatı algısal deneyimlerin kavramsal formasyonunun ifadesidir, gelişimsel eğilimleri göstermekte ve kişisel ifadelendirmelerin gelişimine olanak sağlamaktadır. Leeds'e göre (1981) çocuğun kendine özgü bir mantığı vardır ve bu mantık doğrultusundaki görsel algılar çocuğa yardımcı olmaktadır (Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002). Arnheim'e (1956) göre çocuk resimleri kavramsal bir soyutlama değil algısal genellemedir.

Yedi yaşından küçük çocuklar, resimlerinde değişmez biçimde nesne merkezli midirler yoksa bakışa özgü bilgi sunmaya teşvik edilebilirler mi? Bu çocukların yaptıkları resimlerde bakışa özgü bilginin yokluğu, onların bilişsel olarak olgunlaşmamış olduklarının göstergesi olarak düşünülebilmektedir (Piaget ve Inhelder, 1956). Ancak diğer taraftan, eğer bakışa özgü bilgi bilişsel yeteneğin yokluğundan çok, ilginin yokluğunu yansıtıyorsa, çizim işinin bakış noktasını daha göze çarpıcı kılmak için yeniden yapılandırılması, küçük çocuklardan bakışa özgü resimler elde edilmesi için yeterli olabilecektir. Bu çalışmada da çocukların kartpostallar aracılığı ile gördüklerine odaklanmaları sağlanmış, gördüklerinin kapsamını detaylandırmaya yönelik açık uçlu sorularla çizim etkinliği yapılandırılarak çocuklar bakışa özgü bilgi sunma konusunda güdülenmişlerdir.

Yedi yaşından küçük çocukların zihinsel gerçeklik yani nesne merkezli çizimler yapma niyetleri ve büyük çocukların görsel gerçeklik yani bakan kişi merkezli çizim yapma eğilimleri kabul edildiğinde bu eğilimlerin kaynağı merak edilmektedir. Buna net bir cevap olmamakla birlikte Arnheim'in da (1956) belirttiği gibi ilerlemenin gelişimsel bir temeli vardır ve algılarında

olduğu gibi resimlerinde de çocuklar nesnelere genel yapısıyla başlayıp, sonradan nesnenin belirli bir bakış açısından görünüşünün farkına varmaktadırlar.

Dört-Yedi yaş arasında çocuğun çevresindeki varlıkların çizgisel olarak betimlenmesinde algı, imge yetisi, oran, mekan kavramı ve duygusal özellikler belirleyici bir faktör olarak görülmektedir. Bu faktörler çocuğun genel gelişimiyle paralel değişimler göstermektedir. Gördüklerinden çok düşündüklerini çizen 4-7 yaş arasındaki çocuklar düşüncelerini kağıda aktarırken birden çok bakış açısından yararlanmaktadır. Örneğin hem kuş bakışı hem de karşıdan bakışla çizilen bir masanın üst kısmı kuşbakışı çizilirken, masanın bacakları karşıdan bakış açısıyla çizilmiş olmaktadır. Bayraktar ve Sayıl'a (1988) göre yalnızca bakış açısından görülen çizildiği son aşama ise yaklaşık sekiz yaşında ulaşılan görsel gerçeklik dönemidir. Moore (1986), 7 ve 9 yaş grubu çocuklar üzerinde yürüttüğü çalışmada bu durumu gözlemlemiştir. 7 ve 9 yaş grubundaki çocuklara renkli küpleri farklı açılardan gözlemlemelerine olanak vererek çizdirmiştir. 7 yaş grubundaki çocuklarda 9 yaştakilere göre daha fazla hata yapıldığına tanık olmuştur. Moore (1986), dokuz yaş grubu çocukların bu konuda daha az hata yapmaya başladıklarını tespit etmiştir. Bu durum zihinsel gerçeklikten görsel gerçekliğe geçişi açıkça göstermektedir. Tersine bazı araştırmalar küçük çocukların hem gördüklerini hem de bildiklerini çizdiğini göstermektedir. Bu çalışmada da (bakınız, Tablo 1 ve Tablo 2) bazı çocuklar ilk çizimlerinde gördüklerini, ikinci çizimlerinde bildiklerini, bazı çocuklar ilk çizimlerinde bildiklerini, ikinci çizimlerinde gördüklerini, bazı çocuklar her iki çizimde de bildiklerini, bazıları ise her iki çizimde de gördüklerini çizmiştir. Küçük çaplı bu çalışmada da tespit edildiği gibi (Tablo 1 ve Tablo 2) uygun koşullar altında 4 yaşındaki çocukların çizimlerinde bile bakışa özgü bilgi sunabileceği görülmektedir. Guthrie (1994) de mekansal temsillere ilişkin 4-6 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada sfesifik mekansal özellikler ve nesnelere yakınlıkları tanımlandığında 4 yaşındaki çocukların doğru mekansal yanıtlar verdikleri ayrıca nesnelere ön yüzlerine dikkat çeken sözel bilginin bu yaş çocuklarda düzenlemeye ilişkin mekansal temsili ortaya çıkardıklarını tespit etmiştir. Fakat aynı zamanda sonuçlar, bu yaş çocuklarının nesne yapısını üç boyutludan iki boyutlu uyarlama stratejisini anlamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Yavuzer'e (2016) göre küçük çocukların serbest resimlerdeki bakışa özgü bilgi yokluğu kavramsal bir sınırlılığın sonucu değildir. Bu bağlamda sanıldığı aksine yetişkinler bile çoğunlukla resimlerinde görsel olarak daha az gerçekçi olabilirler.

Luquet'in, "görsel gerçeklik" olarak tanımladığı 7-9 yaşlarını kapsayan evrede çocuk giderek insan ve çevresi hakkında bir görüşe sahip olmaya, resimlerinde belirli semboller kullanmaya başlamaya ve kendi ilgisine dayanarak betimlemektedir (Yavuzer, 2016). Burt'e göre (1921) bu dönemde çizimler hala gerçekçi olmaktan çok semboliktir fakat ortaya çıkan şema ayrıntı ve gerçekçilik açısından doğruya yakındır. Görsel gerçeklik yansıtılmaya çalışılmaktadır. Görsel gerçeklik döneminde kopyalama ve başkalarının çalışmalarından etkilenme eğilimi görülmektedir (Harris, 1963).

Sperling, Walls ve Hill (2000) okulöncesi dönem çocukları ile yürüttükleri bir çalışmada çocukların bilişsel düzenleme becerileriyle zihin kuramı arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgu çocuğun zihnindeki kavramları düzenleme işlemleri ile zihnindeki yapıyı ifade etmesi arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla Resches ve Pereira'ya (2007) göre çocukların resimlerdeki imgeleri oluşturma esnasında zihinlerinde düzenleme yapmaya çalıştıkları, bunu da zihinsel gelişimleriyle kısmen doğru orantılı yürüttükleri iddia edilebilir.

Özetlemek gerekirse çocuğun uyum sağlaması gereken toplumsal, dış gerçekliğe ilişkin nesnel dünyası ile kırgınlık, sevinç, çelişki ve isteklerinden oluşan bir iç dünyası bulunmaktadır. Çocukların, içsel düşünce ve dış gerçeklik arasındaki ayrımı anlayışı üzerine araştırmalar 1930'larda Piaget ile ortaya çıkmış, son zamanlarda deneysel araştırmaların önemli bir odak

noktası olmuştur. Çocukların içsel düşünce ve dışsal gerçeklik ayırımı anlayışı ve bu anlayışın çocukların çizimlerine yansması sanatsal ve gelişimsel çalışmalarda araştırma konusu oluşturmuştur.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının resim sanatına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; çocukların iç dünyalarının, bilinç altının resimlerine yansması, duygudüşüncelerin ifade yolu (Akman, 2014; Savaş, 2014; Batı, 2012; İnan, 2006), çocukların resimlerinin, cinsiyete göre kullanmayı tercih ettikleri renk, figüratif, sanatsal ve kültürel değerler açısından incelenmesi (Kantoğlu, 2016), mekan algıları (Mert, 2007; Erdik Işık, 2003), figür mekan ilişkisi bağlamında fotogerçekçilik (Karaalioğlu, 2013), toplumsal cinsiyet algıları (Koçer ve Çetin, 2017), meslek algıları, mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algısı (Karabekmez, Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Bulut Üner, 2017), çocuk resimlerinde aile kavramı, aile içi ilişkiler, aile içi şiddet, insan figürü çizimi (Okaylı, 2015; Göktaş, 2014; Şansal, 2014; Aşcıoğlu, 2013; Güven, 2009; Metin, 2009; Akalın, 2008), çizdikleri resimler yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi (Özer ve Gönen, 2015; Kabapınar, 2004) yaratıcılığın plastik açıdan yansması (Arıbaş İşler, 2014; Demir, 1999; Şahin, 2008), okul öncesi dönem çocuğunda çizgisel gelişim (Özönder Aydın, 2017) gibi konuların çalışılmış olduğu gözlenmektedir fakat okul öncesi dönem çocuklarının çizdiği resimler ve bunlara yönelik sözel dışavurumları yoluyla zihinsel gerçeklik ve görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çocukların zihinsel ve görsel gerçeklikle ilgili durumlarını belirlemeye yönelik Türkiye dışında yapılan bazı araştırmalarda araştırmacıların çocuklarla yüz yüze uygulamalarına yer verilmiş, çocukların resim çalışmaları incelenmiş, çocukların sözel görüşleri alınmış, çeşitli resimleri incelemeleri, çizmeleri ve bunlarla ilgili sorulara yanıt vermeleri istenmiş veya böyle bir yaklaşımın izlenmesi gereği vurgulanmıştır (Walker ve diğerleri, 2006; Matthews, 2003,1999; Costall,1995; Pillow ve Flavell, 1985; Kalyan-Masih,1975).

Çocukların zihinsel ve görsel gerçekliğe dayalı bakış açılarını çeşitli durumlarda yansıtma ilişkisi Türkiye dışındaki araştırmalar incelendiğinde; Çocukların zihinsel eylemleri üretimi ve anlayışı (Wellman ve Johnson, 1979; Miscione vd. 1978), çocukların gerçek ve hayali nesnel arasındaki farklılıkları değerlendirme yeteneği (Wellman ve Estes, 1986), onların görünüş ve gerçek arasındaki farklılıkları anlayışı (Flavell, Green ve Flavell, 1986; Flavell, Flavell ve Green, 1983), çocukların inançları anlayışı (Olson ve Aslington, 1984), gerçeği görme/gözlem yeteneği (Johnson vd., 1979) ve onların yalanı/hileyi anlayışı (Wimmer ve Perner, 1983) üzerine yapılan araştırmalar, bilmek/zihinsel gerçeklik ve görmek/nesnel gerçeklik ayırımıyla ilgili konuları irdelemektedir. Ayrıca çocukların çizimlerinde mekan kavramı ile bakış açısı alma ilişkisi (Ebersbach, Stiehler ve Asmus, 2011), mekansal çizim ve bilişsel esneklik (Ebersbach ve Hagedorn, 2011) gibi çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Geçmişten günümüze Türkiye dışında yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanarak çocukların çizimlerinin gördüklerinden de bildiklerinden de etkilendiği söylenebilir. Ayrıca çocuklar çizimlerini sadece sanatsal gelişim evreleri vasıtasıyla değil bu çalışmada olduğu gibi yetişkinlerle olan bire bir etkileşimlerin katkısıyla da gerçekleştirmektedir. Vygotsky’nin (1978), sosyal aracılı öğrenme kuramında vurguladığı üzere sosyo-kültürel bağlamlar çocuğun öğrenme sürecinde büyük bir önem teşkil etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada dikkatimiz, resimsel sunumun gelişiminde biyolojik köken yanında kültürel ve sosyal aracılı öğrenmenin önemine odaklanmıştır.

Bu çalışmanın, Türkiye’de ilk olması gerekçesiyle alandaki boşluğu dolduracağı, sonraki çalışmalara da temel teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu çalışma sonuçlarından hareketle okul öncesi eğitimcisi ve ailelerin, çocukların bilişsel gelişimlerinin bir yansması ayrıca dış dünya

ve kendilerini nasıl algıladıklarının bir göstergesi olarak onların sahip oldukları bakış açısını anlamının yanında çocukların çizimlerinde sunmuş oldukları görsel veya zihinsel gerçeklikle ilgili ipuçlarından yola çıkarak çocuklardan beklentilerini daha gerçekçi oluşturabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 4-7 yaş çocuklarının zihinsel ve görsel gerçeklikle ilgili bilgiyi çizimleri ve söylemleriyle yansıtma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- . Çocukların çizimlerinde görsel gerçeklik ve zihinsel gerçeklikle ilgili bilgi sunumu cinsiyete göre nasıldır?
- . Çocukların çizimlerinde görsel gerçeklik ve zihinsel gerçeklikle ilgili bilgi sunumu yaşa göre nasıldır?

YÖNTEM

Desen

Araştırma nitel bir çalışma olup fenomenoloji yani olgu bilim deseni ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarı yansıtabilecek bireyler veya gruplardır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada iki çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubunu, Türkiye'nin güneyindeki bir ilin farklı yerleşim bölgelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-7 yaş arasındaki 171 (K: 100, E: 71) çocuk oluşturmuştur. Bu grubun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tür örnekleme tekniği, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmayı ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı hedeflemektedir. Bu yüzden amaç farklı yerleşim yerlerindeki, farklı deneyimlere sahip çocukların yaptıkları çizimlerin, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı ve diğer faktörler her ne olursa olsun onların gelişimsel olarak içinde buldukları yaş düzeyinde sahip oldukları ortak bilgiyi çizimlerinde yansıtmayı yansıtmadıklarını ortaya koyabilmektir. Çalışmada kız çocuklarının sayısının erkek çocuklarından fazla olması onların resim çalışması için daha gönüllü olmalarından kaynaklanmaktadır. Başlangıçta çalışmaya gönüllü olup çalışma sürecinde sıkılarak çalışmayı bırakmak isteyen ve çalışması yarım kalan çocuklar analiz dışında bırakılmıştır. 190 çocukla başlayan çalışma, 171 çocukla tamamlanabilmiştir. Çalışma, normal gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu, birinci çalışma grubu içinden sistematik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu oluşturulurken öncelikle 171 (K:100, E:71) çocuğun çizimleri sıraya dizilmiş ve sıra numarası verilmiştir. Her grupta 3 çocuk olacak şekilde toplam 57 grup elde edilmiş ve her gruptan da ikinci çocuk çalışma kapsamına alınmıştır. Böylelikle araştırmanın ikinci çalışma grubu; 2., 5., 8., 11., 14.,...170. olmak üzere 37'si kız (%64,91), 20'si erkek (%35,08) toplam 57 çocuktan oluşmuştur. Bu çocukların 11'i dört yaş (46-48 aylık; K=5, Erkek=6), 23'ü beş yaş (58-60 aylık; K=17, E=7), 18'i altı yaş (70-72 aylık; K=13, E=5) ve 5'i yedi yaş (82-84 aylık; K=4, E=1) grubunda yer almaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubunda eğitim aldığı ve çalışmaya gönüllü olduğu için yedi yaşındaki beş çocuk da araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubuna alınan 57 çocuk cinsiyet ve katılımcı numarasına göre kodlanmıştır (Örn; Ç_{K-19}; Ç_{E-21}...). Nitel çalışmaların sonuçları genelleme gibi bir kaygısı bulunmamaktadır (Merriam, 2013) fakat ortaya çıkacak mevcut durumun çocukların zihinsel ve görsel gerçeklikle ilgili bakış açılarının çizimlerine yansımaları açısından önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ilişkin demografik bilgiler öğretmenlerinden alınmıştır. Veriler, çocukların çizimlerinden oluşan dokümanlardan ve çocuklarla yüz yüze ve yapılandırılmamış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2000) göre araştırmada elde edilen dokümanlar görüşme ve gözlem gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılıyorsa, araştırmacı bu yöntemlerle elde ettiği verileri dokümanlardan elde ettiği verilerle karşılaştırma olanağı bulacaktır. Bu karşılaştırma araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hale getirilmesi bakımından önemlidir. Örneğin araştırmacı dokümanlardan elde ettiği yeni bilgiler doğrultusunda görüşme formuna ek sorular koyabilir ve bu soruları görüştüğü kişilere yöneltebilir. Bu yolla araştırma verilerinin hem daha zengin olması hem de toplanan verinin değişik yöntemlerle kontrol edilerek geçerliğinin sağlanması mümkün olacaktır.

Çocukların çizimleri aracılığı ile görsel gerçeklik ve zihinsel gerçeklikle ilgili bilgi sunumunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, çocukların çizimlerinden elde edilen dokümanlara ve sözel dışavurumlarına kaynaklık teşkil etmesi amacıyla veri toplama aracı olarak, veri toplama aracı olarak, sembolik ve modern döneme ait yağlı boya peyzaj resimlerin kopyalarından oluşan beş kartpostal örneği kullanılmıştır. On kartpostal arasından araştırmada kullanılacak beş kartpostalı belirlemek için sekiz çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alan uzmanı öğretim üyesi ile iki sanat eğitimi uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Kartpostalların seçiminde, 4-7 yaş arasındaki çocukların her alandaki gelişimsel özellikleri dikkate alınmış, kartpostalların estetik yönü bulunmasının yanı sıra somut özellik taşımasına, kartpostalda yer alan figürlerin çalışma grubundaki her çocuğun yakından tanıdığı figürler olmasına özen gösterilmiştir. Kartpostalların somut özellik taşıması, çocuğun hayal gücünün etkisini en aza indirerek görsel ya da zihinsel gerçekçilik durumlarının daha objektif şekilde çizimlerine yansımaları sağlamaktır. Soyut resimlerde her çocuğun kartpostalda gördüğüne ilişkin çıkardığı anlam çok daha zenginleşeceğinden çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine gölge düşürmemesi açısından somut resimler tercih edilmiştir. Gerçek çalışmaya geçmeden önce kartpostaldaki görüntüyle ilgili olarak her çocuğun ilk bakışta ne gördüğünü tespit etmek amacıyla dört farklı yaş grubundan 20 çocukla ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocuklar tarafından kartpostalda tanımlanan görüntülerin ortak olduğu belirlendikten sonra beş kartpostalın gerçek çalışma için uygunluğuna karar verilmiştir.

Uygulama

Veriler 2016-2017 bahar döneminde toplanmıştır. Gerekli izinler yanında okul yönetimi, grup öğretmeni ve ailelerden de izin alınmış ve çalışma hakkında gerekli bilgiler sunulmuştur. Her yaş grubundan çalışmaya istekli ve gönüllü çocuklar seçilmiştir. Uygulama sırasında herhangi bir nedenle çalışmayı sürdürmek istemeyen çocuk çalışmaya devam etmesi için zorlanmamış, diğer gönüllü çocukla çalışmaya devam edilmiştir. Çalışma, okul yönetimi tarafından önerilen ve oyun grubu dışındaki sessiz, temiz, çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, 25x35 boyutunda resim kağıdı kullanmış fakat çalışmada kullanılacak boya türü çocukların tercihine bırakılmıştır.

Araştırmada yüz yüze yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında çocuklara kartpostal gösterilerek resimde neler ve hangi renkleri gördüğü sorulmuş yanıtlar alındıktan sonra çocuktan kartpostalda gördüklerine ilişkin bir resim çizmesi istenmiştir. İkinci çalışmaya geçmeden önce beş dakikalık bir mola verilerek çocuğun rahatlaması sağlanmış, sonra çalışmaya devam edilmiştir. İkinci çalışmada araştırmacı çocuğa kartpostaldaki durumlarla ilgili olarak açık uçlu sorular sormuştur: Örn; Burası neresi olabilir? Neden? Buradakilerin kim olduğunu düşünüyorsun? Ne yapıyor/ Ne konuşuyor olabilirler? Sence evlerde kimler yaşıyor/Ne iş yapıyorlar? Nereye gidiyor olabilirler? Resmin devamında ne olduğunu düşünüyorsun? Neden? vb. çocukla kartpostal üzerinden gerçekleştirilen sohbetten

sonra kendisinden yine bir resim çizmesi istenmiştir. Tüm çocuklarla aynı çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocukların açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda araştırmacı yeni sorularla görüşmeyi sohbet havasında sürdürmüştür. Çocukların görüşme anındaki açıklamaları araştırmacı tarafından, çocuklar ikinci çizimi gerçekleştirirken yazılı olarak kayda alınmış, elektronik kayıt cihazı kullanılmamıştır. Bazı çocukların olası çizim yeteneğine sahip olabileceği düşünüldüğünden, çizimleri direkt araştırmacılar tarafından yorumlanmamış çocukların çizdikleri hakkındaki sözel dışavurumları ölçüt alınmıştır. Çalışmalar çocukların dinlenmiş, tok oldukları kahvaltı saatinden sonra gerçekleştirilmiştir. Her çocukla bireysel olarak gerçekleştirilen uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüş, çocukların bireysel özelliklerinden dolayı ve yaşları gereği bu sürenin sarktığı durumlar da olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden olan içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sadece metinlerin değil görsellerin belirlenmesinde de başvurulan bir tekniktir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2012). Temalar, çocukların gelişimsel özelliklerinin çizimlerine yansımaları üzerine, mevcut alanyazın taranarak, veri toplama sürecinden önce araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle çocukların yaptıkları resimler incelenmiş ve bu resimlerle ilgili sözel dışavurum kayıtları okunarak analizde gerek “okul öncesi dönem çocukları gördüklerini değil bildiklerini çizer” görüşünü savunan geleneksel yaklaşımlara gerekse “uygun koşullar sağlandığında sadece bildiklerini değil gördüklerini de çizebilirler” görüşünü savunan modern yaklaşımlara göre çocukların, benzetme kaygısı olmaksızın çizdiği resimlere ilişkin sözel dışavurumları ölçüt alınarak, kartpostalda gördükleri öğeleri taşıyıp taşımadığı analiz edilmiştir. Çocuğun kartpostalda gördüğünü resmetmesi durumunda görsel gerçeklik düzeyinde, kartpostalından farklı bir çizim gerçekleştirilmesi durumunda ise zihinsel gerçeklik düzeyinde bilgi sunduğu düşünülmüştür. Araştırmanın ilgili yerlerinde çocukların yaptıkları resimlere ilişkin sözel dışavurumlarından birebir alıntılara ve çizimleriyle ilgili örneklerle yer verilmiştir. Ayrıca veriyi somutlaştırmak amacıyla çocukların zihinsel ve görsel gerçeklikle ilgili çizimlerinin cinsiyet ve yaşa göre sıklık (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanarak tabloda sunulmuştur. Miles ve Huberman’a (2016) göre nitel çalışmalarda büyük boyuttaki verilerin durumuna hızlıca göz atmayı sağladığı için sayısal değerler kullanılabilir. Çocukların birinci ve ikinci çizimlerde yansıttıkları zihinsel veya görsel gerçeklikle ilgili bilgi sunumları ve sözel dışavurumları başlangıçta uygulamayı gerçekleştiren görüşmeciler tarafından bireysel olarak değerlendirilerek analiz edilmiş ve ne tür bilgi sunduğu kodlanmış daha sonra kodlayıcılar bir araya gelerek kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Bu çalışmada uyum yüzdesi %96 bulunmuştur. Nitel çalışmalarda uyum yüzdesinin en az %70 olması beklenmekte ve yeterli görülmektedir. Bu çalışmada kod güvenilirliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde yeralan bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının resim çalışmalarına temel olan yaklaşımlardan gelişimsel yaklaşıma göre yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışmada çocuğun çizimi plastik değil gelişimsel açıdan ele alınmakta ve 4-7 yaş şema öncesi dönem çocuklarının çizim özellikleri dikkate alınarak sundukları çizimler ve sözel dışavurumları zihinsel ve görsel gerçeklik boyutunda değerlendirilmektedir.

Araştırmanın birinci sorusu, okul öncesi dönem çocuklarının çizimlerinde cinsiyete göre görsel gerçeklik mi yoksa zihinsel gerçekliğe mi ilişkin bilgi sunduklarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruya ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların cinsiyete göre görsel ve zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumu

Tema	Katılımcılar	Cinsiyet
------	--------------	----------

		Kız		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Görsel gerçeklik	Ç _K -22, Ç _K -26, Ç _E -32, Ç _E -36, Ç _E -39, Ç _E -41, Ç _E -42, Ç _E -43, Ç _K -44, Ç _K -48, Ç _K -49, Ç _E -55	5	8.77	7	12.28	12	21.05
Zihinsel gerçeklik	Ç _E -1, Ç _K -2, Ç _K -3, Ç _K -4, Ç _E -5, Ç _K -6, Ç _E -7, Ç _E -8, Ç _K -9, Ç _K -10, Ç _K -11, Ç _K -12, Ç _K -13, Ç _E -14, Ç _E -15, Ç _K -16, Ç _K -17, Ç _K -18, Ç _K -19, Ç _K -20, Ç _K -21, Ç _K -23, Ç _K -24, Ç _K -25, Ç _K -27, Ç _E -28, Ç _K -29, Ç _E -30, Ç _K -31, Ç _K -33, Ç _E -34, Ç _K -35, Ç _K -37, Ç _K -38, Ç _K -40, Ç _K -45, Ç _K -46, Ç _K -47, Ç _K -50, Ç _K -51, Ç _E -52, Ç _K -53, Ç _E -54, Ç _E -56, Ç _E -57	32	56.14	13	22.81	45	78.95

Tablo 1' de, çalışmaya katılan toplam 57 çocuktan % 78.95'inin çizimlerinde zihinsel gerçeklik, %21.05'inin ise görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunmuş olduğu görülmektedir. Tablo. 1 incelendiğinde çocukların çoğunluğunun çizimlerinde zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunduğu, bu oranın kızlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların cinsiyete göre görsel gerçekliğe ilişkin çizimlerinden ve sözel dışavurumlarından iki örnek:

Aşağıda çocuğun, kartpostalda sadece neler ve hangi renkleri gördüğü sorulduktan sonraki 1. Çizimi, kartpostal üzerinde yapılan sohbetten sonra gerçekleştirdiği 2. Çizim, çalışmaya kaynaklık eden kartpostal, 2. Çizim öncesi sohbetten alıntılar ve çocuğun çizimlerinde ne resmettiğine ilişkin yorumları verilmiştir.

Ç_E-43



1. Çizim



2. Çizim



kartpostal

Ç_E-43, kartpostalda hangi renkler ve ne gördüğü sorulduğunda kırmızı, mavi, mor, sarı, yeşil, kahverengi, siyah, beyaz renkleri ve ev, araba, çekici, göl, insan, ağaç, kayık, leylekler, olta, merdiven, iskele, çimenler, taşlar, kıyafet, eşyalar gördüğünü söylemiş ve çizdiği 1. resimde araba, ev, ağaç, kuşlar, göl, olta, kayık yaptığını ifade etmiştir. Ç_E-43, iki resim çalışmasında da kartpostalda gördüğünü çizmiş fakat araştırmacının çocukla gerçekleştirdiği sohbetten sonraki 2. çizimi kartpostala ilişkin daha fazla detay içermiştir.

İkinci çizim öncesinde araştırmacının Ç_E-43 ile gerçekleştirdiği sohbetten alıntılar;

A: Burası neresi olabilir? Ç: Orman. A: Neden orman olduğunu düşündün? Ç: Çünkü tahtadan ev var. A: Buradaki insanlar kim olabilir? Ç: Ailedir. A: Aile olduklarını nasıl anladın? Ç: Çünkü annemle abla temizlik yapıyor, baba odun kesiyor... Çünkü evin bacasından dumanlar tütüyor, içerde soba yanıyor. Babanın abisi otomatik oltaıyla balık tutacak, göle doğru yürüyor, o

kayıkla göle girecek... A: babanın arkadaşı olamaz mı neden ağabeyi olduğunu düşündün? Ç: Çünkü çok benziyor, kıyafetleri de benziyor... Hem orada başka ev yok, onlar hepsi o evde oturuyor... A: O yüzden mi aile olduğunu düşündün? Ç: Evet... A: Resimde başka bir şey görüyor musun? Ç: Depo var... Kürek, balta, süpürge, oltaları koymak için... Ayrıca odun koyuyorlar... A: Peki bu merdivenler neden var sence? Ç: Evden çıkıp balık tutmaya gidiyorlar... Ayakları kirlenmesin diye... A: Resimde iskele olduğunu söyledin, hangisi iskele? Ç: Göle çakılmış odunlar var ya işte o, üstünde insanlar oturuyor... A: Kaç tane insan var? Ç: Üç... Bir çocuk, bir kız, hımmmm... A: dikkatli bak istersen, kızın sırtına kolunu koyduğu insan mı sence? A: Aaa! değilmiş, köpek, arkada kuyruğu var...(güldü). A: Çocuk ve kız neden köpeğe bakıyor sence? Ç: Köpek acıkmış havlıyor, çocukla kız da, bekle diyor, balık vereceklerini söylüyor... A: Çocuğun elinde bir şey var, nedir o? Ç: Olta tabii ki, balık tutacak. Parmağıyla da oradan balık çıkacağını gösteriyor köpeğe... A: Gölde balık olur mu sence? Ç: Olur tabii ki! Tatlı su balığı olur. Ben biliyorum çünkü babam tutuyor. A: Resimde araba ve çekici olduğunu söyledin, hangisi çekici? Ç: Siyah olan, yeşil de babamın arabası... A: Neden siyah olan çekici? Ç: Çünkü çekiciye benziyor... A: Çekici ne işe yarar? Ç: Babamın arabası çamura saplanınca onu çekebilir... (konuşma devam ediyor). Ç_{E-43}, ikinci çiziminde balık tutan iki çocuk, odun kesen baba, balık tutmaya giden amca, anne, kız ve güneş çizdiğini belirtmiştir.

Aşağıda ilk çalışmada bildiğini, araştırmacının çocukla gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonra 2. çalışmada gördüğünü çizen kız çocuğuna ait iki çizim, çizime kaynaklık eden kartpostal, 2. Çizim öncesi sohbetten alıntılar ve çocuğun çizimlerinde ne resmettiğine ilişkin yorumları verilmiştir.

Ç_{K-22}



1. Çizim



2. Çizim



kartpostal

(Ç_{K-22}), ilk çizim öncesi resimde beyaz, mavi, yeşil, turuncu, pembe renkleri ve ağaçlar, evler, çiçekler, yerde su, at, adam, yol gördüğünü söylemiştir. İlk resmi çizdikten sonra çiziminde ağaç, böcek, çiçek, ev, evin içinde kaplumbağa, kuş kulübesi yaptığını söylemiştir.

İkinci çizim öncesi araştırmacının çocukla gerçekleştirdiği sohbetten alıntılar;

A: Resimde neler görüyorsun? Ç: Bir adam atına su içiriyor, elinde otlar var. A: Neden yolun ortasında atına su içirdiğini düşünüyorsun? Ç: Yağmur yağmış, çukura su birikmiş... A: Adam elinde neden ot tutuyor olabilir? Ç: Atına verecek... A: Adamın atı olduğunu nasıl anladın? Ç: Yabancıyı üstüne bindirmez, atar üstünden... A: Resimde evler olduğunu söyledin. Bu evlerde kimler yaşıyor olabilir? Ç: Köylü insanlar.. A: Köylü insanların yaşadığını nereden anladın? Ç: Çünkü bu resim köy resmi öğretmenim... A: Bu yol sence nereye gidiyor olabilir? Ç: Ormana gidiyor öğretmenim.. A: Nereden anladın? Ç: İleride ağaçlar var, orası orman. A: Çiçekler gördüğünü söylemiştin. Çiçekleri kim ekmiş olabilir? Ç: Evde yaşayan insanlar ekmiştir... (konuşma devam ediyor)

Araştırmacının kartpostaldaki görüntüye ilişkin (Ç_{K-22}) ile detaylı sohbetinden sonra (Ç_{K-22}) ikinci çiziminde, resimde çok ev olduğu için çok ev yaptığını, ağaç, ot ve insan çizdiğini ifade etmiştir. (Ç_{K-22})' nin resminde dikkat çeken nokta, kartpostalda gördüğü insanı adam yani erkek

olarak tanımlarken resminde kadın/kız olarak çizmesiydi. Alan yazında da vurgulandığı gibi okul öncesi dönem çocukları resmindeki ana karakteri kendi cinsiyetinde çizme eğilimindedirler (Yavuzer, 2016). (Ç_{K-22})'nin kız çocuğu olması bu tercihin bir gerekçesi olarak düşünülebilir.

Çocukların cinsiyete göre zihinsel gerçekliğe ilişkin çizimlerinden ve sözel dışavurumlarından iki örnek:

Aşağıda sadece kartpostalda görülen renk ve figürlerin neler olduğu sorulduğunda çocukların gerçekleştirdiği 1. Çizim, araştırmacının çocuklarla gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonraki 2. Çizim, çizime kaynaklık eden kartpostal, araştırmacının 2. Çizim öncesi çocukla sohbetinden alıntılar ve çocukların çizimlerinde ne resmettiklerine ilişkin yorumları verilmiştir.

Ç_{E-30}



1. Çizim



2. Çizim



Kartpostal

A: Resimde neler görüyorsun? Ç: Adamlar var, atlı araba var, atlı arabada insanlar var, evler var... A: Başka neler var? Ç: Su var.. A: Nasıl bir su, büyük mü? Ç: Evet, havuz olabilir, deniz olabilir.. A: Deniz mi havuz mu sence? Ç: (konuşmadan kartpostala bakıyor). A: İleride suyun içine kadar girmiş bir yer var sanki... Ç: İskele var... evet, orası deniz... A: Denizde neler olabilir? Ç: Gemi, balıklar, denizyıldızı, yosunlar, denizkızı... A: Denizkızı da mı var? Ç: Evet, televizyondaçizgi filmde görmüştüm. A: Adı neydi çizgi filmin? Ç: Bilmem.. yani unuttum.. A: Evlerde oturan var mı acaba? Ç: Evet, var.. A: Neden kimse görünmüyor? Ç: Çünkü sabah erken, uyuyorlar.. A: Peki atlı arabadaki insanlar nereye gidiyorlar? Ç: Gezmeye gidiyorlar. A: Gittikleri yer uzak mı sence? Ç: Bilmem... (biraz bekledikten sonra) uzak değil çünkü at yorulur gidemez... (yolu göstererek) O yoldan geri dönüyordur... A: Resimde adamlar olduğunu söyledin, onlar ne yapıyor? Ç: Yürüyüşe çıkmışlar, denizi seyrediyorlar... Birisi atlı arabaya binecekmiş ama atlı araba dolmuş... (devam ediyor)

Ç_{E-30}, ilk resminde elma ağacı, çiçek, bulutlar, kendisini ve babasını, arabaları olduğu için onu çizdiğini söylemiş, ikinci resminde ise yağmur yağdığı için çiçeklerin koptuğunu, arabaları bozulduğu için kendisinin babasıyla koşarak eve gittiğini ifade etmiştir. Ç_{E-30}'un gerçekleştirdiği çizimlerin kartpostalda gördükleri ile ilişkisi olmadığı söylenebilir.

Ç_{K-27}



1. Çizim



2. Çizim



Kartpostal

A: Resimde neler görüyorsun? Ç: Deniz ve yol var. A: Deniz olduğunu nasıl anladın? Ç: Çünkü dalga var, havuz olsa dalga olmazdı. A: Peki başka neler görüyorsun? Ç: Adamlar var. A:

Adamlar ne yapıyor? Ç: Denizi izliyorlar. A: Neden denizi izlediklerini düşünüyorsun? Ç: Mutlu oluyorlar. Deniz güzeldir çünkü.. A: Başka neler var resimde? Ç: Ağaç var, dağ var, evler var. A: Evlerde kimler yaşıyor olabilir sence? Ç: Anne ve baba. A: Başka kimse yok mudur? Ç: Çocukları vardır. A: Evde ne yapıyor olabilirler? Ç: Balkonda çay içiyorlar, pasta yiyorlar... A: Burası hangi şehir olabilir? Ç: İstanbul olabilir. A: Neden İstanbul olabilir, İstanbul'u gördün mü? Ç: Hayır görmedim ama televizyonda eski İstanbul'u gördüm, ona benziyor. A: Başka neler var resimde? Ç: At arabası var. A: At arabası nereye gidiyor olabilir? Ç: Köye. A: Köyde ne yapacak? Ç: Domates, patates yükleyecek... (konuşma devam ediyor.).

Ç_{K-27}, ilk çiziminde evlerini, annesini, babasını, kendisini ve arkadaşını çizdiğini, arkadaşıyla ip atladığını söylemiş, anne-babasının alışverişe gittiklerini, annesinin elinde pazar çantası olduğunu belirtmiştir. Bir erkek kardeşi olduğunu ve evin yanına erkek kardeşini çizdiğini ifade etmiştir. Erkek kardeşini, anne-babasından ve kendinden uzağa çizmiş olması dikkat çekiciydi. Ayrıca güneş ve bulutlar çizdiğini söyledi. Kağıdın bir köşesinde kare ve üçgen şekli çizdiği göze çarpıyordu. Alan yazında da bu yaş çocuklarının çizdikleri resimlerde kağıdın bazı yerlerine geometrik şekiller, bir takım rakam ve harfleri de yazdıklarına ilişkin açıklamaların olduğu görülmektedir (Yavuzer, 2016; Artut, 2007; Kehnemuyi, 2001).

İkinci resimde Ç_{K-27}, ev, bulutlar, çiçek ve kendisini çizdiğini ayrıca çiçek topladığını belirtmiş, elbisesi uzun olduğu için ayaklarının görünmediğini söylemiştir. Araştırmacının parmağını üzerine koyarak gösterdiği ve "Bu nedir?" diye sorduğu kahverengiye boyanmış figürü, kare olarak isimlendirmiştir. Ç_{K-27}'nin gerçekleştirdiği çizimlerin kartpostalda gördükleri ile ilişkili olmadığı, bildiklerini resmettiği, alan yazında vurgulandığı gibi (Mayesky, 2002) bu yaş çocuklarının resimlerinde görülen ev, insan, bulut, çiçek gibi stereotip figürlerden oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu, çocukların çizimlerinde yaşa göre görsel gerçeklik mi yoksa zihinsel gerçekliğe mi ilişkin bilgi sunduklarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruya ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların yaşa göre çizimlerinde görsel ve zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumu

Tema	Yaş	Katılımcılar	f (n=57)	
			Toplam	%
Görsel gerçeklik (İlk çizim)	4	Ç _{E-39} , Ç _{E-41} , Ç _{E-42} , Ç _{E-56}	4	7.02
	5	Ç _{K-49}	1	1.75
	6	Ç _{K-26} , Ç _{E-55}	2	3.51
	7	-	-	-
Toplam			7	12.28
Zihinsel gerçeklik (İlk çizim)	4	Ç _{K-25} , Ç _{K-40} , Ç _{E-43} , Ç _{K-44} , Ç _{K-45} , Ç _{K-46} , Ç _{E-57}	7	12.28
	5	Ç _{E-8} , Ç _{K-9} , Ç _{K-10} , Ç _{E-12} , Ç _{K-13} , Ç _{K-19} , Ç _{K-23} , Ç _{K-24} , Ç _{E-28} , Ç _{K-29} , Ç _{E-30} , Ç _{K-31} , Ç _{E-32} , Ç _{K-33} , Ç _{E-34} , Ç _{K-35} , Ç _{E-36} , Ç _{K-37} , Ç _{K-38} , Ç _{K-47} , Ç _{K-48} , Ç _{K-50} , Ç _{K-51}	23	40.35
	6	Ç _{K-3} , Ç _{K-4} , Ç _{E-5} , Ç _{K-6} , Ç _{K-7} , Ç _{E-14} , Ç _{E-15} , Ç _{K-18} , Ç _{K-20} , Ç _{K-21} , Ç _{K-22} , Ç _{K-27} , Ç _{E-52} , Ç _{K-53} , Ç _{E-54}	15	26.32
	7	Ç _{E-1} , Ç _{K-2} , Ç _{K-11} , Ç _{K-16} , Ç _{K-17}	5	8.77
	Toplam			50
Görsel gerçeklik (İkinci çizim)	4	Ç _{E-39} , Ç _{E-41} , Ç _{E-42} , Ç _{E-43} , Ç _{K-44} , Ç _{E-56}	6	10.53
	5	Ç _{E-32} , Ç _{E-36} , Ç _{K-48} , Ç _{K-49}	4	7.02
	6	Ç _{K-22} , Ç _{K-26} , Ç _{E-55}	3	5.26
	7	-	-	-

Toplam		13	22.81	
Zihinsel	4	Ç _K -25, Ç _K -40, Ç _K -45, Ç _K -46, Ç _E -57	5	8.77
gerçeklik	5	Ç _E -8, Ç _K -9, Ç _K -10, Ç _E -12, Ç _K -13, Ç _K -19, Ç _K -23, Ç _K -24, Ç _E -28, Ç _K -29, Ç _E -30, Ç _K -31, Ç _K -33, Ç _E -34, Ç _K -35, Ç _K -37, Ç _K -38, Ç _K -47, Ç _K -50, Ç _K -51	20	35.09
(İkinci çizim)	6	Ç _K -3, Ç _K -4, Ç _E -5, Ç _K -6, Ç _K -7, Ç _E -14, Ç _E -15, Ç _K -18, Ç _K -20, Ç _K -21, Ç _K -27, Ç _E -52, Ç _K -53, Ç _E -54	14	24.56
	7	Ç _E -1, Ç _K -2, Ç _K -11, Ç _K -16, Ç _K -17	5	8.77
Toplam		44	77.19	

Tablo 2’de, 4 yaş grubundaki çocukların %7.02’sinin, 5 yaş grubundaki çocukların %1.75’inin, 6 yaş grubundaki çocukların % 3.51’inin ilk çiziminde; 4 yaş grubundaki çocukların %10.53’ünün, 5 yaş grubundaki çocukların %7.02’sinin, 6 yaş grubundaki çocukların %5.26’sının ise ikinci çiziminde görsel gerçekliğe ilişkin diğer bir deyişle bakışa özgü bilgi sundukları görülmektedir. Diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında 4 yaş grubundaki daha fazla sayıdaki çocuğun (ilk çizimde: %7.02; ikinci çizimde: % 10.53) görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunması dikkat çekicidir. Bu sonuç, yetişkin yönlendirmesiyle 4 yaşındaki çocukların bile bakışa özgü bilgi sunabilecekleri savını ileri süren alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Yavuzer, 2016; Walker ve diğerleri, 2006; Lewis ve diğerleri, 1993; Beale ve Arnold, 1990).

Çocukların gerçekleştirdiği ilk ve ikinci çizimler zihinsel gerçeklik açısından değerlendirildiğinde ise 4 yaş grubundaki çocukların %12.28’inin, 5 yaş grubundaki çocukların %40.35’inin, 6 yaş grubundaki çocukların %26.32’sinin ve 7 yaşındaki toplam beş çocuğun ilk çizimlerinde; 4 yaş grubundaki çocukların %8.77’sinin, 5 yaş grubundaki çocukların %35.09’unun, 6 yaş grubundaki çocukların %24.56’sının ikinci çizimlerinde zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sundukları ayrıca 7 yaşındaki beş çocuğun tamamının ilk çizimlerinde olduğu gibi ikinci çizimlerinde de zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunduğu diğer bir deyişle bildiğini çizdiği görülmektedir. Dikkat çeken bir husus araştırmacının, ikinci çizim öncesinde kartpostalda gördüklerine ilişkin çocuklarla gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonra çocukların ilk çizimleriyle karşılaştırıldığında ikinci çizimlerinde zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumunda düşüş olmasıdır (Phillips, Hobbs ve Pratt, 1978’in çalışmasında olduğu gibi). Fakat 7 yaşındaki beş çocuk için durum sabit kalmıştır. Zira hem ilk çizimlerinde hem de detaylı sohbet sonrasındaki ikinci çizimlerinde de bu çocuklar zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunmuştur (Tablo 2).

Çocukların yaşa göre görsel gerçekliğe ilişkin çizimlerinden ve sözel dışavurumlarından iki örnek:

Aşağıda 4 yaşındaki (Ç_E-56) bir erkek ve 5 yaşındaki (Ç_K-49) bir kız çocuğunun kartpostal üzerinden gerçekleştirilen sohbetten önce yaptıkları 1. çizim ile detaylı sohbetten sonraki 2. çizimi, çizime kaynaklık eden kartpostal, çizimlerinde resmettiklerine ilişkin yorumları yer almaktadır.

(Ç_E-56) 4 yaş



1. Resim

2. Resim

Kartpostal

A: Resme bakar mısın, neler görüyorsun? Ç: Üç tane teyze oturmuş börek yapıyorlar. Bir tanesi pişiriyor. A: Böreklerin içine bir şeyler koyuyorlar mı sence? Ç: Evet, fındık ve ıspanak. A: Fındık ve ıspanağı sever misin? Ç: Evet, ıspanaklı börek severim. A: Börekleri kime yaptıklarını düşünüyorsun peki? Ç: Misafirleri gelecek, akrabaları, komşuları.. A: Burası neresi olabilir? Ç: Evin dışı. A: Evin dışı olduğunu nasıl anladın? Ç: (kartpostaldaki yeri işaret ederek) Çünkü şurası duvar, ağaç var, bir de odunlar ve ateş... İçerde ateş yakmak tehlikelidir. İçerde soba yanar, kalorifer yanar... A: Peki teyzeler genç mi yaşlı mı sence? Ç: Yaşlı? A: Neden yaşlı olduklarını düşünüyorsun? Ç: Çünkü börekleri yaşlılar yapar, genç misafirler yer... Bir de yaşlılar gözlük takar çünkü gözleri görmez... A: Çocuklar ve gençler gözlük takmaz mı? Ç: Takabilir. Benim güneş gözlüğüm var, bazen küçük çocukların da gözü bozuk olabilir. H.'nin biraz gözü kayıyor, kaymasın diye doktor ona gözlük vermiş... A: Resimde başka neler görüyorsun? Ç: Kırmızı ve sarı alevler var, (kabı göstererek) bu kaptan un var, teyzeler börekleri atıyor. A: Neden börekleri atıyorlar? Ç: Börekler yapışmasın diye... Yuvarlak hamurlar var. A: Nerede? Ç: Leğenin içinde... A: Resimde başka neler görüyorsun? Ç: Çiçekler var.. A: Onları kim dikmiş olabilir? Ç: Çocuklar... A: Büyükler dikmiş olamaz mı? Ç: Olabilir ama biz okulda çiçek diktik ve suladık... (konuşma devam ediyor)

Her iki uygulamada da gördüğünü çizen diğer bir deyişle bakışa özgü bilgi sunan 4 yaşındaki erkek çocuğunun (Ç_{E-56}), araştırmacının kartpostala ilişkin çocukla gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonra yaptığı 2. çiziminin, kartpostalda sadece gördüğü figürler ve renkleri vurgulayan ilk konuşmadan sonra yaptığı 1. çizimiyle karşılaştırıldığında, gördüğüne ilişkin daha fazla detaya sahip olduğu görülmektedir. (Ç_{E-56}), resmini daha bitirmediğini fakat yorulduğunu, devam etmek istemediğini belirterek ikinci çizimini bırakmış, daha sonra tamamlayacağını ifade ederek oyun grubuna geçmek için izin istemiştir.

(Ç_{K-49}) 5 YAŞ



1. Çizim



2. Çizim



kartpostal

(Ç_{K-49}), kartpostalda gördüğü renkleri ve figürlerin neler olduğu sorulduğu ilk çizim öncesinde kartpostalda gördüğü şeylerde ifade ettiği gibi ilk çiziminde ev yaptığını ve evden iskeleye doğru bir merdiven gittiğini söylemiş, merdivende bir insan olduğunu, iskelede iki insan ve bir köpek olduğunu ifade etmiştir. Çimenler, ağaç, çimenlerin üstünde insanlar ve kulübe bulunduğunu belirtmiştir. Yeşil ve gri araba bulunduğunu söylemesine rağmen ilk çiziminde arabalara yer vermemiştir.

İkinci çizim öncesinde A: Burasının neresi olduğunu düşünüyorsun? Ç: Orman... Ormanda yaşayan aile var. A: Aile olduğunu nasıl anladın? Ç: Çünkü babalar, anneler, çocuklar var, köpekleri var. A: Peki resimdeki aile ormanda ne yapıyor olabilir? Ç: Baba odun kesiyor, sobayı yakıyor, hava soğuk çünkü bacadan duman tütüyor. A: Peki anneler ne yapıyor? Bir anne temizlik yapıyor, bir anne yemek pişiriyor. A: Yemek pişirdiğini nasıl anladın? Ç: Önünde önlük var. A: "Bir anne temizlik yapıyor" dedin. Temizlik yaptığını nasıl anladın? Ç: Çünkü bir

şey silkiyor. A: Önlüklü anne neden merdivenin başında dikiliyor sence? Ç: çocuklarına sesleniyor, dikkatli olun diye çünkü çocuklar balık tutuyor. Havuza düşmesinler diye.. Kız köpeğe sarılmış, çocuk bir çubukla havuzun suyunu karıştırıyor. A: Neden havuz olduğunu düşündün? Ç: Etrafı kapalı çünkü... Ağaçlar var, yol var... Deniz olsa büyük olurdu, gemiler olurdu. A: Göl olamaz mı? Ç: Evet göl olabilir... (konuşma devam ediyor)

(Ç_{K-49}), detaylı sohbetten sonra çizdiği ikinci resminde gökyüzünün aydınlık olduğunu o yüzden güneş yaptığını, bulutlar ve kuşlar yaptığını, kuşların arkalarına kar aldığını ve sıcak yere doğru geldiğini söyledi. Bir kişinin sandalla denize açıldığını, oltasını atmış balık tuttuğunu ifade ederken arabanın park yeri bulamayıp bulutun üstüne çıktığını belirtti. (Ç_{K-49})'un her iki çalışması incelendiğinde kartpostalda gördüklerine ilişkin bilgi sunmasının yanı sıra hayal gücünü de çalışmaya yansıtığı söylenebilir.

Çocukların yaşa göre zihinsel gerçekliğe ilişkin çizimlerinden ve sözel dışavurumlarından üç örnek:

Aşağıda, her iki uygulamada da bildiğini çizen 6 yaş (Ç_{K-20}) ve 7 yaşındaki (Ç_{K-17}) iki kız çocuğu ile 5 yaşındaki (Ç_{E-8}) bir erkek çocuğunun kartpostal üzerinden gerçekleştirilen sohbetten önce yaptıkları 1. Çizim ile detaylı sohbetten sonraki 2. Çizimi, çizimlere kaynaklık eden kartpostal, ikinci çizim öncesinde araştırmacının çocuklarla yaptığı sohbetten alıntılar ve çocukların çizimlerinde ne yaptıklarına ilişkin yorumları yer almaktadır.

(Ç_{K-20}) 6 yaş



1. Çizim



2. Çizim



Kartpostal

(Ç_{K-20}), ilk çizim öncesinde kartpostalda hangi renk ve figürler olduğu sorusuna kahverengi, sarı, yeşil, siyah, pembe, kırmızı renklerin kullanıldığını, at, evler, orman, yol, çiçekler, ağaç gördüğünü belirtti.

A: Resimde evler olduğunu söyledin. Bu evlerde kimler yaşıyor olabilir? Ç: Yaşlılar yaşıyordur. A: Yaşlıların yaşadığını nereden anladın? Ç: Yaşlılar eski evlerde yaşar, bu evlerin de bazıları eski, sadece çiçekli olanlarda gençler var. A: Çiçekleri kim dikmiş olabilir? Ç: Anneler, babalar... Çünkü evlerde onlar yaşıyor. A: Resimde at gördüğünü söylemiştin, at ne yapıyor? Ç: Su içiyor. Gece yağmur yağmış, su birikmiş. A: At yalnız mı? Ç: Hayır, üstünde adam var, sahibi. A: Adamın elinde bir şey görüyor musun? Ç: Evet, çiçek buketi var. A: Çiçek buketini kimin için almış olabilir? Ç: Eşine almıştır. A: Eşi nerede? Ç: (soldaki ilk evi göstererek) Burada, at su içince içeriye girecekler. A: Hangi mevsim olabilir? Ç: İlkbahar A: Neden ilkbahar? Ç: Çünkü evlerde çiçekler var... İlkbaharda yağmur yağar... A: Resimde ağaç gördüğünü söyledin. Ne ağacı olabilir? Ç: Dut ağacına benziyor. A: Neden dut ağacı olduğunu düşündün? Ç: Dut ağacı büyük olur. A: Üstünde dut var mı peki? Ç: Dutları daha olmamış, yazın olacak. A: Dutu sever misin? Ç: Evet, severim. A: (Yolu göstererek) Burada yol olduğunu söyledin, yol nereye gidiyor olabilir? Ç: Dağlara, ormana, başka ülkelere gidiyor olabilir... (konuşma devam ediyor)

(Ç_{K-20}), ilk çiziminde okuldaki iki öğretmeni, kendisini çizdiğini ve bahçede dolaştıklarını ifade etmiştir. Köpek ve kulübesi olduğunu, dut ağacı çizdiğini belirtmiştir. (Ç_{K-20})'nin kartpostalındaki ağacı dut ağacı olarak nitelendirmesi ve resminde yer vermesi, öğretmeni tarafından dudu sevdiği açıklaması ile gerekçelendirilmiştir. İkinci çiziminde ise hayvanat bahçesi yaptığını, kızın hayvanları seyretmeye geldiğini, hayvanat bahçesinde elma ağaçları olduğunu, aslan, kocarca, sincap, tavşan yaşadığını, onları çizdiğini belirtmiştir.

(Ç_{K-17}) 7 yaş



1. Çizim



2. Çizim



Kartpostal

(Ç_{K-17}), ilk çizim öncesi kartpostalda neler ve hangi renkler gördüğü sorusuna ilişkin, evler, at, adam, ağaç, çiçekler, yeşil, kahverengi, sarı, mavi, beyaz, kırmızı renkleri gördüğünü belirtmiştir.

İkinci çizim öncesi sohbetten alıntılar: A: Resimde neler görüyorsun? Ç: (kartpostalı işaret ederek) burada su birikintisi var, yol var, evler var. At su içiyor, hava sıcak olduğu için... A: Havanın sıcak olduğunu nasıl anladın? Ç: Çiçekler var çünkü bir de ceviz ağacı var, yaz mevsimi... A: Ağacın üzerinde ceviz mi gördün? Ç: Hayır, bitmiş, toplamışlar. A: Bu evlerde kimler yaşıyor olabilir? Ç: Arkadaşım Kerem, yanındaki evde teyzem, onun yanında anneannem, onun yanında biz... A: At yalnız mı? Ç: Hayır, üstünde adam var. Elinde saman demeti var, ata yedirmiş, at susamış o yüzden su içiyor. A: Peki bu yol nereye gidiyor olabilir? Ç: Bu yoldan insanlar Anıtkabir'e gidiyor olabilir yani Ankara'ya, orada kuzenim var...(konuşma devam ediyor)

(Ç_{K-17}), ilk resminde güneş, çocuk, çiçekler, aile balonları, ağaç, kuşlar, kendi evlerini ve arkadaşının evini çizdiğini söyleyerek, ağaçta yavru kuş olduğunu, anne kuşun uçarak yavrusuna yem getirdiğini ifade etmiştir. İkinci resminde ise kendi el kalıbını çıkartmayı tercih etmiş, güneş ve bulutlar çizdiğini belirtmiş, her bir parmağı anne-baba ve çocuklardan oluşan aile bireyleri olarak tanımlamış, mutlu aile olarak isimlendirmiştir.

(Ç_{E-8}) 5 yaş



1. Çizim



2. Çizim



kartpostal

(Ç_{E-8}) ilk çizim öncesi kartpostalda yeşil, sarı, mavi, kahverengi, beyaz renklerini ve su, taş, çimen, sarı çimen, papatya, insan, ağaç gördüğünü belirtmiştir. İlk çiziminde çiçek, ev, yangın

merdiveni (bir alış veriş merkezi adı söyleyerek) oraya doğru merdiven yaptığını, babaannesi ve dedesini çizdiğini, dedesinin annesine çiçek götürmeyi sevdiğini ifade etmiştir. (Ç_{E-8})'in ilk çiziminin kendi yaşantısından bir kesit sunduğu söylenebilir.

(Ç_{E-8})'in 2. Çiziminden önce araştırmacının çocukla gerçekleştirdiği sohbetten alıntılar:
 A: Resimde gördüğün yer neresi olabilir? Ç: Orman A: Neden orman olduğunu düşündün? Ç: Ev yok, ağaçlar var, dere var. A: Resimde başka neler görüyorsun? Ç: Adam var, elinde baston var, boynuna çanta asmış, yolda yürüyor. A: Adam nereye gidiyor olabilir? Ç: Ormana, dağa, keşfe çıkmış, ava çıkmış olabilir. A: Ava çıkmış olabileceğini söyledin, neden böyle düşündün? Ç: Ormanda vahşi hayvanlar var, avlanmak için ormana gidilir. A: Adamın çantasında ne olabilir? Ç: Küçük silah, yiyecek, balta, odunları kesmek için, çakmak, odunları yakmak için, çadır... A: Adam genç mi yaşlı mı sence? Ç: Yaşlı A: Yaşlı olduğunu nereden anladın? Ç: Gençlerin böyle şapkası olmaz... Gençlerin değneği olmaz... A: Ormanda başkaları var mı? Ç: Hayvanlar var... Ayı, kurt, geyik, çoban köpeği, maymun, goril, babun... A: Adam ava çıkmış olabilir dedin, ne avlayacak? Ç: Domuz, kuzu, at A: Peki adamın ailesi var mı? Ç: Olabilir A: Nerede? Ç: Şehirde A: Şehirde başka kimler var? Ç: Annesi, babası, karısı, çocukları, kuzenleri... A: Adam ormanda yalnız başına korkmuyor mu? Ç: Belki arkadaşları vardır... A: Kaç tane? Ç: Üç tane... Genç, orta, biraz yaşlı...(konuşma devam ediyor)

Araştırmacının, 2. Çizimi öncesinde çocukla gerçekleştirdiği sohbetten sonra (Ç_{E-8}), adam, domates çorbası, yoğurt orbası, çubuk makarna, tereyağı, zeytin, domates, ateş, tuzak, ağ, yatak, ağaç ve ağacın gölgesini çizdiğini belirtmiştir.

(Ç_{K-20}), (Ç_{K-17}) ve (Ç_{E-8})'in her iki çalışması incelendiğinde kartpostalda gördüklerinden ziyade bildiklerine ilişkin bildi sunduğu söylenebilir.

TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, 4-7 yaş arasındaki çocukların çizimleri ve sözel dışavurumları yoluyla görsel ve zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Türkiye'de, yetişkin yönlendirmeli veya yetişkin yönlendirmesi olmaksızın görseller aracılığıyla ve onların çizimleri ve çizimlerine ilişkin sözel dışavurumları yoluyla okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarını, ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışma bulguları yurt dışında yapılan bir takım araştırma sonuçlarıyla tartışılmaktadır.

Araştırmanın ilk sorusu, okul öncesi dönem çocuklarının çizimlerinde cinsiyete göre görsel gerçeklik mi yoksa zihinsel gerçekliğe mi ilişkin bilgi sunduklarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruya ilişkin olarak çizimleri ve çizimlerine ilişkin sözel dışavurumları analiz edilen 57 çocuktan %21.05'inin (K: %8.77, E: %12.28) görsel gerçeklik, %78.95'inin (K: %56.14, E: %22.81) ise zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sundukları tespit edilmiştir. İki cinsiyet arasında performans farkına dikkat çeken Kerschensteiner (1905), erkek çocukların dekoratif desenler dışında hemen her konuda kızlara göre daha iyi olduklarını ifade etmiştir (aktaran, Harris, 1963). Lange-Kuettner (2011), 7-12 yaş arasındaki çocuklara kulplu bardak modelini kopya ettirdikleri çalışmada zihinsel gerçeklikten görsel gerçekliğe geçişte kız ve erkek cinsiyetleri arasında fark tespit etmemiştir. Görsel gerçeklikten ziyade resimsel mekandaki derinliği kavramsallaştırmada cinsiyetler arasında fark görülmüştür. Kızlar bardağın iç detayını resmederken erkekler bardağın silüetini çizmiştir.

Bu çalışmada çocukların çizimlerinde, kız ve erkek cinsiyetindeki görsel ve zihinsel gerçekliğin sunumuna ilişkin oranın (Tablo 1), araştırmanın 4-7 yaş arasındaki çocukları kapsamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (araştırmaya katılan çocukların yaşları, 46 ile 84 ay arasında değişmektedir).

Araştırmada yanıt aranan ikinci soru ise çocukların çizimlerinde yaşa göre görsel gerçeklik mi yoksa zihinsel gerçekliğe mi ilişkin bilgi sunduklarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruya ilişkin olarak da çocukların % 12.28'inin (4 yaş=%7.02, 5 yaş=%1.75, 6 yaş=%3.51) ilk çizimlerinde, % 22.81'inin (4 yaş=%10.53, 5 yaş=%7.02, 6 yaş=%5.26) ikinci çizimlerinde görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunarken; % 87.72'sinin (4 yaş=%12.28, 5 yaş=%40.35, 6 yaş=%26.32) ilk çizimlerinde, % 77.19'unun (4 yaş=%8.77, 5 yaş=%35.09, 6 yaş=%24.56) ise ikinci çizimlerinde zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sundukları saptanmıştır. Çalışmada yer alan yedi yaştaki toplam beş çocuğun her iki çizimde de zihinsel gerçekliği ortaya koyan bilgi sunumu gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, araştırmacının ikinci çizimden önce kartpostalda gördüklerine ilişkin çocuklarla gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonra 4-6 yaş arasındaki çocukların çizimlerindeki görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumları artış gösterirken, zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumlarında ise düşüş gözlenmiştir. Walker ve diğerleri (2006), nesne merkezli ve bakan merkezli bilgi sunumuna ilişkin 4-6 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmada, görsel bilişi destekleyebilen basit çizim görevlerinin bazı belirgin temsil türlerini ortaya çıkarma potansiyeline sahip olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada da bazı çocukların detaylı sohbet olmaksızın ilk çizimlerinde, çoğunluğunun da araştırmacının açık uçlu sorularla kartpostal üzerinden gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonra ikinci çizimlerinde dört yaşta bile bakışa özgü bilgi sunabildikleri görülmüştür.

Bazı araştırmacılar tarafından küçük çocukların, bir nesneyi kendi bakış açılarından gördüğü gibi çizdikleri ve şartlar bunu teşvik ettiğinde bunu yapabilecekleri (Lewis ve diğerleri, 1993; Beale ve Arnold, 1990) tespit edilmiştir. Gardner (1982), 6 yaşındaki kızının insan figürünü çizerken kolları gövdenin ortasından dışa doğru yatay biçimde yerleştirdiğini belirtmiştir. Konuşma sırasında çocuk, kolların omuzdan çıktığını bildiğini söylemiş ve yetişkin tarafından öyle yapması istendiğinde kolları doğru biçimde yerleştirmiş fakat sonraki çizimlerinde kolları yine gövdenin ortasından çıkartmış ve böyle çizmeyi daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Çocukların genel olarak çizime ilişkin bu yaklaşımlarının çocuğun tipin korunması özelliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Şöyle ki çocuklar genellikle çizimlerinde tipi korumaktadır (çizmeyi başardığı figürü resmetme sayısı, alıştığı tipi çizme). Başlangıçta birinci tipin korunması (primer koruma) yani birinci tipin daha fazla resmedilmesi söz konusuysen daha sonra çocukların gerek kazandıkları yeni yaşam deneyimleri gerekse yetişkin çizimlerini görebildikleri ikinci tipin korunması (seconder koruma) savunulmaktadır (Yavuzer, 2016).

Bremner ve Moore (1984), 5-6 yaştaki çocukların daha önce adlandırılmamış nesnenin görsel olarak gerçekçi çizimlerini gerçekleştirdiklerini, nesne çizimden önce adlandırıldığında 6 yaştaki çocukların nesnenin gizli özelliklerini yansıttığını, 7 yaştaki çocukların ise görsel olarak gerçekçi çizimler yaptığını tespit etmiştir. Tersine bu çalışmada yeralan 7 yaşındaki toplam beş çocuğun da gördüklerinden ziyade bildiklerini çizdiği diğer bir deyişle zihinsel gerçeklikle ilgili bilgi sundukları görülmüştür. 6 yaştaki çocukların da çoğunluğu kartpostalda gördüklerinden ziyade bildiklerini çizmiştir (Tablo 2). Bu durumun, Bremner ve Moore'un (1984) belirttiği gibi, nesne çizimden önce adlandırıldığında 6 yaştaki çocukların nesnenin gizli özelliklerini yansıtmaya özelliğinden yani zihinsel gerçeklikle ilgili bilgi vermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca De Leo'ya (1996) göre 5-7 yaş arası zihinsel gerçekliğin temsil edildiği aşamadır ve bu çalışmada her ne kadar kartpostal üzerinde detaylı sohbetten sonra gerçekleştirilen 2. çizimlerde zihinsel gerçeklik bilgi sunumuna ilişkin örnekler sayı olarak azalmış olsa da, De Leo'nun vurguladığı gibi 5 yaşına yaklaşan çocuklar gördüklerini ifade edebilmede yetersizdir. Bu durum çağdaş yaklaşımlara göre çizim ve organizasyon yetersizliğinden, geleneksel bakış açısına göre zihinsel gerçeklik özelliğinden kaynaklanmaktadır. Kehnemuyi (2001), ilkökul dönemindeki çocukların da, 4-7 yaş arasındaki çocuklarda olduğu gibi gördüğünü aynen çizmediğini, bakışa özgü yani insan merkezli bilgi sunmadığını savunmaktadır. Bremner ve Moore (1984) ve Freeman ve Janikoun (1972), daha büyük çocukların ve yetişkinlerin bir nesneyi kendi bakış açılarından gördüğü gibi resmetme

eğilimindeyken, 7-8 yaşındaki çocukların sıklıkla nesnenin bakış açılarından görünmeyen gizli yönlerini de resmettiklerini bulmuştur. Phillips, Hobbs ve Pratt (1978) de nesnelerin resimleri veya fotoğraflarının kopyalanırken zihinsel gerçekçiliğin azalmasına rağmen tamamen ortadan kalkmadığını ifade etmektedir.

Tersine Cox (2005) çalışmasında, çocuk çizimlerini az çok değişmez ve aşamalı bir gelişim teorisine göre yorumlayan ve çizimlerde nesnenin yapısal özelliklerine ilişkin gözlemlenebilir örneklerin varlığı düşüncesine dayanan daha önceki baskın geleneksel yaklaşıma açık alternatif sunmuştur.

Bu araştırma sonucunun, yetişkin yönlendirmesi ve yetişkin yönlendirmesi olmaksızın görseller aracılığıyla çocukların çizimlerinde ve çizimlerine ilişkin sözel dışavurumlarında görsel ve zihinsel gerçeklikle ilgili bilgi sunumlarını ortaya çıkartacak ileriye dönük büyük çaplı araştırmalarla test edilmesi gerekmektedir.

Erdik Işık (2003), çocuklardan biriktirdiği resimlerde bilişsel ve mekansal gelişimin ilişkisel durumunu incelemiş, çocuk resimlerinde var olan mekansal ifadelerin çocuğun zihinsel gelişimiyle koşutluk gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar araştırma kapsamında bulunmasa da 4 yaş (Ç_{E-43}) erkek çocuğunun resminde mekan kavramı diğer bir deyişle aitlik kavramının gelişmeye başladığının bir göstergesi olarak base-line'in (yer çizgisi) oluştuğu, figürlerin bağımsız değil birbiriyle bağlantılı olarak resmedildiği görülmektedir.

Her ne kadar araştırmada bir problem teşkil etmese de çalışmaya katılan 7 yaştaki toplam 5 çocuğun hepsinde (4 kız, 1 erkek), 6 yaştaki toplam 18 çocuktan 8'inde (5 kız, 3 erkek), 5 yaştaki toplam 23 çocuktan 8'inde (8 kız) ve 4 yaştaki toplam 11 çocuktan 4'ünde (2 kız, 2 erkek) bir yere ait olma, mekan algısının bir göstergesi olarak base-line yani yer çizgisinin oluştuğu tespit edilmiştir. Wall'un (1959), 5000 çocuk resmini analiz ettiği çalışmasında, 3 yaştaki çocukların sadece % 1'inin resimlerinde yer çizgisi görülmüş, 6 yaşta yer çizgisi çizenlerin sayısının çizmeyenlerden fazla olduğu, 8 yaşındaki çocukların ise % 96'sının çizdikleri resimlerde yer çizgisi olduğu tespit edilmiştir (aktaran, Yavuzer, 2016).

Ebersbach ve Hagedorn (2011), 7-11 yaş çocukları ile yaptıkları araştırmada mekansal çizimin bir göstergesi olarak derinlik işaretlerinin kullanımını incelemiştir. Çalışmada çocuklardan 3 boyutlu modeli kopya etmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların çizimlerdeki reaktif esneklik, spontanlık, temsil esnekliği olmak üzere ele alınan tüm esneklik ölçümleri ile derinlik ipuçları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, spontan/kendiliğinden ve temsil esnekliğinin mekan çizimi sonuçlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ve bu araştırmadaki 4 yaş çocuğunun resminde görülen mekan kavramının oluşumu, yapılan bazı çalışmalarda olduğu gibi (Newman, 1986, Costenzo, Coie, Grumet ve Farnill, 1973, Flavell, Botkin, Fry, Wright ve Jarvis, 1968, Feffer ve Gourevitch, 1960'den aktaran, Dixon ve Moore, 1990) çocuktaki görsel/algısal bakış açısı alma becerisinin erken geliştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Taylor (1988), benzer bilginin birçok yorumları olabileceğinin farkına varmaları için planlanmış eğitim verilen 4 yaş çocuklarının, daha sonraki bakış açısı alma görevlerinde anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmiştir.

Görsel olarak düşünmek, çocukların tasarladıkları sanatsal konuları biçimlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Görsel algıdaki amaç, çocukların bir nesnenin ya da doğadaki varlıkların niteliklerine odaklanmalarını sağlamaktır. Çocuklar, böylelikle neyi, nasıl, hangi özellikleriyle görmeleri gerektiğini öğrenmektedir (Artut, 2009). Bunu başarabilmesi için çocuğun öznel gerçeklikle nesnel gerçeklik arasındaki ayrımı edinmesi, kendi bakış açısını diğerlerinden ayırt edebilmesi gerekmektedir. Başkasının bakış açısından nesnelerin nasıl görüldüğünü zihinsel olarak deneyimleme yani bilişsel bakış açısı almanın bu boyutu başkasının uyarıcı hakkındaki bakışını hesap etme ve bununla kendi deneyimini birleştirmeyi içermektedir. Bazı araştırmalar

bu becerinin 6 yaşa kadar kazanıldığını, bazı çalışmalar da bu becerilerde 3-4 yaşta önemli gelişme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Astington ve Edward'a (2010) göre zihin kuramı gelişimi 4 yaş civarında birinci derece yanlış inanışın kavranmasıyla başlamakta, 7 yaş civarında ikinci derece yanlış inanışın kavranmasıyla devam etmektedir. Çocuklarda zihin kuramının gelişim süreci onların çizimlerine de yansımaktadır. Çocuklar bu yetenekleri kazandıklarında yaklaşık 7-8 yaşta bakışa özgü bilgi sunabilmektedir.

Silver (1982) araştırmasında, yetersiz dili olan çocukların bile gerçekliğin görsel modellerini oluşturabildiğini ve deneyimlerini temsil edebildiğini tespit etmiştir. Thompson (1990), çocuğun sanat çalışması esnasında çalışması hakkında konuştuğunu, bu açılım sırasında yetişkinlerle çocuk arasındaki uygun diyalog biçimlerinin ilk yıllarda sanatsal aktiviteyi anlamak ve kolaylaştırmak için bir temel oluşturabileceğini ileri sürmüştür. Bu çalışmada da araştırmacının ikinci çizimden önce çocuklarla gerçekleştirdiği detaylı sohbetten sonra gördüklerini çizme konusunda Thompson'ın (1990) vurguladığı gibi onların çizimlerinin kolaylaştırıldığı düşünülebilir.

Liben ve Belknap (1981), 3-5 yaş arasındaki 60 çocukla gerçekleştirdikleri, zihinsel gerçeklikten kaynaklanan görülen bir şeyi temsil ederken var olduğu bilinen şeyin de içerilmesi olarak bilinen geleneksel bakış açısı alma görevlerinde çocukların karşılaştıkları güçlüklerin onların bakış açısı alma görevlerindeki performanslarını etkilediğini bulmuştur. Liben (1978), 3-7 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, zihinsel gerçekliğin çocukların bakış açısı alma görevleri üzerinde önemli bir faktör olabileceğini ileri sürmüştür (aktaran, Liben ve Belknap, 1981).

Ebersbach ve diğerlerinin (2011), 5-9 yaş arasındaki 121 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada, bakış açısı alma becerileri ile mekansal özellikler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada bakış açısı alma iki görev tarafından değerlendirilmiştir. İlk olarak çocukların belirli bir bakış açısından bir manzaraya bakışını gösteren üç boyutlu bir model seçmek zorunda oldukları [Piaget'nin "Üç Dağ" (Bknz. Piaget ve Inhelder, 1956; Cox, 1978, 1981, 1985) örneğine benzer], ikincisinde de üç boyutlu bir sahneyi yeni bir bakış açısıyla ortaya çıkaracak şekilde plastik açıdan yeniden oluşturmak zorunda kaldıkları bir görev verilmiştir. Çocukların çizim görevlerinde üç boyutlu bir görüntüyü tam olarak kendi bakış açılarından gördüğü gibi betimlemeleri istenmiştir. Sonuçlar, mekansal çizimlerin görsel/algısal bakış açısı alma becerileri ile ilişkisini göstermiştir. Görsel bakış açısı alma performansını kazanan çocukların görsel gerçekliğe ilişkin betimlemeleri ortaya çıkmıştır.

Freeman ve Janikoun (1972), çocukların oturdukları yerden tamamen gördüklerini çizmeleri için yapılandırdıkları resim çalışmasında çocukların çizimlerinde, bakış açılarından bardağın görünmeyen sapını da resmettiklerini tespit etmiştir. Liben ve Belknap (1981), 3-5 yaş arasındaki çocuklardan çizmekten ziyade kendi bakış açılarından resimsel bir temsili seçmelerini istediklerinde de onların zihinsel gerçeklik sergilediklerini bulmuştur. Iwaki, Yoshida ve Nakamura'nın (2003), yaş ortalaması 5.8 olan çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada çocuklar ya kısmen kapanmış yüzey koşullarına ilişkin kondüsyona (n=18) ya da görünür yüzey kondüsyonuna (n=19) katılmıştır. Çalışma sonucu, kısmen gizlenmiş yüzey koşullarında zihinsel gerçekçi çizimlerin oranının, görsel gerçekçi çizimlerle karşılaştırıldığında daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da bazı çocuklar sadece gördüklerini temsil ederken çoğunluğu zihinsel gerçekliğin göstergesi olarak bildiğini çizmiştir (bknz. Tablo.1 ve Tablo.2). Bu çalışma, Iwaki ve diğerlerinin (2003), Liben ve Belknap'ın (1981), Freeman ve Janikoun'un (1972) çalışmalarını desteklemektedir.

Pillow ve Flavell'in (1985) birinci deneyi ve diğer çalışmaların sonuçları çocukların resimler hakkındaki düşünme yolunun zihinsel gerçekliğin sadece bir göstergesi olduğunu ortaya koysa da resim içermeyen çalışmalar [Flavell, Flavell ve Green'in (1983), 3-4 yaş çocuklarla

gerçekleştirdiği, önüne konan büyük ayı oyuncağın küçük at oyuncağı kapatmış olmasına rağmen çocukların her iki oyuncağı da gördüklerini söyledikleri çalışmasında olduğu gibi] da Piaget'nin önerdiği gibi işlem öncesi dönem (2-7 yaş) çocuklarının düşünme biçimindeki zihinsel gerçekliği ortaya koymuştur.

Bremner ve Moore (1984), Freeman ve Janikoun (1972) da daha büyük çocuklar ve yetişkinlerin bir nesneyi bakış açılarından gördüğü gibi resmetme eğilimindeyken 7-8 yaşındaki çocukların ise sıklıkla nesnenin bakış açılarından görünmeyen gizli yönlerini de çizdiklerini belirtmiştir.

Çocuğun temsil modelinin onun nesne kavramıyla bire bir örtüştüğü yani gördüğü şeyin bildiği tarafından çarpıtıldığı geleneksel görüşün aksine Golomb (1974), çizim deneylerinde çocukların farklı ortam ve görev türlerinde, farklı doğruluk düzeylerinde temsiller üretebildiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından sadece kartpostalda gördükleri renk ve figürlere dikkat çekildiği birinci çalışmada ve kartpostal üzerinde detaylı sohbetin gerçekleştirilmesinden sonraki ikinci çalışmada görsel gerçekliği yansıtan resimler ortaya çıkmıştır. Özellikle de kapsamlı sohbetin gerçekleştirilmesinden sonraki 2. çalışmada bazı çocuklar kartpostalda gördüklerine daha detaylı yer vermiştir [(bakınız Tablo 2 ayrıca 4 yaşta iki erkek çocuğun çizimlerinde görüldüğü gibi (Ç_{E-56}; Ç_{E-43})]. Bu çalışmanın bir boyutuyla Golomb'un (1974) çalışmasını desteklediği görülmektedir. Bu durum bir anlamda alan yazında bazı uzmanların (Yavuzer, 2016; Walker ve diğerleri, 2006; Silver, 1982) ileri sürdüğü gibi uygun ortam ve uygun koşul yaratıldığında yetişkin yönlendirmesiyle çocukların bakışa özgü yani görsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunabilecekleri savını desteklemektedir. Walker ve diğerleri (2006), 4-6 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada basit çizim görevlerinin, görsel bilişi destekleyebilen farklı temsil türlerini ortaya çıkarma potansiyeline sahip olduğunu bulmuştur.

Taylor ve Flavell (1984) çalışmasında, çocuklara yanıltıcı görünümü olan nesnelere hakkında soru sorulduğunda onların iki tür hata yaptıkları; 1- gerçekliği rapor etmeleri istendiğinde görünümü rapor ettikleri (fenomenizm), 2- görünüş istendiğinde gerçek hakkında bilgi sundukları zihinsel gerçeklik hipotezlerini ele almıştır. Çalışma, üç yaş çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların ağırlıklı olarak bu doğrultuda eğilim göstermiş olmalarına rağmen zihinsel gerçeklik hatalarını ortaya çıkarmamıştır.

Bu araştırma sonuçları, veriler her ne kadar farklı yerleşim bölgelerindeki okullardan sağlanmış olsa da sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu yüzden Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı kültürlerde daha büyük katılımcı kitlesiyle benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi 4-7 yaş arasındaki çocukların çizimlerine yansıyan zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarına ilişkin daha güvenilir sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Ayrıca bu çalışmada olduğu gibi çocukların resimleri ve sözel dışavurumları aracılığıyla sunduğu görsel ve zihinsel gerçeklikle ilgili bilgiler, çocukların bakış açısı alma performanslarını değerlendiren test sonuçlarıyla karşılaştırılabilir ayrıca nitel ve nicel olmak üzere karma araştırma deseninin kullanıldığı araştırmalarda çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenerek görsel ve zihinsel gerçekliğe ilişkin bilgi sunumu ve bakış açısı alma becerisini yordayan faktörler tespit edilebilir.

Alan yazında, iki boyutlu fotoğraftan çizilen nesnelere üç boyutlu modelden çizilenlerden daha kolay betimlendiği, çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Bu çalışmada 4-7 yaş arasındaki çocukların görsel ve zihinsel gerçeklik durumları, iki boyutlu kartpostallar vasıtasıyla gerçekleştirdikleri çizimler ve sözel dışavurumları yoluyla test edilmeye çalışılmıştır. Aynı çalışmada hem fotoğraf hem de modelden çizimlerle bu araştırma konusuna benzer çalışmalar gerçekleştirilip karşılaştırmalara gidilebilir.

Ek Bilgi

Bu çalışmanın veri toplama sürecine katkıda bulunan yüksek lisans öğrencileri, Gözde Yılmaz'a, Refiye Handan Erzen'e, Melek Karıcı ve Ahmet Uğur Avşar'a, çalışmanın yürütülmesinde gerekli kolaylığı sağlayan, hoşgörü ve desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, öğretmenlere, ebeveynlere ve çalışmaya gönüllü katılan çocuklara sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKLAR

- Acer, D., Ersoy, Ö. (2003). Sanat eğitiminin okul öncesi dönem çocuğu için önemi. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 5(9), 83-92.
- Akalın, T. (2008). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Aile İçi Yaşantılarının Resimlerine Yansıması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, Ö. E., Büyükköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akman, İ. (2014). *Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kendini İfade Etmesinde Resmin Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıbaş İşler, A. (2014). *Geçeklik Döneminin Özelliklerine Göre Çocuk Resminin Bilinçlendirme Öncesi ve Bilinçlendirme Sonrası Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arnheim, R. (1956). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. London: Faber and Faber.
- Artut, K. (2007). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. 6. Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Pp. 1-7. Retrieved from http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/social_cognition.pdf
- Aşcıoğlu, G. (2013). *Bir Grup Okul Öncesine Devam Eden Çocuğun Aile Resimlerinin Yorumlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avacı, S. (2000). *3-12 Yaş Arasındaki Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 303-316. <http://aves.ktu.edu.tr/YayinGoster.aspx?ID=4801&NO=22> adresinden erişilmiştir.
- Batı, D. (2012). *(4-12 Yaş) Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktar, R., ve Sayıl, M. (1988). Çocukların resimlerine ilişkin kuramsal görüşler ve derinlik çizimi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 6(22), 79-85.
- Beale, C.R., & Arnold, D. S. (1990). The effect of instructions on view-specificity in young children's drawing and picture selection. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 393-400. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/>
- Beyer, F. S., & Calvin, F. N. (1985). Familiarity influences how children draw what they see. *Visual Arts Research*, 11(2), pp. 60-68. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20715600.pdf>
- Bremner, J. G., & Moore, S. (1984). Prior visual inspection and object naming: Two factors that enhance hidden feature inclusion in young children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(4), 371-376.
- Buyurgan, S. (2002). Bir çocuğun altı-dokuz yaş arası çizgisel gelişimi. *Gazi Sanat Dergisi*, 2, 31-44.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükkarabacak, O. (2008). *Çocuk Resimlerinde İmgelerin Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cox, M. V. (1978). Spatial depth relationships in young children's drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 551-554. Doi: 10.1016/0022-0965(78)90132-7.
- Cox, M. V. (1981). One thing behind another: Problems of representation in children's drawings. *Educational Psychology*, 1, 275-287. Doi: 10.1080/0144341810010401
- Cox, M. V. (1985). One object behind another: Young children's use of array-specific or view-specific representations. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (10th Chapter 10, pp. 188-201). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 115-125. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x.
- Costall, A. (1995). The myth of the sensory core: The traditional versus the ecological approach to children's drawings, in Lange-Kuttner, C., & Thomas, G.V. (Eds) *Drawing and Looking*. New York: Harvester Wheatsheaf
- Di Leo, J. H. (1996). *Young Children and Their Drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Demir, K. (1999). *İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Çocuğun Plastik Gelişim Aşamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Dixon, J. A. ve Moore, C. F. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. *Child Development*.61(5), 1502-1513. Retrieved from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf>
- Ebersbach, M., Stiehler, S., & Asmus, P. (2011). On the relationship between children's perspective taking in complex scenes and their spatial drawing ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 455-474. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/>
- Ebersbach, M., & Hagedorn, H. (2011). The role of cognitive flexibility in the spatial representation of children's drawings. *Journal of Cognition and Development*, 12(1):32-55. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/>
- Erdik Işık, Ö. (2003). *İlköğretimde Bilişsel Gelişime Koşut Olan Resimsel Gelişimde Uzam Kavramının Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Flavell, J. H., Green, F. L.; & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(1), pp. 1-87. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1165866.pdf>
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. London: Academic Press.
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972). Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1127668?seq=2#page_scan_tab_contents
- Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-Shaped behavioral growth* (6th part), pp. 147-168. New York: Academic Press.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1976). Unfolding or teaching: On the optimal training of artistic skills. In E. W. Eisner (Ed.), *The arts, human development, and education* (pp. 99-110). Berkeley, CA: McCutchan.
- Golomb, C. (2003). Art and the young: The many faces of representation. *Visual Arts Research*, 29(57), 120-143. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20716086.pdf> 13.08.2018

- Golomb, C. (1994). Drawing as representation: The child's acquisition of a meaningful graphic language. *Visual Arts Research*, 20(2), pp. 14-28. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20715828.pdf>
- Golomb, C. (1993). Art and the young child: Another look at the developmental question. *Visual Arts Research*, 19(1), pp. 1-15. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20715789.pdf>
- Golomb, C. (1974). *Young Children's Sculpture and Drawing*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p.186.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawing*. New York: World Book Co.
- Goodnow, J. (1977). *Children drawing*. Cambridge: Harvard University Press.
- Göktaş, G. M. (2014). *Aile İçi Şiddeti Algılama Biçimlerinin Çocuk Resimlerine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guthrie, P. J. (1994). The effects of development, manipulation of object, and verbal cues on the spatial representation in young children's drawings. *Visual Arts Research*, 20(1), pp. 50-61. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20715818.pdf>
- Gürtuna, S. (2007). *Çocuk ve Sanat Eğitimi: Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Güven, G. (2009). *Okul Öncesi Çocuklarının İnsan ve Aile Resmi Çizimlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hardiman, G. V., & Zernich, T. (1988). Some considerations of Piaget's cognitive-structuralist theory and children's artistic development. In G. W. Hardiman & T. Zernich (Eds.), *Discerning art: Concepts and issues*, (pp. 355-365). Champaign, IL: Stipes Publishing Company. Retrieved from <http://pagelmedia.com/load/discerning-art-concepts-and-issues.pdf>
- Harris, D. B. (1963). *Children's Drawing as Measures of Intellectual Maturity: A Revision and Extension of the Goodenough Draw-A-Man Test*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Iwaki, N., Yoshida, T., & Nakamura, E. (2003). Order of drawing object parts and intellectual realism in young children's drawings. *The Japanese Journal of Education Psychology*, 51(2). Retrieved from https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/51/2/51_154/_article/-char/en
- İnan, B. (2006). *Ana Sınıfı Çocuklarının Duygu ve Düşüncelerini İfade Etmelerinde Çocuk Resimlerinin Önemi (6 Yaş Grubu)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, M. K., Raye, C. L., Hasher, L., & Chromiak, W. (1979). Are there developmental differences in reality-monitoring? *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 120-128. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/>
- Kabapınar, Y. (2004). İlköğretimdeki hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim etkinliği olarak resim çizimi yoluyla empati. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 85-100.
- Kalyan-Masih, V. (1975). *Preoperational graphic representation: from intellectual realism to visual realism in draw a house-tree task*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113046.pdf>
- Kantoğlu, Ş.(2016). *9-12 Yaş Çocuk Resimlerinin Figüratif, Sanatsal Kültürel Değerler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karaalioğlu, O. (2013). *Figür-Mekan İlişkisi Bağlamında Fotogerçekçilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karabekmez, S., Yıldırım, R.G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A.M., ve Bulut Üner, A.N. (2017). Erken çocukluk döneminde mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algısı. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özet Kitabı*. 18-21 Ekim, s. 335-336, Ankara.
- Kehnemuyi, Z. (2001). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children Art*. Myfield Publishing Company, California.

- Kermer, B. ve Sevinç, M. (2003). 4-10 yaş grubu çocuklarının basit figür çizim gelişimindeki bilişsel karşılaştırmalar. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 2, 120-140. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Kindler, A. M. (1993). *Worship of creativity and artistic development of young children*. University of British Columbia Press.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997). Young children and museums: The role of cultural context in early development of attitudes, beliefs, and behaviors. *Visual Arts Research*, 23(1), 125-141. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20715899.pdf>
- Koçer, H., ve Çetin, M. (2017). Erken çocukluk döneminde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin göstergeler. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özet Kitabı*. 18-21 Ekim, s. 337, Ankara.
- Lange-Kuettner, C. (2011). Sex differences in visual realism in drawings of animate and inanimate objects. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 439-453. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/04.10.24.PMS.113.5.439-453>
- Lewis, C., Russell, C., & Berridge, D. (1993). When is a mug not a mug? Effects of content, naming, and instructions on children's drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 291-302.
- Liben, L. S., & Belknap, B. (1981). Intellectual realism: Implications for investigations of perceptual perspective taking in young children. *Child Development*, 52, 921-924. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdf>
- Lowenfeld, V. (1947/1965). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Malchiodi, C.A. (2005/1998). *Çocukların Resimlerini Anlamak* (T. Yurtbay, Çev.) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Matthews, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation* (2nd Edn.) London: Paul Chapman.
- Mayesky, M. (2002). *Creative Activities for Young Children* (7th Edn.) Delmar Thomson Learning.
- Merriam, S. B. (2013). Çev. Ed. S.Turan. *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (3. Basımdan çev.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Mert, V. (2007). *Rönesans'tan Günümüze, Resim Sanatında Mekan, Mekan Algılayışı ve Bakış*. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, Ö. (2009). *Ankara'da Yaşayan Altı Yaşındaki Yabancı Uyrıklı Çocuklarla Türk Çocuklarının Aile Resimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. (çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Miscione, J. L., Marvin, R. S., O'Brien, R. G., & Greenberg, M. T. (1978). A developmental study of preschool children's understanding of the words "know" and "guess". *Child Development*, 48, 1107-1113. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1128750.pdf>
- Moore, V. (1986). The use of a colouring task to elucidate children's drawings of a solid cube. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 335-340.
- Morgan, T. C. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü). (11. Baskı) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları
- Mulcahey, C. (2002). Take-home art appreciation kits for kindergartners and their families. *Young Children*, 57(1), 80-88. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/42728703.pdf>
- Okaylı, M. (2015). *Okul Öncesi Dönem (5-6 yaş) ve İlkokul Dönemi (7-9 Yaş) Çocuklarında İnsan Figürü Çizimindeki Gelişimin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Olson, D. R., & Aslington, J. W. (1984, May). Seeing, thinking, and knowing: On the ascription of mental states to children. In F. I. Dretske (Chair), The ascription of knowledge states to children: Seeing, believing, and knowing. Symposium conducted at the meeting of the Society for Philosophy and Psychology, Toronto.
- Özer ve Gönen, (2015). Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimler ve bu resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi. *4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*. 02-05 Eylül, s. 43, Ankara.
- Özönder Aydın (2017). Okul öncesi resim eğitiminde çocuğun çizgisel gelişimi (2-7 yaş). *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(6), 2215-2228. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/1980/0> adresinden erişilmiştir.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). The coordination of perspectives. In *The Child's Conception of Space*, 8, 209-246.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *Mental Imagery in the Child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge & Kegan Paul. Retrieved from <https://tr.scribd.com/document/324620370/Jean-Piaget-The-Child-sConception-of-Space-pdf>
- Phillips, W. A., Hoobs, S. B., & Pratt, F. R. (1978). Intellectual realism in children's drawing of cubes. *Cognition*, 6(1), 15-33.
- Pillow, B., & Flavell, J.H. (1985). Intellectual realism: The role of children's interpretations of pictures and perceptual verbs. *Child Development*, 56, 664-670.
- Resches, M., & Pereira, M. P. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34(01), 21-52. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/6465709_Referential_communication_abilities_and_Theory_of_Mind_development_in_preschool_children
- Samurçay, N. (2006). Çocuk ve resim. *Artist*, (6), 22-27.
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık* (2. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk Resmi ve Bilinçaltı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schirmacher, R. (1988). *Art and Creative Development for Young Children*. USA: Delmar Publisher Inc.
- Silver, R.A. (1982). *Developing cognitive skills through art*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED207674.pdf>
- Sperling, R. A., Walls, R. T., & Hill, L. A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem solving. *Child Study Journal*, 30(4), 233-233. Retrieved From <http://eds.a.ebscohost.com>
- Şahin, A. Ş. (2008). *Çocuk Resimlerindeki Yaratıcılığın Plastik Açısından Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şansal, S. (2014). *Çocukların Çizdiği Hayvan Resimlerinden Aile İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59,703-718. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/>
- Taylor, M., & Flavell, J.H. (1984). Seeing and believing; Children's understanding of the distinction between appearance and reality. *Child Development*, 55, 1710-1720. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/>
- Tepecik, A. ve Oğuzoğlu, D. (2002). "Erken Çocukluk Eğitiminde Resim Eğitiminin Yeri ve Önemi". *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. 17-18 Ekim, s. 204-210. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1990). *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*. New York: Harvester Whitesheaf.

- Thompson, C. (1990). "I make a mark:" The significance of talk in young children's artistic development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, pp. 215-232. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/> 24.08.2018
- Vygotsky, L.S.(1978). *Mind in Society*. M. Gle, V.J., Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.) Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Walker, P., Bremner, J. G., Merrick, K., Coates, S., Cooper, E., Lawley, R., Sageman, R., & Simm, R. (2006). Visual mental representations supporting object drawing: How naming a novel object with a novel count noun impacts on young children's object drawing. *Visual Cognition*, 13(6), 733-788. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/>
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1130367.pdf?>
- Wellman, H. M., & Johnson, C. N. (1979). Understanding mental processes. A developmental study of remember and forget. *Child Development*, 50, 79-88. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1129044>
- Wimmer, M. C., & Doherty, M. J. (2011). The development of ambiguous figure perception In Collins, W. A. (Ed.) *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(1), pp. i-v, vii, 1-130. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/41261555.pdf>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128. DOI: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Winner, E. (1993). Exceptional artistic development: The role of visual thinking. *Journal of Aesthetic Education*, 27(4). Special Issue: Essays in Honor of Rudolf Arnheim (Winter, 1993), pp. 31-44. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/3333498.pdf>
- Winner, E., & Gardner, H. (1981). The art in children's drawings. *Review of Research in Visual Arts Education*, 7(2), pp. 18-31. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20715322.pdf>
- Yavuzer, H. (2016). *Resimleriyle Çocuk: Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. (20.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Children also demonstrate changes in their artistic activities in parallel to their physical, cognitive, social-emotional developments. In this process of development and change, children reflect not only their emotions, thoughts, longing, wishes and inner world, but also their cognition related to subjective and objective reality. Golomb (2003) approaches intellectual and visual reality states emphasized in developmental phase theory, and he emphasizes that the relationship between pictorial space and the real three-dimensional world is complicated and, unlike imaginary game and storytelling, drawing does not contain simple imitation actions. According to him, all objects are three-dimensional, and child's drawing is not in a simple relationship with the object that is modeled on the drawing. When drawings by pre-schema children are examined, it is seen that these children do not realize the reality between what they see and what is real (Di Leo, 1996). Objective reality is perceived through individual's cognitive structures. While individual experiences and interaction with the environment are partly effective in process of making sense of the outside world, actually an individual's intellectual structure takes a more important place. In this respect, according to Piaget, since information emerge as a product of intellectual structures, it is impossible to know whether information overlaps with objective reality (Ayaydın, 2011). Intellectual reality is presentation of a known graphic representation, even if it does not appear from a particular point of view when asked to specify what people can only see from their point of view. Golomb (1994) has indicated that, at this stage, there is only a limited resemblance between drawing and model, child's drawings combine aspects of his/her knowledge about the object rather than the actual perception of the object that can be seen from different perspectives. These limitations are exceeded in the next

stage of drawing development, i.e., when drawing is characterized by visual realism. According to Beyer and Calvin (1985), the reason for small children to have difficulty in their observational drawings is that they draw what they know rather than what they see. This problem reflects representative development stage that is later included in intellectual development theory by Piaget and Inhelder (1967) and called as intellectual reality by Luquet (1935) (Beyer and Calvin, 1985). Source of these trends are wondered when we accept tendencies of children under the age of seven towards making intellectual reality, namely, object-centered drawings and tendencies of older children towards making visual reality, namely, individual-centered drawings. Although there is no clear answer to this, progress has a developmental basis, and as with their perceptions, children start with general structure of objects in their drawings and then realize appearance of the object from a certain point of view. Despite developmental researchers agree on child's developmental stages in parallel to child's cognitive, social, emotional and physical developmental, the point where researchers conflict is on formation of dot lines and on whether these formations are based on concepts as a result of an intellectual abstraction or directly based on child's visual perceptions. In other words, does child draws what he knows or what he sees? With reference to this scope in this study, the objective was analyse 4- to 7-year-old children's information presentation related to visual and intellectual reality through their drawings and verbal expressions. The study is qualitative research, phenomenological pattern was used, and data was analyzed with descriptive analysis technique. In the study, questions were analysed about how children's presentation of information related to intellectual and visual reality occurs according to gender and age in their drawings. Data was collected in the spring term of 2016-2017 academic year. A total of 171 children, including 100 girls and 71 boys, who attended preschool education and resided in different settlements in a province in the south of Turkey participated in the study. In this study, images drawn by 57 children who were selected using systematic sampling method were analyzed. Research data was obtained from children by means of individual interviews with each child and from their drawings and verbal expressions for open-ended questions on five postcards. In the application, two sessions were made with each child individually. Based on children's verbal expressions related to their drawings, their visual and intellectual reality information presentations were analyzed, quantitative data on frequency and percentages were also included together with examples of children's drawing and expressions. Among 57 children whose drawings were analysed in the study, it was determined that 21.05% of them (8.77% girls, 12.28% boys) presented information related to visual reality, and 78.95% of them (56.14% girls, 22.81% boys) presented information on intellectual reality. Considering from the point of age in children's presenting information by means of their drawings and verbal expressions, it was observed that 7.02% of 4-year-olds, 1.75% of 5-year-olds, 3.51% of 6-year-olds presented information related to visual reality in their first drawings, and 10.53% of 4-year-olds, 7.02% of 5-year-olds and 5.26% of 6-year-olds presented information related to visual reality in their second drawings; 12.28% of 4-year-olds, 40.35% of 5-year-olds and 26.32% of 6-year-olds presented information about intellectual reality in their first drawings, and 8.77% of 4-year-olds, 35.09% of 5-year-olds and 24.56% of 6-year-olds presented information about intellectual reality in their second drawings. A total of five 7-year-old children included in the study carried out information presentation that revealed intellectual reality in their both drawings. As a result of the study, an increase was observed in 4- to 6-year-old children in presenting information about visual reality in their drawings. Walker et al. (2006) found out that simple drawing tasks by 4- to 6-year-old children have the potential to uncover different types of representations that can support visual cognition. Similarly, in this study, there was an increase in picture samples that reflected visual reality in the second application when a detailed conversation was made on the postcard and in the first application when researcher drew attention to colors and figures seen in the postcard. In particular, in the second study after completion of comprehensive conversation, some children drew more detailed views of what they saw in the postcard [(see Table 2, as can be seen in drawings by two 4-year-old boys (Ç_{E-56}, Ç_{E-43})]. This situation, in a sense, supports the assertion suggested by some experts in the field

literature (Yavuzer, 2016; Walker et al., 2006; Guthrie, 1994; Silver, 1982) that children can provide information about visual reality with the help of adult guidance when appropriate environment and appropriate conditions are created. The results of this study offer limited information, although the data was collected from schools in different residential areas. Therefore, conducting similar studies in different regions representing different cultures with a larger participant audience may ensure that more reliable results related to 4- to 7-year-old children's intellectual and visual reality states are revealed. In addition, information on visual and intellectual reality presented by children through their drawings and verbal expressions as in this study can be compared to test results that evaluate children's perspective-taking performances. Moreover, factors predicting information presentation and perspective-taking can be determined by analysing relationship between various variables in different studies in which mixed research pattern is used including qualitative and quantitative patterns.

INVESTIGATION OF PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT SCIENCE AND TECHNOLOGY

Hasan ÖZCAN*
Şirin YILMAZ**

ABSTRACT

Data access, data follow up and analysis and the ability to keep up with advances in science and technology and to transfer these into persons' daily lives are some of the characteristics needed by societies. These characteristics are listed among the specific characteristics including science and technology literacy, comprehension of science and technology purposes and science and technology integration. For this reason, many countries have updated the curriculums in order to follow and keep up with the innovations, and they include the nature of the advances in science, technology and the interactions of technology with the science-society-environment. Hence, in this case, investigation, a qualitative research design was used and it was aimed to put forward opinions of preservice science teachers (n= 49) about science and technology. Science and technology definitions and purposes, developed by the researchers, were used as a data collection tool and open-ended questions were used to reveal the opinions of preservice science teachers and the relations between the two concepts. Descriptive analysis and content analyses were used for data analysis and the researchers met sporadically and continued their analyses until they received the highest rate among the coders. Considering the answers of the preservice teachers about the relation between science and technology based on these analyses, it was ascertained that they had given similar answers and the concepts of science and technology were understood as two interwoven concepts, used in conjunction. Thus, it was observed that pre-service teachers generally associated the concept of science with research, curiosity, and imagination and that they associated the concept of technology with the concepts of providing convenience in life, and science/science products, and advances.

Keywords: Preservice science teachers, science, technology.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİM VE TEKNOLOJİYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bireylerin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi takip ve analiz edebilme, bilim ve teknolojideki ilerlemeleri takip ederek günlük yaşamlarına transfer edebilmeleri, toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikler arasında yer almaktadır. Bu nitelikler arasında bireylerin bilim ve teknoloji okuryazarlığı ile bilim ve teknolojinin amaçlarını kavrama ve bilim ve teknolojinin entegrasyonu gibi belirli özellikler yer almaktadır. Bu nedenle birçok ülke yenilikleri takip etmek ve onlara ayak uydurabilmek amacıyla öğretim programlarını güncelleyerek bilimdeki ilerlemelerin doğasına, teknolojiye, teknolojinin bilim-toplum-çevre ile olan etkileşimlerine yer vermektedirler. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının (n=49) bilim ve teknolojiye yönelik görüşlerini açığa çıkarmaktır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilim ve teknolojinin tanımları, amaçları ile iki kavram arasındaki ilişkileri açığa çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve içerik analizleri kullanılmış, araştırmacılar farklı zamanlarda bir araya gelerek kodlayıcılar arasında en yüksek oran elde edilene kadar analizlere devam edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının bilim ve teknolojinin ilişkisine yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde benzer cevaplar verdikleri, bilim ile teknoloji kavramlarının iç içe geçmiş, birlikte kullanılan iki kavram olarak anlaşıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, bilim, teknoloji.

*Dr. Öğrt. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aksaray, hozcan@aksaray.edu.tr

**Dr. Öğrt. Üyesi İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, sirinyilmaz@aydin.edu.tr

INTRODUCTION

Data access, data follow up and analysis and the ability to keep up with advances in science and technology and to transfer these into persons' daily lives are some of the characteristics needed by societies. The unpredictably rapid and gradual development of information flow in our life makes these characteristics even more critical (Radder, 2009). This aspect is reflected in the education field, especially science education, in addition to science and technology (International Technology Education Association/ITEA, 2006). These curricula, developed accordingly, contain a series of reforms to keep up with the developments, changes, and transitions and to improve the quality of education, particularly science education. Reviewing the reforms made in the education field to improve science education's quality in Turkey shows that the changes made in the curriculum in 2014 had focused on information access, understanding, and interpretation. Furthermore, these reforms focused on the relation between science and technology and being a technologically literate and effective use of this ability. Furthermore, the accomplished reforms had focused on the fact that science was not only necessary for people but at the same time, it was involved in any moment of life. In addition, these reforms had focused on comprehending the concepts of science and technology knowledge through science and technology literacy, and focused on being aware of science-technology-environment interactions and distinguishing scientific and non-scientific information (The Board of Education & Discipline /BED, 2006).

Various definitions of the concept of science, known as a human activity conducted by scientists, have been made until today. For example, McComas (1996) has defined science as making valid and reliable generalizations and explanations so that they would be available to anyone's inquiry by using scientific research methods to answer questions on the natural world. Sönmez and Alacapınar (2017) have defined science as the process of correlation-making based on a part of reality and the complete knowledge acquired as an outcome of this process. Comprehending science also means an understanding of the contemporary age, keeping up with innovations and approaching the future. Science perceptions of individuals can be influenced by the school they attend, class setting and informal learning environments. Despite correctly structured science perceptions are important for societies, it comes forward as a fundamental element for the society's advancement and problem solution and for the establishment of sound science-society interaction and for raising future generations as both science and technology literates (Çelik & Onay, 2014; DiGironimo, 2011; McComas, 1996;).

Technology is one of the concepts used rather frequently today in addition to science (Brooks, 1994; Gardner, 1994; Güvenç, 2004; Roy, 1990;). Technology, going back as long as human history, has reached its present stage through numerous scientific advancements. Technology is defined as "a process that encompasses transformation and use of the data of fundamental and applied sciences into production and a process that encompasses resolution of their social impacts during creative processes" (MoNE, 2006). Reviewing the definition of technology, it is understood that it has particular characteristics as well. According to Aydın (2009), these characteristics designated by a technology education center are: technology is related with science, it contains a pattern, it has produced, it is multifaceted, it is about values, it is structured socially and it's structuring process is still continuing.

The relevant literature contains studies investigating opinions of individuals about science and technology, science's structure and its relations with society and technology. For example, DiGironimo (2011) has conducted a study on determine the understanding of secondary school students about what technology is and identify what they associate with is. The study group of 20 students in the study of the exploratory study of the answers given by the students are divided into 5 themes. The percentages of these themes and their response to these themes are: Technology as Artefacts (50%), Technology as a Creation Process (11.8%), Technology as a Human Practice (2.9%), History of Technology (8.8%), The Current Role of Technology in Society (26.5%). Erdoğan (2004) has investigated the opinions of science teachers (n= 116) about

the nature of science in his study. Erdoğan has found out that preservice teachers had many misconceptions about science's nature, had difficulty to establish interdisciplinary relations and had problems defining science and technology concepts particularly and that they were confused about the two concepts. Erdoğan has concluded that they defined science as a process and something that made the world as a better place to live and that they were not aware of the social aspects of science and viewed technology as an application of science as presented in books. Kahyaoğlu (2004) has scrutinized convictions of preservice science teachers (n=176) about science, technology, and society. A questionnaire and semi-structured interviews were used to determine the standpoints of preservice teachers during the data collection process. It was found out as a result of the analyses that preservice teachers confused the science and technology concepts with one another. It was concluded that they had defined science as an understanding of life and facts, developments and provable facts, and of the organization of knowledge. They had defined technology as the applications of science and reflection of nature's observations, and a life-facilitating element; and that technologic advances can be controlled by society yet they had different reasons to do scientific researches. In a similar fashion, Aydın and Taşar (2010) investigated cognitive structures and judgments of preservice science teachers (n= 41) about the nature of technology (n=41). They collected data by using survey and interview techniques and found out that preservice teachers' stances were at a poor level concerning the definition of technology and on technology and the interaction between technology and society. Furthermore, they concluded that preservice teachers were not able to distinguish science and technology and saw technology as a subfield or application of science and they defined technology as computers in general and as inventions or products generated by science. Aslan, Yalçın and Taşar (2009), on the other hand, investigated the arguments of science and technology teachers about the nature of science and came up with similar outcomes about the perspectives of teachers towards science. Namely, they indicated that teachers viewed science as a means to utilize knowledge in order to make the world a better place and as searching and discovering the unknown and that they saw science as undefinable and confused it with the complete knowledge. Doğan Bora, Arslan, and Çakıroğlu (2006) have studied the ideas of high school students about science and scientists. They have determined that the students defined science as activities performed for the purpose of discovering unknowns about the world and universe, conducting studies in physics, chemistry and biology subjects, and discovering or designing things. In a similar study, Narayan (2011) has scrutinized the science and scientist perceptions of eight-year-old children. They have emphasized that the students defined science as searching things that were substantially different from what they saw in movies, laboratory settings and chemical explosions and the things that they knew very little about and that were undiscovered.

Reviewing the related literature, various national and international studies were conducted to determine the opinions of preservice teachers about technology (Aydın & Taşar, 2010; Bilecik, Çağlayan & Güven, 2012; Fang, Teng & Chen, 2007; Işçioğlu & Kocakuşak, 2012; Van Rensburg, Ankiewicz & Myburgh, 1999). For example, Rensburg, Ankiewicz & Myburgh (1999) had studied the attitudes of South African individuals (n=1010) about technology and concluded that these individuals had positive attitudes towards technology and that they had the opinion that technology contributed to the improvement of society. Bilecik, Çağlayan & Güven (2012) studied the knowledge level of preservice science teachers (n=12) about technology and technological products with regard to the reformed curriculum. Open-ended questions developed by the researchers were used as the data collection tool in their quantitative research, conducted as a search. It was concluded as a result of descriptive analyses that the preservice teachers did not have any confusion about the definition of technology but, they perceived technological products only as electronic and mechanical products. Işçioğlu and Kocakuşak (2012) have examined the numerical literacy levels and technology perceptions of preservice primary school teachers (n= 100) in their study. They have reported that preservice teachers had the idea that technology was effective in many fields today and was a part of daily life and that their perceptions about the technology used in education were not great. Kara, Aydın, Bahar, and Yılmaz (2014) have

researched the standpoints of preservice science teachers (n= 313) about technology in their quantitative survey search. It was found out as a result of the analyses that preservice teachers thought that technology could change in time and therefore its definition could change over time. Furthermore, the preservice teachers had the following ideas: technology has advanced cumulatively. Technology was related with many factors including economy, culture, and language, it had risks that developed based on needs, it provided time and ease of use, educational technologies were different from normal technology, and science and technology have benefited from one another and were interrelated, and technology contributed to scientific development, technology had an effective role in societies, it has shaped societies socially, and development level of societies was directly related to their technological superiority. Korkmaz & Ünsal (2016) have examined perspectives of pre-school teachers (n=76) about the concept of “technology” by means of metaphors. The teachers were asked to complete the statement of “Technology is similar to/like; because ...” in order to find out the perceptions of the teachers about the concept of technology. 57 valid metaphors were determined as a result of the content analyses and it was concluded that 14.5% of the preschool teachers perceived the technology concept with its negative aspect, 23.7% saw it with its positive aspect, 10.5% perceived it as infinity, 11.8% regarded it as a live being, 31.6% saw it as a necessity, and 7.9% viewed it as life. Moreover, it was emphasized that metaphors could be used as an effective research tool to clarify the perceptions of teachers about the technology concept. In the other study of Fang, Teng and Chen (2007), the stances of Taiwanese people about technology were compared and the ITEA studies conducted between the years 2001 and 2004 were used for this purpose. It was put forward in the ITEA study that the majority of Americans thought of computers first when they were asked to consider technology and Taiwanese had a wider perspective based on their answers including computers, science, and the Internet. It was reported that the knowledge level of the majority of Taiwanese people in the technology field was high and that technological knowledge must be included in school curricula.

Purpose, significance, and reasons

This study is important because it consisted of concerns regarding that the technology aspect must be included in the curriculum of science and technology knowledge class (Turkish Ministry of National Education/ MoNE, 2005) in 2015 in Turkey. Subsequently, improvement of the level and importance of technology in science education, the scope of science literacy including the definition and targets of science, characteristic of science, technology, its definition and purposes, the relation between science and technology, and its integration must be included. Finally, science, technology, and science literacy aspects must be included in the updated 3rd – 8th graders’ science class curriculum (MoNE, 2017, 2018). Some of the fundamental competencies required from people in the 21st Century are the scientific perception of the raised generations, the aim of science-use, knowing the place and definition of science and technology in our daily life, and its relation with science, structuring of science in their own mind and using science in real settings (Griffin, & Care, 2014).

The studies conducted on this subject in the relevant literature and based on science definitions of individuals were reviewed. It was seen that the conducted researches generally focused on finding/designing inventions and law and theory accumulation, and on the topics of discovering new and unknown things about the world and universe in the fields of physics, chemistry, and biology. In the studies conducted to determine the definitions of technology and opinions about the relation between science and technology, it was seen that individuals defined technology as a life- facilitating subfield of science and as a product of scientific phenomenon. In this study, it was aimed to determine the opinions of preservice teachers about science, technology and what type of interaction existed between the two and in addition, preservice teachers’ views about their place in science education, and their relations with the society were aimed to be examined.

METHOD

Research Design

This research was conducted as a qualitative research paradigm. The qualitative research considers how detailed the searched topic was or how well it was in a wide aspect and it attempts to find out an answer to the question 'how was this' (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017; Barbour, 2013; Patton, 2005; Silverman, 2016). The case study, a qualitative research pattern, was used in this study. In a case study, a current situation in real life is put forward within its own boundaries holistically by using more than one data-source or proofs (Yin, 2003). A case study is an approach that puts forward the description of a situation, where detailed and in-depth information was collected. Or, it is a qualitative approach revealing the state themes about real life, the current, limited systems (situations) by means of multiple resources (observation, interview, visual-audial materials, documents, and reports) (Creswell, 2009). Questions covering science, technology, their relationship, and aims are asked to preservice science teachers during the research process and the opinions of preservice teachers about these phenomena are considered in detail.

The Participant Group

This study was conducted on junior preservice science teachers attending a state university located in Central Anatolia. 49 preservice teachers (36 women, 13men) participated in the study. Criterion sampling technique was used in the selection of the participants. The criterion for the prospective teachers to have experience in the learning experience, science and technology related courses and their applications is determined. The majority of the preservice teachers (f= 27) were general high school graduates and there were preservice teachers who graduated from Anatolian high schools (f=15), vocational schools (f=6) and Anatolian teaching high school (f=1). The preservice teachers stated the technological devices that they used in their daily life the most as a cellular phone (f=44), computer (n=44), a tablet computer (n=15), and they reported that they used television (n=12), electrical home appliances, elevators, trip computers, and bicycles. The participants told as they described themselves that they did scientific research when they had to (f=25), and the participants who conducted personal research reported that they accessed Internet-based resources generally during this process (f=16) [did no research (f=7)] for example YÖK Thesis Center, Google Scholar, TÜBİTAK ULAKBİM Data Bases, and platforms on the subject (social media groups) or that they examined educational software. In addition, 30 preservice teachers reported that they did not attend activities including scientific congresses, seminars, and fairs previously and 19 preservice teachers attended scientific activities including science fairs and student congresses previously. The preservice teachers who stated that they used science and technology in any place and the instant of their life indicated that they used science in education (f=12) and innovation/progress (f=18) and they used technology for communication (f=24) and transportation (f=19) purposes generally.

Data Collection Tool and Process

Open-ended questions developed by the researchers were used in this study. Though these questions were related with science and technology, it consisted of aspects including the definition, purposes and use areas of science, definition, purposes and use areas of technology and contribution of science and technology with each other. The relevant literature search was conducted during the process of question development and the researchers met sporadically and continued the question writing process. After the questions were prepared, opinions of two academicians specialized in the fields of science education were resorted to and integration between science education and technology was achieved. The questions were reviewed and then opinions of an academician specialized in Turkish education field were received in order to manage language validity. After these processes, the questions had gained their final format and the application process was initiated. These questions are represented below:

1. *When you hear or read a word, you relate this word with the words that remind it generally and form connection frequently. You think about the following concepts and write down the first three words that you come up with.*
2. *What is science? Explain by giving examples.*
3. *What is technology? Explain by giving examples.*
4. *Is technology possible without science? If your answer is yes or no, explain by giving examples.*
5. *Is science possible without technology? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*
6. *Is there a relationship between science and technology? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*
7. *Does science contribute to technology? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*
8. *Does technology contribute to science? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*
9. *What are the purposes of science? Explain by giving examples.*
10. *What are the purposes of technology? Explain by giving examples.*

Data collection process was accomplished with the supervision of the first author. The study purpose and the study's possible contributions to the literature were explained for the preservice teachers in the scope of the class, taught by the author. It was emphasized that participation in the research was on a voluntary basis. Following the explanations, the questions were handed out to the participants and the answering process was started.

Data Analysis

Descriptive analysis and content analysis, quantitative analysis methods, were used in the study. In the descriptive analysis, data collected by using the methods including interview, observation, written method, etc. are reduced and interpreted based on themes. The cause and result relations in the answers are scrutinized. The references are included to reflect the opinions of participants when the obtained results are presented (Silverman, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016). Content analysis is a technique conceptualizing the data, which are turned into a written form, and listing the generated concepts in a sound manner and determining them under a common theme (Creswell, 2003). Researchers code raw data, collected from the written data, and categories are formed by inductive analysis. Subsequently, data are classified under the specified categories and made meaningful for readers. One of the researchers repeated this categorization process at certain intervals. Thus, the problem and aim of the study were adhered to and unnecessary coding was eliminated and new coding was added in the necessary sections. The researchers acted together for naming the categories. In conclusion, data were presented to readers for each item by means of tables.

FINDINGS

Data collected in the research were gathered by using data collection tools and according to the subproblems.

Accordingly, content analysis results answer given to the item and relevant content analyses for the item "when you hear or read a word, you relate this word with the words that remind it generally and form connection frequently. You think about the following concepts and write down the first three words that you come up with," which can be assessed as the relation forming test of the participants in the first item, are shown in Table 1.

Table 1. Content analysis results for the item *When you hear or read a word, you relate this word with the words that remind it generally and form connection frequently. You think about the following concepts and write down the first three words that you come up with.*

<i>Science</i>	<i>f</i>	<i>Technology</i>	<i>f</i>
Research	17	Telephone	15
Curiosity	12	Simplicity in life	13
Experiment	8	Computer	12
Scientist	5	Advancement/Development	11
Imagination	5	Science	9
Discovery	5	Internet	5
Technology	5	Production/Product	5
Invention	4	Electronic device	3
Science	4	Development	3
Human	4	Tool	2
Knowledge	3	World	2
Study	3	Future	2
Physics	3	Imagination	2
Chemistry	3	Invention	2
Creativity	3	Communication	2
Biology	2	Transportation	2
Discovery	2	Space	2
Medicine	2	Innovation	2
Other	1	Other	1

Considering these words, preservice science teachers concluded that there was a relationship between science and technology. In addition, it was the word ‘research’ (f= 17) and following this word, the words ‘curiosity (f= 12) and experiment (f= 8) were listed and the words ‘telephone (f= 15), simplicity in life (f= 13) and computer (f =12) were ranked as related to technology. Moreover, we faced with the words ‘full of theory, deep, difficult, advancement, infinite, repeat, observation, progress, article, culture, universe, learning, understanding, health, innovation, insomnia, no lies, laboratory, future, rising, philosophy, history, new information, being everywhere, book and Newton under the heading of Other (f= 1). Under the heading of ‘Other’ related with technology (f= 1), we faced with the words “socializing, application, science product, scientific research, advancement, progress, invention, imagination, dishwasher, washing machine, telescope, currency, astronomy, robot, superior skill, car, limitless, knowing the limits and need”.

Table 2. Content analysis results for the item *What is science? Explain by giving examples.*

What is science?	f	Example	f
Doing research out of curiosity	11	Newton’s studies	6
Studies to understand the world better	8	World-space studies	3
Method use	5	Disease treatment	3
Research-problem solving	4	Atom-Sub atom studies	1
Explanations based on observations and experiments	4	Darwin/Evolution studies	1
Simplicity in life	4	World’s movements	1
Evidence-based proof	4	Covers the fields including physics, chemistry, biology, etc.	1
Finding the undiscovered	4	Galileo-Solar system studies	1
Discovery (by imagination)	4	Light refraction experiment	1
Understanding/Interpretation	3	Pharmaceutical production	1
Doing research “based on need”	3	Molding	1
Producing information	2	Buoyancy of water	1
Changing and developing a process	2	Gravity	1

Detailed search	2
Conducting world-renowned studies	2
Understanding the universe	2
Being enigmatic and extensive	1
Making observations	1
Cumulative advancement	1
Technology-based advancement	1
Inquiry	1
Coherency	1
No age	1

Definitions of science concept and examples given by preservice science teachers are shown in Table 2. According to the Table, it is seen that preservice teachers defined the science concept generally as doing research out of curiosity (f=11). Studies conducted to understand the world better (f=8) and method use (f=5), and the examples given by them included Newton's studies (f=6), world-space studies (f=3) and disease treatment (f=3). Furthermore, definitions including producing information, cumulative advancement, and technology-based advancement in science were provided and some examples in the fields of physics, chemistry, and biology including space studies, molding, and buoyancy of water were given.

Table 3. Content analysis results for the item *What is technology? Explain by giving examples.*

What is technology?	f	Example	f
Act making life easier as a result of science	35	Telephone	10
Science products	6	Transportation (Airplane)	4
Tools for information access and communication	2	Internet (3, 4,5 G)	3
Factor making science easier	2	Light bulb	2
Adaptation of information in daily life	1	Computer	2
Modernization studies and scientific studies	1	Space studies	2
Process revealed and changed by scientific studies	1	Informatics	1
Hierarchy occurring based on needs	1	Silver wear	1
Facilitating and addicting developments	1	Electric	1
Mechanized scientific studies	1	Clothing	1
Reaching the highest (best) boundaries	1	Disease treatment	1
		Calculator	1
		Lever	1
		Fungi, bacteria, lens studies	1
		Kitchen utensils	1
		Hydrostatic pressure-water mains	1
		Television	1

Definitions of technology concept and examples are given by preservice science teachers are shown in Table 2. According to the Table, the majority of the preservice teachers defined the technology concept generally as act making life easier owing to science (f=35). In addition, it is seen that they came up with definitions including science products (f= 6), information access and communication tools (f= 2), and a factor in making science easier (f= 2). Furthermore, the

students gave different examples when they defined technology including telephone (f=10), transportation (airplane) (f=4), and Internet (f=3).

Table 4. Content analysis results for the item *Is technology possible without science? If your answer is yes or no, explain by giving examples.*

		f			f
Yes		9	No		40
Why			Why		
The technology existed prior to science.	8	Technology advances with science.		21	
Technology is a search for simplifying life.	2	Technology benefits from science.		13	
Technology developed based on needs.	1	Technology and science are intertwined.		11	
The boundary of technology is science.	1	No explanation.		1	

Answers of the preservice science teachers to the item ‘whether technology is possible without science’ are shown in Table 4. According to the Table, the majority of the preservice teachers (f= 40) stated that technology was not possible without science. In addition, technology advanced with science (f= 21), technology benefited from science (f= 13), technology and science were intertwined (f= 11). The preservice students stated that technology existed prior to science (f= 8) and technology is a search for simplifying life (f= 2).

Table 5. Content analysis results for the item *Is science possible without technology? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*

		f			f
Yes		23	No		26
Why			Why		
Science is possible without technology.	13	Technology and science are interconnected.		11	
The technology existed prior to science.	7	Advancing technology aids in the progress of science.		10	
Technology is a product of science.	1	Technology advances with science.		7	
Technology produces products to make life easier.	1	Technology simplifies life.		1	
No explanation.	1				

Answers of the preservice science teachers to the item ‘whether science is possible without technology’ are shown in Table 5. According to the Table, it is seen that the preservice teachers had two different opinions about this item. It was concluded that a group of preservice teachers had the opinion that science can progress without technology (f= 13) and a group of preservice teachers had the opinion that technology and science were interconnected (f= 26).

Table 6. Content analysis results for the item *Is there a relationship between science and technology? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*

		f			f
Yes		48	No		1
Why			Why		
Science advances technology, technology advances science.	28	Technology is a science product.		1	
Technology develops with the advance of technology.	14				
Technology produced science.	4				

Their common characteristics harm human life.	1	
No explanation.	1	
<i>Example</i>		<i>Example</i>
Physics: Transportation/metro network	3	
Communication/cellular phones		
Health: Decreasing deaths/epidemics	2	
Scientific information: Steam engine	1	
Mathematics: Calculator	1	

Answers of the preservice science teachers about the relation between science and technology are shown in Table 6. According to the Table, it was concluded that almost the entire preservice teachers (f= 48) had the opinion that there was a relationship between science and technology. Science had advanced technology and technology advanced science (f= 28), a technology developed with the advance of science (f= 14). Only one preservice teacher stated that technology is a science product and gave the answer 'no'.

Table 7. Content analysis results for the item *Does science contribute to technology? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*

	f		f
Yes	49	No	
<i>Why</i>		<i>Why</i>	
Technology advances as science advances.	33		
Technologic devices increase as science progresses.	5		
Science and technology advances together.	4		
Technology makes life easier.	1		
No explanation.	1		
<i>Example</i>		<i>Example</i>	
<i>Physics:</i>			
Transportation/metro network	2		
Communication/cellular phones	3		
Elevator	1		
Sensors	3		
Computer	1		
Print shop	1		
The transition from theory to application	3		
Buoyancy force/Maritime transportation	2		
Fuel system/Motor vehicles	1		
Lenses/Microscope	1		
Gravity/Space crafts	1		
Adaptation from nature/Airplane	1		
<i>Biology</i>			
DNA structure	1		
Disease treatment	1		
<i>Mathematics</i>			
Calculator	1		
Space travels	1		

Answers of the preservice science teachers to the item 'whether science contributes to technology' are shown in Table 7. According to the Table, it is seen that the entire preservice teachers (f= 49) had the opinion that science contributed to technology. In addition, they had the opinion that

technology advanced as science advanced (f= 33), and technological devices increased as science advanced (f= 5). It is seen that they gave examples for these advances and increases in the fields of physics, mathematics, and biology.

Table 8. Content analysis results for the item *Does technology contribute to science? Whether your answer is yes or no, explain by giving examples.*

	<i>f</i>		<i>f</i>
Yes	4	No	1
	8		
<i>Why</i>		<i>Why</i>	
Aids in advancing discovered science based on need.	1	Science is the basis of technology.	1
Science advances as technology advances.	4		
Technology contributes to science and science contributes to technology.	7		
Novel materials for science are found by using technological materials.	4		
Scientific data are proven by means of technology.	4		
Theories enable easy learning by means of technological devices.	2		
Time is saved by technology.	2		
It verifies laws and hypotheses introduced by science.	1		
Technology is used to review the previous scientific studies.			
<i>Example</i>		<i>Example</i>	
<i>Physics:</i>			
Transportation/metro network	2	Swimming and transportation are not possible without knowing about buoyancy force.	1
Communication/cellular phones	3		
Elevator	1		
Sensors	3		
Computer	1		
Print shop	1		
The transition from theory to application	3		
Buoyancy force/Maritime transportation	2		
Fuel system/Motor vehicles	1		
Lenses/Microscope	1		
Gravity/Space crafts	1		
Adaptation from nature/Airplane	1		
<i>Biology</i>			
DNA structure	1		
Disease treatment	1		
<i>Mathematics</i>			
Calculator	1		
Space travels	1		

Answers of the preservice science teachers to the item ‘whether technology contributes to science’ are shown in Table 8. According to the Table, it was concluded that the majority of the preservice teachers ($f= 48$) had the opinion that technology contributed to science. They had the opinion that it aided in advancing discovered science based on need ($f= 14$), science advanced as technology advanced ($f= 7$), technology contributed to science and science contributed to technology ($f= 4$) and only one preservice teacher had the opinion that science is the basis of technology.

Table 9. Content analysis results for the item *What are the purposes of science? Explain by giving examples.*

Purpose	<i>f</i>	Example	<i>f</i>
Studying the structure of the universe	2	Sun, space, time system	3
	0		
Simplifying life	1	The world’s sustainability	2
	0		
Making explanations	9	Gravity	2
Finding out what is undiscovered	7	Health/Disease treatment	2
Setting the validity of what is discovered.	6	Studies on the world’s creation	1
Curiosity	5	Electric/Lightbulb and its development	1
Problem-solving	5	Raising scientifically literate individuals	1
Establishing/explaining cause-result relations based on the discovered things	3	Genetics/Mendel’s studies	1
Providing information (education)	2	Telephone	1
Making observations	2	Transportation	1
Imagination and creativity	2		
Progress (Change, innovation)	2		
Making predictions	2		
Raising individuals who are able to think deeply	1		
Creating needs	1		
Taking technology to a high level	1		

Answers of the preservice science teachers concerning the purposes of science are shown in Table 9. According to the Table, the preservice teachers listed studying the structure of the universe ($f= 20$), simplifying life ($f= 10$) and making explanations ($f= 9$) among the purposes of science. They gave examples for the purposes of science from different fields including solar, space and time system ($f=3$), the world’s sustainability ($f= 2$) and gravity.

Table 10. Content analysis results for the item *What are the purposes of technology? Explain by giving examples.*

Purpose	<i>f</i>	Example	<i>f</i>
Making life easier	43	Telephone	6
Aiding scientific progress	4	Computer	4
Correspondence/Communication	4	Car	2
Transportation	3	Internet/Easy access	2
Universality	2	Time-saving	2
Fulfilling needs	2	Lightbulb	1
Advancement	2	Lighter	1
Time-saving	2	Kitchen utensils	1
Popularizing science	1	Television	1
Introducing and popularizing science	1	Telescope/space studies	1

Proving scientific evidences	1	Technological devices	1
Putting what is discovered into practice	1		
Problem-solving	1		
Contributing to the country economy	1		
Producing new scientific data	1		

Answers of the preservice science teachers concerning the purposes of technology are shown in Table 10. In this Table, the preservice teachers had listed simplifying life (f= 43), aiding in the advancement of science (f= 4) and communication/correspondence (f= 4) for the purposes of technology. They gave examples for the purposes of technology and gave examples for these purposes including telephone (f= 6), computer (f= 4), and car (f= 2).

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

In this research, the definitions of science and technology and their relationship with each other provided by preservice science teachers were revealed and their opinions about the purposes of science and technology were put forward. As a result of the performed analyses, it was concluded that the preservice teachers had related the science concept with research, curiosity, and imagination in general and they had related the technology concept with simplifying life, science/science products, and advanced concepts. Considering the opinions of the preservice teachers about the definitions of science and technology, they had defined science as research conducted out of curiosity to better understand the world by using methods, and they defined technology as a subfield of science, simplifying life and aiming to access information. It was seen that they gave telephone, computers, transportation vehicles and electronic devices used in daily life generally as examples of technology. Considering the studies conducted on the definitions of science and technology provided by individuals, their opinions and relation-forming, it was seen that similar conclusions had been drawn and the results were in line with the results of this study (Aslan, Yalçın, &, 2009; Aydın & Taşar, 2007; Bilecik, Çağlayan & Güven, 2012; Doğan Bora, Arslan and Çakıroğlu, 2006; DiGironimo, 2011; Fang, Teng & Chen, 2007; Gil-Pérez, Vilches, Fernández, Cachapuz, Praia, Valdés, & Salinas, 2005; İşçioğlu & Kocakuşak, 2012; Karaa, Aydın, Bahar, & Yılmaz, 2014; Kahyaoğlu, 2004; Korkmaz & Ünsal, 2016; Radder, 2009; Roberts, Reid, Schroeder, & Norris, 2013). For example, Karaa et al (2014) have reported that technology had emerged based on needs, and it has risks and it provides time and simplicity in use and it is an invention. In addition, science and technology benefits from each other, they are interrelated, and technology contributes to scientific development and it both influences society and is affected by society at the same time. In a similar fashion, Fang, Teng, and Chen (2007) have obtained answers such as computers, science, and the Internet for the visions of Taiwanese people about technology. Differing from this result, Aydın and Taşar (2010) have studied the opinions of preservice science teachers about the cognitive structures of technology. They have concluded that definitions of the technology of preservice teachers and their opinions about the interaction between technology and society were at a poor level and that they were unable to make a distinction between science and technology. In addition, they saw technology as a subfield or application of science and they defined technology like computers, inventions or products provided by science in general. It was seen that these results were in line with the relevant studies in terms of scientific definitions. For example, Aslan, Yalçın and Taşar (2009) have obtained similar results in terms of the perspectives of teachers toward science. They have reported that teachers stated the definitions of science as to find and use the information to make the world a better place to live, to search and discover the unknown and that science was undefinable, complete information. Doğan Bora, Arslan, and Çakıroğlu (2006) have reported that high school students defined science as acts conducted to discover the unknowns about the world and universe, and it was to study physics, chemistry and biology subjects and to invent or design things. Narayan (2011) saw that the students defined science as searching for the things that were substantially different from what they saw in movies, laboratory settings, chemicals and explosions and for the things that were unknown and undiscovered.

Preservice teachers were asked whether the technology was possible without science and whether science was possible without technology. The common result received from the two items was that science and technology were interrelated and that technology, in fact, existed prior to science at early ages, for example, wheel. In addition, science had caused the advancement of technology and technology had advanced science. Similarly, preservice teachers had emphasized that science and technology had contributed to the advancement of one another. Moreover, technology would advance as science advanced and in a similar fashion, novel materials that could be used in scientific research could be manufactured with the advancing technology. Higher levels could be reached in transportation, communication, informatics, and health fields, where the application areas of these materials could expand upon the explanations of theories. Considering the answers of the preservice teachers about the purposes of science and technology, they provided answers similar to the definitions. They defined science as understanding the structure of the universe and coming up with explanations to simplify life and establish relations between the cause and outcome, and they listed simplifying life, time-saving and presenting scientific evidence among the purposes of technology. Similar results were obtained upon comparison of the answers of the preservice science teachers and these items and the relevant literature (Aslan, Yalçın, &, 2009; Aydın & Taşar, 2007; Doğan Bora, Arslan and Çakıroğlu, 2006; DiGironimo, 2011; Fang, Teng & Chen, 2007; Gil-Pérez, Vilches, Fernández, Cachapuz, Praia, Valdés, & Salinas, 2005; İşçioğlu & Kocakuşak, 2012; Karaa, Aydın, Bahar, & Yılmaz, 2014; Kahyaoğlu, 2004; Radder, 2009; Roberts, Reid, Schroeder, & Norris, 2013).

In general, based on the answers of preservice science teachers about science, technology and their relation with each other, it was seen that they provided similar answers and that science and technology were two intertwined concepts that were used together. Reviewing the history of science, the reasons behind this circumstance can be stated such that technological advances have occurred in line with cumulative progress in science. Moreover, higher levels have been reached in their application fields because of the new theories obtained today (for example, preservice teachers gave similar answers to these questions and about space, medicine and engineering studies). It was considered that preservice teachers gave similar answers to the questions according to their education in science and technology and the classes they had attended on the characteristics and history of science during their educational life. Furthermore, they gave similar answers because of scientific and technological advances news provided in the media or press. In addition, they had no consensus about the definitions of science and technology because these maintained constant interaction by means of a few technological devices in their daily life, including, cellular phones, computers, electronic home appliances, devices used for transportation, etc. and that they had limited interaction with technology.

Based on the results acquired in the conducted study, the following suggestions are made:

- The relation between the attitudes of preservice teachers toward science and technology and their skills and competencies can be scrutinized by applied studies.
- Research or project papers can be assigned and preservice teachers can develop opinions about science and technology by attending them personally and activities can be organized during their undergraduate studies.
- ‘Direct/reflective science’ perspectives of preservice teachers can be benefited in the classes of the characteristics and history of science and the characteristics and integration of technology by keeping a distance from a classical/positivist perspective. In this context, it is contemplated that contributions can be made pedagogically during the preservice teachers’ education in class settings, where they started their teaching profession.

REFERENCES

- Aslan, O., Yalçın, N., & Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(3), 1-8.
- Aydın, F. (2009). *Development of Pre-Service Science Teachers' Views and Concepts About Nature of Technology and Effectiveness of Dilemmas in Teaching*, Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Aydın, F., & Taşar, F. (2010). An investigation of pre-service science teachers' cognitive structures and ideas about the nature of technology. *Ahi Evran Üniversitesi Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(4), 209-221.
- Barbour, R. (2013). *Introducing qualitative research: a student's guide*. Sage.
- Bilecik, A., Çağlayan, N. B., & Güven, E. (2012). *Examination of science and technology teacher candidates' knowledge level about technology and technological product*. X. National Science and Mathematics Education Congress, June 27-30, Niğde, Turkey.
- Brooks, H. (1994). The relationship between science and technology. *Research policy*, 23(5), 477-486.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Publishing.
- Çelik, Y., & Onay, I. (2014). Examining of The Relation Between Scientific Attitude and Self Confidence of 6th Grade Students According to Various Variables. *Asian Journal of Instruction*, 2(2), 38-51.
- Bora, N., Arslan, O., & Çakıroğlu, J. (2006). What Do High School Students Think About Science and Scientists? *Hacettepe University Journal of Education*, 31(31), 32-44.
- DiGironimo, N. (2011). What is technology? Investigating student conceptions about the nature of technology. *International Journal of Science Education*, 33(10), 1337-1352.
- Dugger, W. E. (1997). Technology for All Americans: a rationale and structure for the study of technology-executive summary. *Journal of Design & Technology Education*, 2(2), 126- 127.
- Erdoğan, R. (2004). Investigation of the preservice science teachers' views on nature of science. *Unpublished Master's Thesis*. Ankara: Middle East Technical University.
- Fang, R. J., Teng, C. C., & Chen, C. C. (2007). How Taiwanese and Americans Think about Technology. *Journal of Technology Education*, 18(2), 7-23.
- Gardner, P. (1994) Representations of the Relationship between Science and Technology in the Curriculum, *Studies in Science Education*, 24(1), 1-28.
- Gil-Pérez, D., Vilches, A., Fernández, I., Cachapuz, A., Praia, J., Valdés, P., & Salinas, J. (2005). Technology as 'applied science'. *Science & Education*, 14(3-5), 309-320.
- Griffin, P., & Care, E. (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- International Technology Education Association. (2006). *Technology for all Americans: A rationale and structure for the study of technology*. Retrieved from 27 Temmuz 2018 http://www.iteaconnect.org/TAA/Publications/TAA_Publications.html.
- İşçioğlu, E., & Kocakuşak, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları. *Hacettepe University Journal of Education (Special Issue 2)*, 15-24.
- Karaa, F. N., Aydın, F., Bahar, M., & Yılmaz, Ş. (2014). Pre-Service Science Teachers' Views About Technology, *Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 14(1), 118-139.
- Kahyaoğlu, E. (2004). Investigation of the preservice science teachers' views on science technology and society issues. *Unpublished Doctoral Thesis*. Middle East Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences: Ankara.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). An investigation of preschool teachers' perceptions on the concept of "technology". *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 13(35), 194-212.
- McComas, W. F. (1996). Ten myths of science: Reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics*, 96(1), 10-16.

- Turkish Ministry of National Education (MoNE) (2006). *Science course curriculum*. National Education Printing House: Ankara.
- Turkish Ministry of National Education (MoE). (2017). *Science course curriculum*. National Education Printing House: Ankara.
- Turkish Ministry of National Education (MoE). (2018). *Science course curriculum*. National Education Printing House: Ankara.
- Narayan, C. (2011). *Year 8 student's perceptions of science and scientists*. Unpublished Doctoral Dissertation: University of Waikato.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Radder, H. (2009). Science, technology and the science-technology relationship. In *Philosophy of technology and engineering sciences* (pp. 65–91). North-Holland.
- Roberts, M. R., Reid, G., Schroeder, M., & Norris, S. P. (2013). Causal or spurious? The relationship of knowledge and attitudes to trust in science and technology. *Public Understanding of Science*, 22(5), 624–641.
- Roy, R. (1990). The relationship of technology to science and the teaching of technology. *Journal of Technology Education*, 1(2).
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Sonmez, V., & Alacapinar, F. G. (2011). *Selected scientific research methods*. Ankara: Ani Publishing.
- The Board of Education and Discipline (BED) (2006). *Science and Technology Course Curriculum*, Turkish Ministry of National Education: Ankara.
- Van Rensburg, S., Ankiewicz, P., & Myburgh, C. (1999). Assessing South Africa learners' attitudes towards technology by using the PATT (Pupils' Attitudes Towards technology) questionnaire. *International Journal of Technology and Design Education*, 9(2), 137-151.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Uzun Öz

Bireylerin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi takip ve analiz edebilme, bilim ve teknolojiye ilerlemeleri takip ederek günlük yaşamlarına transfer edebilmeleri toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikler arasında yer almaktadır (International Technology Education Association/ITEA, 2006). Yaşamımızdaki bilgi akışının ve teknolojinin her geçen gün öngörülemez bir şekilde hızla artması, bu nitelikleri daha da önemli hale getirmektedir. Bu durumun bilim ve teknolojiye olduğu kadar eğitim alanına, özellikle de fen eğitimine yansımaları olmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleşen gelişim, değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmek ve eğitimin, özellikle de fen eğitiminin kalitesini arttırmak için öğretim programlarında bir takım yeniliklere yer verilmektedir. Doğru yapılandırılmış bir bilim algısı toplumlar için önemli olmakla birlikte toplumun ilerlemesi, problem çözme, sağlıklı bir bilim-toplum etkileşimi kurma ve gelecek nesillerin hem bilim hem de teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinde önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (McComas, 1996; Çelik & Onay, 2014). İnsanlık tarihi kadar eskilere dayanan teknoloji, birçok bilimsel ilerlemeler ile bugünkü noktaya erişmiştir. Bireylerin bilim ve teknolojiye yönelik görüşleri, bilimin yapısını, toplum ve teknoloji ile olan ilişkilerini inceleyen çalışmalar, ilgili alanyazında yer almaktadır. Bu çalışma özellikle Türkiye'de 2005 yılında fen ve teknoloji bilgisi dersi öğretim programına (MEB, 2005) teknoloji boyutunun eklenmesi ile teknolojinin yer ve öneminin fen eğitiminde artması, ardından fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bilim, tanımı ve amaçları, bilimin doğası, teknoloji, tanımı ve amaçları, bilim ve teknoloji arasındaki ilişki, entegrasyonu gibi fen okuryazarlığının kapsamı, son olarak 3-8. sınıf güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2017) fen, teknoloji ve bilim okuryazarlığı boyutlarının yer alması açısından önem taşımaktadır. Yetişen nesillerin bilim algısı, bilimin kullanılış amacı, öğretim ortamlarında, günlük yaşantımızdaki yerinin bilinmesi, bununla birlikte teknoloji ve tanımı, bilim ile olan ilişkisini bilmesi, kendi zihninde yapılandırması ve gerçek ortamlarda kullanması 21. yüzyıl bireylerinde bulunması gereken önemli yeterliliklerden bazılarıdır. Yapılan çalışma ile öğretmen adaylarının bilim, teknoloji, ikisi

arasında etkileşime yönelik görüşleri alınmakla birlikte her ikisinin fen eğitimindeki yerine dair görüşleri, aynı zamanda toplum ile olan ilişkilerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Yapılan çalışma nitel araştırma paradigması altında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar araştırılan konunun ne kadar derin ya da ne kadar iyi olduğunu geniş bir açı ile ele alarak nasıl sorusuna cevap aramaya çalışırlar (Patton, 2005; Barbour, 2013; Silverman, 2016; Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması ile gerçek yaşamdan güncel bir olgu kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak, birden fazla veri kaynağı veya kanıt kullanılarak mevcut olan durum ortaya konulur (Yin, 2003). Araştırma sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarına bilim, teknoloji, birbirileri ile olan ilişkileri ve amaçlarını içeren sorular yöneltilerek öğretmen adaylarının bu olgulara yönelik görüşleri detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Yapılan araştırma Orta Anadolu'da bulunan devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 49 öğretmen adayı (36k, 13e) katılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu düz lise (f=27) mezunu iken, Anadolu lisesi (f=15), meslek lisesi (f=6) ve Anadolu öğretmen lisesinden (f=1) mezun olan öğretmen adaylarının olduğu da görülmektedir. Öğretmen adayları günlük yaşantılarında en fazla kullandıkları teknolojik araçları cep telefonu (f=44), bilgisayar (n=44), tablet bilgisayar (n=15), televizyon (n=12) olarak tanımlarken, elektrikli ev gereçleri, asansör, yol bilgisayarı, bisiklet gibi araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı grup kendilerini tanımlarken mecbur oldukça bilimsel araştırma yaptıklarını (f=25), bireysel olarak araştırma yapanlar ise bu süreçte (f=16) [araştırma yapmayanlar (f=7)] çoğunlukla internet temelli kaynaklara ulaştıklarını örneğin YÖK Tez Merkezi, Google scholar, TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanları, konu ile ilgili platform (sosyal medya grupları) ya da eğitsel yazılımları incelediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 30 öğretmen adayı daha önce bilimsel kongre, seminer, fuar gibi etkinliklere katılmadığını, 19 öğretmen adayının ise daha önce bilim şenliği, öğrenci kongreleri gibi bilimsel etkinliklere katıldıklarını vurgulamıştır. Bilim ve teknolojiyi yaşamlarının her yerinde, her anında kullandıklarını ifade eden öğretmen adayları bilimi genellikle eğitimde (f=12), yenilik/ilerlemede (f=18) kullanıldığını, teknolojinin ise iletişim (f=24), ulaşım (f=19) amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu sorular Bilim ve Teknoloji ile ilgili olmakla birlikte bilimin tanımı, amaçları, kullanım alanları, teknolojinin tanımı, amaçları, kullanım alanları, bilim ve teknolojinin birbirilerine katkıları gibi içeriklerden oluşmaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra fen eğitimi, fen eğitimi ve teknoloji entegrasyonu alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınarak sorular gözden geçirilmiş, ardından dil geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama süreci birinci yazar eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Yazarın yürütmüş olduğu ders kapsamında öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, alanyazına olası katkılarından bahsedilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esası ile olduğunu vurgulanmıştır. Açıklamaların ardından sorular katılımcılara dağıtılmış, cevaplama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yazılı verilerden elde edilen ham veriler araştırmacılar tarafından kodlanarak ve tümevarımcı analiz ile kategoriler oluşturularak analiz edilmiştir. Ardından veriler, belirlenen kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı bir hale getirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme işlemi araştırmacılarından biri tarafından belirli aralıklar ile tekrarlanmıştır. Yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiye yönelik tanımları, birbirileri ilişkileri, bilimin ve teknolojinin amaçlarına yönelik görüşlerini açığa çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının bilim kavramını genellikle araştırma, merak duyma ve hayal gücü ile ilişkilendirdikleri, teknoloji kavramını ise hayatta kolaylık sağlama, bilim/bilimin ürünleri, ilerleme kavramları ile ilişkilendirdikleri elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilim ve teknolojinin tanımlarına yönelik görüşleri incelendiğinde ise bilimi dünyayı daha iyi anlamak için, yöntemler kullanılarak, merak ile yapılan araştırmalar, teknolojiyi ise hayatı kolaylaştıran, bilimin alt dalı ve bilgiye ulaşma amaçlı olarak tanımladıkları görülmektedir. Teknolojiye örnek olarak ise genellikle telefon, bilgisayar, ulaşım araçları, günlük yaşamda kullanılan elektronik aletleri örnek verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarına bilim olmadan

teknoloji ve teknoloji olmadan bilim olup olamayacağı soruları sorulmuş ve her iki soru için karşımıza çıkan ortak bulgunun bilim ve teknolojinin karşılıklı olarak birbirine bağlı olduğu, erken dönemlerde teknolojinin aslında bilimden önce de var olduğu, örneğin tekerlek gibi, bilimin teknolojiyi teknolojinin de bilimi geliştirdiği sonuçları elde edilmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayları bilim ve teknolojinin birbirilerinin gelişimlerine katkı sağladığı, bilimin ilerledikçe teknolojinin ilerleyeceği, aynı şekilde ilerleyen teknoloji ile birlikte bilimsel araştırmalarda kullanılabilecek yeni materyaller üretilbileceği, teorilerin açıklamaları ile uygulama alanlarının genişleyebileceği ulaşım, iletişim, bilişim, sağlık gibi alanlara daha üst seviyelere gidilebileceğini vurgulamışlardır. Bilim ve teknolojinin amaçlarına yönelik öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapları incelendiğinde ise bilimin amaçlarının evrenin yapısını anlamak ve açıklamalar üretmek, hayatı kolaylaştırmak, keşfedilenler arasında neden-sonuç ilişkileri kurmak; teknolojinin amaçları arasında ise yaşamı kolaylaştırma, zaman tasarrufu sağlama, bilimsel kanıtlamaları sunmak gibi cevaplar verdikleri elde edilmiştir. Genel olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim, teknoloji, birbirileri olan ilişkilerine yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde benzer cevaplar verildiği, bilim ile teknolojinin iç içe geçmiş, birlikte kullanılan iki kavram olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında bilim tarihine bakıldığında bilimdeki kümülatif ilerlemelerle birlikte teknolojideki ilerlemeler meydana gelmiş, günümüzde de elde edilen yeni kuramlarla birlikte uygulama alanlarında daha üst seviyelere ulaşılmakta olduğu söylenebilir. Örneğin öğretmen adayları da buna benzer cevaplar vermekte (uzay, tıp, mühendislik alanlarındaki çalışmalar), öğrenim hayatlarında almış oldukları fen ve teknoloji, fen öğretimi, bilimin doğası ve tarihi ile ilgili dersler, medyada ya da yazılı basında çıkan haberlerde bilim ve teknolojideki ilerlemelere yer verilmesi, bilim ve teknolojinin tanımlarına yönelik net bir görüş birliğinin olmaması ve sürekli etkileşim içinde olması, günlük yaşamlarında sınırlı türdeki teknolojik aletler ile etkileşim içinde olmaları (örneğin cep telefonları, bilgisayarlar, elektronik ev eşyaları, ulaşımında kullanılan araçlar gibi öğretmen adaylarının sorulara benzer cevaplar vermelerine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilmektedir: i. Öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiye ilişkin tutumları, becerileri, yeterlilikleri arasındaki ilişki uygulamalı araştırmalarla incelenebilir; ii. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimi süreçleri boyunca bilim ve teknolojiye yönelik görüşlerini geliştirecek bireysel olarak katılabilecekleri araştırma veya proje ödevleri verilebilir, etkinlikler gerçekleştirilebilir; iii. Öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğası ve tarihi, teknolojinin doğası ve entegrasyonu ile ilgili derslerde klasik/pozitivist bakış açısından uzak durarak “Doğrudan/Yansıtıcı Bilim” bakış açısından faydalanılabilmelidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında sınıf ortamlarında gerçekleştirdikleri öğretimlerde de pedagojik olarak katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ*

Emine YILMAZ BOLAT**

ÖZ

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi eğitimde yer verilen etkinliklerden birisi olup çocukların ilkokula uyumlarını ve hazır bulunuşluk düzeylerini desteklemek amacıyla yapılan etkinliklerdir. Bu etkinliklerle çocuklar okuma yazmaya ve ilkokula hazır hale getirilir. Okul öncesi öğretmenleri ilkokula hazırlık için sosyal, duygusal, bilişsel ve motor gelişim alanları ile özbakım becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin eşliğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırırlar. Bazı öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için defter, kağıt, kalem vb. kullanmakta çocuklara yazı yazdırmaya çalışmakta ve bu çalışmalarda sıklıkla çizgi çalışmalarına yer vermektedirler. Oysa okula hazırlık pek çok beceriyi geliştirmeyi kapsayan, uzun bir süreç içerisinde hedefe ulaşılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Mersin il merkezindeki Toroslar ilçesindeki bağımsız anaokullarda görev yapan 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışan 35 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çoğunlukla çizgi ve yazı yazma çalışmalarına yer verdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, öğretmen görüşleri.

PRE-SCHOOL TEACHERS 'VISITS ON READING AND WRITING PREPARATION STUDIES

ABSTRACT

Reading and writing preparation activities are one of the activities in pre-school education and they are activities aimed to support children's primary school adaptation and readiness levels. With these activities, children are made ready to read and to primary school. Pre-school teachers do social, emotional, cognitive developmental areas with self-care skills for elementary school preparation as well as readiness to read and write. Some teachers use notebooks, paper, pens, etc. for readiness to read. They are trying to print the text on their children and often use them in their studies. However, readiness is a task that reaches the goal over a long period of time involving many skills development. This study was carried out in order to determine thoughts and practices of pre - school teachers about reading literacy studies. 35 preschool teachers working in 5-6 year old children working in independent kindergartens in Toroslar district of Mersin province participated in the study. The data were obtained by interviewing teachers. Data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the teachers usually included in the writing and writing activities in the scope of preparation for reading and writing.

Keywords: Pre-school education, literacy preparations, teacher views.

* Bu makale 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Mersin, e-posta: emineyilmaz@mersin.edu.tr

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, ilkokul öncesi yılları kapsayan, kurumda ve ailede çocukların tüm gelişim alanlarının çağdaş norm ve gelişimler ışığında desteklendiği, ebeveyn ve eğitimcilerin işbirliği içerisinde olduğu veya olması gerektiği ve çocukların bir sonraki eğitim kademesine hazır bulunuşluklarına yönelik kurumsal anlamda ilk örgün eğitim basamağını oluşturan bir eğitim sürecidir (Koçyiğit, 2016, 15).

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklara çeşitli etkinlikler eşliğinde okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla eğitim ortamı düzenlemeleri yapılmakta ve Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Alan Gezileri, Matematik ve Okuma Yazmaya Hazırlık olmak üzere çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi çocukların ilkokula hazırlanmasıdır. Bunun gerçekleştirildiği en önemli etkinlik ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıdır.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, 44). Bu etkinlikle çocukların okuma yazma süreci desteklenmiş olur. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde, dinleme ve konuşma, ses farkındalığı, görsel ayırt etme, kelime dağarcığı, görsel okuryazarlık ve yazma geliştirilmesi gereken becerilerdendir. Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık, çocukların hem formal okuma yazma öğrenme sürecine kolay bir geçiş yapmaları hem de okuma yazma öğrenme sürecini başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için yapılacak çalışmaları içeren bir kavramdır. Buradaki temel amaç, çocuklara okuma yazmayı öğretmek değil onların gelişim özelliklerini dikkate alarak okuma yazma sürecine ilişkin çeşitli becerileri geliştirmektir (Erdoğan, 2013, 110).

Çocukların okul öncesi eğitimde öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşamla ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir (Çelik ve Daşcan, 2014, 40). Çocuklar okul öncesi eğitimde okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce okuryazarlık becerileri kazanmaya başlarlar. Erken okur-yazarlık becerileri, fonolojik farkındalık, yazıyla ilgili kavramları edinme (yazı bilgisi), alfabe ve harf bilgisi, sözcük dağarcığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama ve yazı yazmadır (Karaman, 2014, 24). Okul öncesi dönemde edinilen okuma yazma deneyimleri, okulun ilk yıllarında çocukların okuma ve yazma becerileri kazanmasında doğrudan ve dolaylı olarak birçok etkiye sahiptir (Nation & Snowling, 2004; Spira, Bracken, ve Fischel, 2005; Dickinson & Caswell, 2007). Çocuklar okul öncesi dönemde edinmiş oldukları görsel ve işitsel farkındalık becerileriyle birlikte daha erken dönemde okuma yazma becerileri kazanabilmektedir. Bu dönemde çocuklar okuma ve yazmaya ilişkin bazı girişimlerde bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde kazanılan becerilerin, okuma yazma becerileri için temel oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlarken veya seçerken önce hedeflerini belirlemeli daha sonra çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak, çalışmanın onlara uygun olmasına ve basitten karmaşığa doğru aşamalı bir yol izlemeye özen göstermelidir (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004). Okul öncesi eğitim programında (2013) belirtildiği üzere çocuklar bu çalışmalarla okuma yazma için gerekli beceriler kazandırılmalı, çocuklara kesinlikle harf göstermek, harf yazdırmak gibi girişimlerde bulunulmamalıdır.

Bayraktar ve Temel (2014b), Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin, çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel desenli bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda,

OYHEP'nin çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve ilkokuldaki okuma-yazma becerileri puanlarını artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bay ve Alisinanoğlu (2008), anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin yeterlilik algılarında, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$), mesleki kıdemlerine göre ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır ($p<0.05$).

Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004), okulöncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını incelemek amacı ile yaptıkları araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri belirlenmiştir.

Çocukları okuma yazmaya hazırlamada özellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki bölgelerde görev yapan öğretmenlere daha büyük sorumluluklar düşmektedir. Erkan (2011) tarafından yapılan araştırmada, alt sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocukların okula hazır bulunuşluklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki bir bölgede yapılan bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ve görüşlerine yönelik olarak değerlendirilmesi bakımından diğer araştırmalardan farklılaşmakta olup okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi olarak okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına (OYH) ne sıklıkta yer veriyorsunuz?
2. Çocuklara okuma yazmaya hazırlık becerileri kazandırmak amacıyla sınıfta yaptığınız OYH çalışmaları nelerdir?
3. OYH çalışmaları yaptırırken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
4. Çocuklara okuma yazmaya hazırlık becerileri kazandırmak amacıyla sınıf ortamınızda ne gibi düzenlemeler yapıyorsunuz?
5. Öğretmen olarak çocuklara hangi okuma yazma materyalleri sunuyorsunuz?
6. Çocukları okuma yazmaya hazırlamak amacıyla ebeveynlerden evde yapmalarını istediğiniz etkinlikler nelerdir?
7. Okuma yazmaya hazır olan çocuklarda gözlemlenmesi gereken özellikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Etkili ve verimli bir OYH çalışması için meslektaşlarınıza neler önerirsiniz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılır ve bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir. Görüşmeler ile elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013). Durum çalışması deseni bir duruma

ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem Grubu

Mersin il merkezindeki Toroslar ilçesindeki bağımsız anaokullarda görev yapan 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışan 35 okul öncesi öğretmeni bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Mersin ili Toroslar ilçesinin alt sosyo ekonomik düzeydeki merkez bir ilçe olması ve okula hazırlık çalışmalarına okul öncesi eğitimin sonrasında çocukların ilkokula başlayacak olmaları nedeniyle 5-6 yaşlarında daha çok önem verildiği düşünüldüğünden bu çalışmada Toroslar ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yedi farklı resmi bağımsız anaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren okul öncesi öğretmenleri örneklem grubuna alınmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örneklemeindeki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan örneklem grubuna ait bazı demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Değişken	Frekans (f)	Yüzde %	
Yaş	18–26 yaş	3	8.6
	27-34 yaş	13	37.1
	35-42 yaş	14	40.0
	43–50 yaş	5	14.3
Hizmet Yılı	1–5 Yıl Arası	4	11.4
	6–10 Yıl Arası	15	42.9
	11-15 Yıl	9	25.7
	16-20 yıl	4	11.4
	21-26 Yıl	3	8.6
Sınıf Mevcudu	10–14 kişi	5	14.3
	15–20 kişi	13	37.1
	21-25 kişi	11	31.4
	26-31 yıl	6	17.2

Araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğretmenlerin yaşları 18-50 yaş arasında değişmekte olup, tamamı kadındır. Bu öğretmenlerden beş tanesi yüksek lisans mezunu diğerleri ise lisans mezunudur. Hizmet sürelerine bakıldığında dördü 1-5 yıl, 15’i 6-10, 9’u 11-15 yıl, dördü 16-20 yıl, üçü 21-26 yıl okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler sekiz farklı kurumda görev yapmaktadır. Sınıf mevcutlarına bakıldığında ise beş öğretmenin sınıf mevcudu 10-14, 13 öğretmenin sınıf mevcudu 15-20, 11 öğretmenin sınıf mevcudu 21-25, altı öğretmenin sınıf mevcudu ise 26-31 çocuktan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri görüşme yolu ile elde edilmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerine okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili açık uçlu sekiz soru yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formundaki sorular araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak ve alan yazın taramasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formlarının asıl uygulanmasına geçmeden önce iki öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların; araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılır ve sıralanışının uygun olup olmadığı değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda bazı sorular yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışma grubuna ait demografik bilgiler ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenlere Ö1’den başlayarak Ö35’e kadar kod isimler verilmiştir.

Uygulama

Mersin İli Toroslar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında bulunan bağımsız anaokulu okul yöneticileriyle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra bu okullardaki 5-6 yaş grubu sınıflarda görev yapan öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir ve araştırma için gönüllü katılımın esas olduğu ve yapılan görüşmenin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı bildirilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen katılımcılarla farklı gün ve saatlerde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerde araştırma soruları araştırmacı tarafından katılımcılara sorularak not edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların her biri ile yapılan görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasını gerektiren içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılmış, ardından ikinci kez nitel araştırma alanında uzman bir kişi tarafından değerlendirilmiş ve bazı kodların ismi değiştirilmiştir. Oluşan kodlar temalar altında toplanmış, oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma neticesinde kodlar ve temalara ilişkin en son karar verildikten sonra kodlamalara ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmacıların araştırma sürecinde araştırmanın yöntem ve aşamalarını açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmesi, araştırmanın ham verilerinin başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanması bu araştırmanın dış geçerliliğini sağlayan konular olarak görülmektedir. Araştırma sorularının açık bir biçimde ifade edilmesi, araştırma verilerinin soruların gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmaya çalışılması, araştırmacı tarafından oluşturulan iki ayrı kodlamanın karşılaştırılması araştırmanın iç geçerliliğini sağlayan nitelikler olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı ve nitel araştırma alanındaki uzman tarafından yapılan kodlamalar birbirleri ile karşılaştırılmış ve kodlama tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Yapılan kodlamalar arasındaki uyumun yüzdesini belirlemek için güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Yüzdesi= $\frac{[Görüş Birliği]}{[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı]}$ formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve güvenirliliğin .74 olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacı ve alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık (OYH) çalışmalarına yer verme sıklığına ilişkin frekans dağılımları

O.Y.H Çalışmaları Sıklığı	f	%
Her gün	25	71.4
Haftada 2- 3 gün	7	20.0
Haftada 4 gün	3	8.6
Toplam	35	100.0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %71.4'ünün her gün, %20'sinin haftada 2-3 gün ve %8.6'sının haftada dört gün okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"En az haftada 3 gün mümkün olduğunca her gün yer vermeye çalışıyorum. Ayrıca her hafta sonu ev ödevi olarak gönderdiğim oluyor." (Ö5)

"İki günde bir kez" (Ö12)

"Her gün 1 sayfa yaptırıyorum." (Ö18)

"Haftada en az 5 kağıt çalışmasına yer veriyorum. Ayrıca dil ve oyun etkinliğini sıkça kullanırım." (Ö23)

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sınıfta gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Sınıfta Gerçekleştirilen O. Y. H. Etkinlikleri	f	%
El Becerisi Çalışmaları	52	34.0
Temel Kavram Çalışmaları	40	26.1
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	16	10.5
İşitsel Algı Çalışmaları	15	9.8
Görsel Algı Çalışmaları	14	9.1
Problem Çözme Çalışmaları	2	1.3
Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme Çalışmaları	1	0.7
Çeşitli Etkinlikler Eşliğinde Yapılan Çalışmalar	13	8.5

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin en fazla el becerisine dayalı çalışmalara yer verdikleri (f=52), daha sonra ise kavram çalışmalarına yer verdikleri (f=19), en az güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmalarına yer verdikleri (f=1) belirlenmiştir. El becerisine dayalı çalışmalar kapsamında; çizgi çalışmaları (f=23), boyama (f=5) ve resim yapma (f=2), kâğıt işleri (f=6), yoğurma materyalleri kullanımı (f=7), kalem tutma ve yazı yazma (f=8) çalışmaları ile artık materyallerle çalışma (f=1) değerlendirilmiştir. Temel kavram çalışmaları kapsamında; renk kavramı (f=3), şekil kavramı (f=5), işlem kavramı (f=2), eş ve zıt anlamlı kavramlar (f=8), günler ve mevsimler (f=1), sayı kavramı (f=13) ve geometrik şekil kavramına (f=8) yer verdikleri belirlenmiştir. Dikkat ve bellek çalışmaları kapsamında; hafızada tutma (f=4), çalışma yaprakları ve kitap-dergilerle alıştırmalar yapma (f=5), parça-bütün ilişkisi kurma (f=1), hikâye tekrarlatma ve anlatma (f=6) çalışmalarına yer vermişlerdir. Görsel algı çalışmaları kapsamında; nesne benzerlik-farklıkları ayırt etme (f=5), mekânda konum belirleme (f=1), resim tamamlama (f=1), eşleme (f=4), kopyalama (f=2) ve grafik okuma (f=1) yaptırmışlardır. İşitsel algı çalışmaları kapsamında; dinleme-konuşma (f=2), şarkı söyleme (f=3), parmak oyunu-şiiir-tekerleme söyleme (f=2), ses tanıma-ayırt etme çalışmaları (f=8) yaptıkları belirlenmiştir. Problem çözme çalışmaları kapsamında çalışma yaptıran öğretmenler hikâye tamamlama (f=1) ve verilen bir duruma görüş sunma (f=1) şeklinde çalışma yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Güven ve bağımsız davranış geliştirme kapsamında ise çocuğun kendine güvenmesi ve doğru beden duruşuyla ilgili çalışma yaptırıldığı ifade edilmiştir (f=1). Bu çalışmaların yanı sıra oyun (f=6), drama (f=2), Türkçe (f=3), sanat (f=1) ve fen (f=1) etkinliklerinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdiğini belirten öğretmenler olmuştur. Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar bildirilmemiştir. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Çizgi çalışmaları, kavram çalışmaları, rakam çalışmaları, renk çalışmaları, boyut çalışmaları, el kasını güçlendirecek etkinlikler, sayı sayma, ses, nefes, nesnelere toplama-çıkarma". (Ö28)

"Kalem tutuma becerisini geliştirme, bol bol çizgi çalışmaları, sesli harfleri ses olarak tanıma". (Ö33)

Tablo 4. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

O.Y.H.Çalışmalarında Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f	%
---	---	---

Gösterip Yaptırma	18	15.8
Anlatım	14	12.3
Oyun	13	11.4
Örnekleme-görsel sunma	12	10.5
Soru- cevap	9	7.9
Drama- Rol Oynama- Dramatizasyon	6	5.3
Bireysel Çalışma	6	5.3
Problem Çözme	4	3.5
Beyin Fırtınası	3	2.5
Müzik ve Orff Çalışmaları	3	2.5
Deneme Yanılma	3	2.5
Göster- Bak- Anlat	2	1.8
Kavram Haritası	1	0.9
Akvaryum	1	0.9
Tartışma	1	0.9
Benzetim (analoji)	1	0.9
Alan gezileri ve araştırma yoluyla	1	0.9
Okuduğunu resimleme	1	0.9
Öyküleştirme	1	0.9
Grupla çalışma (İşbirliğine dayalı)	1	0.9
Diğer (tümevarım, tündengelim, teknoloji, model olma, duyu eğ)	13	11.5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin en çok gösterip yaptırma yöntemini kullandıkları görülmektedir (f=18). Bunun yanı sıra, anlatım, oyun, örnekleme de sıklıkla yer verildiği söylenebilir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Soru-cevap tekniği, gösterip yaptırma yöntemi, bireysel çalışma yöntemi, eğitsel oyunlar, anlatma yöntemi, drama-rol yapma". (Ö9)

"Kesme, yapıştırma, yuvarlama gibi gösterip yaptırma, anlatma, problem çözme, bireysel çalışma, eğitsel oyunlar". (Ö15)

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak amacıyla yaptıkları sınıf ortamı düzenlemelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Sınıf Ortamında Yapılan Düzenlemeler	f	%
Öğrenme merkezlerini (kitap, fen merkezi) zenginleştirmek	12	23.5
Sınıf içi panolar düzenlemek ve sınıfa görseller asmak	11	21.6
Uygun materyallerin hazırlanması ve kullanılması	9	17.7
Yazı alanı oluşturmak (beyaz tahta kullanımı vb.)	6	11.8
Sınıftaki masa vb araç-gereçlerin etkinliğe göre düzenlenmesi	4	7.8
İşitsel algı ve görsel çalışmalarına yönelik düzenlemeler	4	7.8
Grupla çalışma becerilerini destekleyici düzenlemeler	2	3.9
Aktif öğrenmeyi destekleyici düzenlemeler	2	3.9
Çocukların dolapları ve eşyalarını etiketleme	1	2.0

Tablo 5'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak amacıyla yaptıkları sınıf düzenlemelerinin başında öğrenme merkezlerinin zenginleştirilmesi gelmektedir (f=12). Bundan sonra en çok kodlanan madde sınıf içi panoların düzenlenmesi ve görsellerin asılmasıdır (f=11). Öğretmenlerin yaptıkları sınıf içi düzenlemelere ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Çocukların yaparak yaşayarak öğrenebileceği ortamlar yaratıyorum". (Ö17)

"Çocukların öğrendiği kavramları görebileceği şekilde, renk, şekil, sayı, miktar, konum gibi kavramları dikkate alarak, öğrendiği kavramları ilişkilendirebileceği"

şekilde düzenlemeler yapılır. Aylık plana ve günlük plana göre öğrenme merkezlerinin hazırlanması". (Ö30)

Tablo 6. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Çocuklara Sunulan Materyallere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

O.Y.H. Çalışmalarında Çocuklara Sunulan Materyaller	f	%
Kağıt, çalışma sayfaları	17	14.7
Yardımcı kitap- dergi-hikaye	15	12.9
Kalem- silgi-boya	15	12.9
TV-VCD-Bilgisayar	12	10.3
Görsel Materyaller (afiş, resim, nesne kartı vb)	12	10.3
Bloklar ve yapbozlar	9	7.7
Eğitici Oyuncaklar	8	6.9
Artık materyaller ve doğa malzemeleri (kum, taş vb.)	8	6.8
Yazı tahtası	7	6.0
Sayı Boncuğu- Abaküs-sayı çubuğu, baklagiller	6	5.3
Yoğurma Materyali	4	3.4
Kukla ve maketler	1	0.9
Mandal	1	0.9
Müzik aletleri (ritm çubuğu, flüt)	1	0.9

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenler en çok kağıt ve çalışma sayfaları kullanmaktadır (f=17). Bunun yanı sıra yardımcı kitap-dergi-hikaye ile kalem-silgi-boya (f=15), TV-VCD-Bilgisayar (f=12), afiş, resim, nesne kartı gibi görsel materyaller (f=12) çocuklara en fazla sunulan materyallerdir. Öğretmenlerin çocuklara sunduğu materyallere ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Fotokopi, görsel kartlar, pamuk şekerim kitabı, müzik etkinliği ile birleştirerek flüt veya ritim aletleri, boyama çalışması materyalleri, kurşun kalem (kalın)". (Ö29) "TV'lerde, VCD'de video, filmler, fotokopi, oyunlar, tekerlemeler, şarkılar" (Ö31)

Tablo 7. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Kapsamında Evde Yapılmasını İstedikleri Çalışmalara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

O.Y.H. Çalışmaları Kapsamında Evden İstenen Çalışmalar	f	%
Okulda yapılanların evde tekrar edilmesi (şarkı, şiir vb), ödev	14	20.7
Ebevyen ve çocuğun birlikte yapacağı çalışmalar (kitap okuma vb.)	11	16.2
Çizgi çizme ve rakam yazma çalışması yapma	10	14.7
Nesneleri yapılan eşleme gruplama, toplama, çıkarma çalışmaları	7	10.3
Bilgi notları ve çalışma sayfaları gönderme	6	8.8
Evde oynanabilecek oyunlar	6	8.8
El becerilerine ve küçük kaslara dayalı çalışma	5	7.3
Ses çalışması	4	5.9
Çocuklara sorumluluk verilmesi ve sosyal etkinlikler	3	4.4
Velinin dikkat edeceği çalışmalar (doğru kalem tutma, dik oturma)	2	2.9

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında evde yapılmasını en çok istediği çalışmanın okulda öğrenilenlerin evde tekrar edilmesine (f=14) dayandığı görülmektedir. Daha sonra ise en çok istenenler ise artık materyallerle çalışma, kitap okuma gibi

ebevyn ve çocuğun birlikte yapacağı çalışmalar (f=11) ve çizgi çizme, rakam yazma çalışmalarıdır (f=10). Öğretmenlerin açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Ödev olarak veriyoruz. Çizgi çalışmaları, yönergeli etkinlikler." (Ö2)
 "Sınıfta öğrendiklerini tekrarlamalarını ve verdiğim ödevleri düzenli yaptıklarını istiyorum. Ayrıca ezber gibi çalışmalar veriyorum." (Ö5)

Tablo 8. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazır Olan Çocukların Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

O.Y.H. Hazır Olan Çocukların Özellikleri	f	%
Küçük ve büyük kasları, el-göz koordinasyonu gelişmiştir	14	14.8
Kalem tutma, çizgi çizme becerisi kazanmıştır	12	12.8
Sesleri ayırt eder, tanır ve taklit eder	8	8.5
Yaşına uygun gelişimsel özellikler gösterir	8	8.5
Etkili ve doğru iletişim kurabilir, isteklerini dile getirir	8	8.5
Bazı temel kavramları tanır, yazı farkındalığı vardır	8	8.5
Yönergeleri anlayabilir ve yönergeye uygun hareket eder	7	7.5
Sorumluluk becerisi gelişmiştir, sosyaldır, gruba uyum sağlar	6	6.4
Öğrenme isteği vardır, meraklı ve ilgilidir	6	6.4
Kendine güvenir (öz güven), özdisiplinlidir	4	4.2
Dikkat süresi uzamıştır	3	3.2
Öz bakım becerisini kazanmıştır	3	3.2
Gösterilen harf, şekil vb. yazar, resimleri yorumlar	3	3.2
Etkinlikleri verilen sürede tamamlar, sebat gösterir	2	2.1
Yaratıcı ve üretkendir	1	1.1
Gözlemler, öğrendiklerini hafızada tutar, tekrarlar	1	1.1

Tablo 8'de öğretmenlerin okuma yazmaya hazır olan çocukların özellikleriyle ilgili olarak en çok kodladıkları "Küçük ve büyük kasları, el-göz koordinasyonu gelişmiştir" (f=14) ve "Kalem tutma, çizgi çizme becerisi kazanmıştır" şeklindeki maddeleri olmuştur (f=12). Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Doğru kalem tutuma becerisi gelişmiş oluyor ve verilen yönergeyi doğru anlıyor." (Ö33)
 "Başladığı işi bitiren, oto kontrolü olan, özgüvenli çocuklar, kalemi doğru tutan." (Ö35)

Tablo 9. Öğretmenlerin Etkili ve Verimli Bir Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması İçin Önerilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Etkili ve Verimli O. Y. H. Çalışması İçin Öneriler	f	%
Çeşitli görsel ve doğal somut materyallerin kullanılması	11	15.6
Velilerle işbirliği kurulması, aile katılımı sağlanması	8	11.3
Merak uyandırıcı, ilgi çekici, eğlenceli olmalı	8	11.3
Çocukların gelişimini destekleyici olmalı	6	8.4
Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalı	5	7.0
Çocuklarla bireysel ilgilenilmeli, aktif katılımı sağlanmalı	5	7.0
Eğitim ortamının fiziki ve donanımı açısından uygun olması	5	7.0
Çocuklara geri dönüt, pekiştireç ve uygun yönerge verilmesi	5	7.1
Öğretmenler sabırlı ve sakin olmalı, gerektiğinde rehberlik etmeli	4	5.6
Her gün veya sık sık O.Y.H. çalışmalarına yer verme ve tekrar etme	4	5.6
Öğrenme ortamı düzenlemesi yapılmalı, teknolojiyle desteklenmesi	3	4.3
Basitten zora doğru gidilmeli	2	2.8

Önceden planlama yapılmalı	2	2.8
Çocuklara kitap sevgisinin kazandırılması ve kitap okunması	2	2.8
Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenler desteklenmeli	1	1.4

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin etkili ve verimli bir okuma yazmaya hazırlık çalışması için en çok vurguladıkları önerileri görsellerin, doğal ve somut materyallerin kullanılması şeklinde olmuştur (f=11). Diğer taraftan veli işbirliği ile aile katılımı (f=8) ve etkinliğin ilgi çekici ve eğlenceli olması (f=8) önerilmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Bireysel olarak görsel materyaller kullanılarak uygulamaların yaptırılması, çocukların yaş seviyeleri ve gelişim özellikleri dikkate alınarak çalışmaların yaptırılması, uygulamalarda mutlaka pekiştireç ve döntülerin zamanında verilmesi." (Ö12)

"Ailenin de eğitimin içine katılması, pekiştireçlerin verilmesi, öğrenilen (kavranan) her davranışın sözel pekiştireçlerle desteklenmesi, malzemenin bol ve çeşitli olması, her türlü eğitim öğretim ortamının kullanılması (sınıf, bahçe, kum havuzu vs.)." (Ö24)

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma amacı ve alt problemlerine yönelik olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda tartışmaya yer verilmiştir.

Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin ne sıklıkta okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdikleri değerlendirilmiş olup öğretmenlerin %71.4'ünün her gün, %20'sinin haftada 2-3 gün ve %8.6'sının haftada dört gün okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını sadece okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak düşündüklerini göstermektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gün içerisinde pek çok etkinlik dahilinde gerçekleştirilebilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir (Çelik ve Daşcan, 2014, 40).

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sınıfta gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları değerlendirildiğinde öğretmenlerin en fazla el becerisine dayalı çalışmalar yaptıkları (f=52), daha sonra ise kavram çalışmalarına yer verdikleri (f=19), en az ise güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmalarına yer verdikleri (f=1) belirlenmiştir.

El becerisine dayalı çalışmalar kapsamında en çok çizgi çalışmalarına yer verildiği (f=23); temel kavram çalışmaları kapsamında; en çok sayı kavramı (f=13) ve zıt anlamlı kavramlar ile geometrik şekil kavramına (f=8) yer verdikleri belirlenmiştir. Dikkat ve bellek çalışmaları kapsamında; en çok hikâye tekrarlatma ve anlatma (f=6) çalışmalarına ve kitap-dergilerle alıştırmalar yapma (f=5) çalışmalarına yer vermişlerdir. Görsel algı çalışmaları kapsamında; en çok nesne benzerlik-farklılıkları ayırt etme (f=5), çalışması yaptırdıkları ortaya koyulmuştur. İşitsel algı çalışmaları kapsamında en çok ses tanıma-ayırt etme çalışmaları (f=8) yaptırdıkları belirlenmiştir. Problem çözme çalışmaları kapsamında çalışma yaptıran öğretmenler hikâye

tamamlama (f=1) ve verilen bir duruma görüş sunma (f=1) şeklinde çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Güven ve bağımsız davranış geliştirme kapsamında ise çocuğun kendine güvenmesi ve doğru beden duruşuyla ilgili çalışma yaptırıldığı ifade edilmiştir (f=1). Bu çalışmaların yanı sıra oyun (f=6), drama (f=2), Türkçe (f=3), sanat (f=1) ve fen (f=1) etkinliklerinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdiğini belirten öğretmenler olmuştur. Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar bildirilmemiş olup bu durumun okuma yazmayla ilişkilendirilemediğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

El becerisi çalışmaları çocukların yazma becerileri açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde yazma becerilerini geliştirmek için boncuk dizme, nokta birleştirme, kesme-katlama-yapıştırma çalışmaları, kolaj çalışmaları, parmak boyasıyla yapılan çalışmalar, labirent çalışmaları, hamur oyunları, yap-boz, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları gibi etkinliklere yer verilebilir (Erdoğan, 2013, 126). Ergül ve ark., (2014) okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf-içi etkinlikleri inceledikleri araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta resimler, panolar ve gerçek nesnelere gibi görsel materyaller ve kitaplar bulundurarak ve çocukların etkinlik ürünlerini sınıfta sergileyerek çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediklerini ortaya koymuşlardır.

Görsel ayırt etme becerisi kazandırmak için nesnelere benzerliklerini/farklılıklarını bulma, ayırt etme, sıralama, eşleştirme, eksik resmi tamamlama, görseller hakkında konuşma gibi çalışmalar yaptırılabilir. Görsel okuryazarlık için duygu ve düşünceleri resim, drama, dramatizasyon aracılığıyla ifade etme, resmin/olayın öncesinde/sonrasında ne olacağını ifade etme, pantomim çalışmaları yapma, resimler aracılığıyla olay sıralaması yapma, örüntü oluşturma, resimleri ve grafik vb görselleri yorumlama gibi çalışmalar yapılabilir. Kelime dağarcığı için çeşitli kitaplar okunması, sohbet edilmesi, yeni kelimelerin açıklanması gerekir. Dinleme ve konuşma becerileri için çocuklardan resimleri anlatmaları, olaylar ve nesnelere hakkında konuşmaları, oyun oynamaları sağlanmalıdır. Ses farkındalığı için ise şiir, tekerleme, şarkı söyleme, ses çalışmaları yapma, aynı sesle başlayan ve biten nesnelere bulma, ses eşleme gibi çalışmalar yaptırılabilir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en çok gösterip yaptırma yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Gösterip yaptırma yöntemi daha çok beceri öğretiminde kullanılmakta olup, bu bulgu yöntemin çocuklara kas becerilerine yönelik çalışmalarda sıklıkla kullanılmasıyla ilişkili olabilir. Gösterip yaptırma yöntemi, öğretilecek olan konunun veya kavramın araç-gereçler yardımıyla öğretilmesidir. Öğretmen bir eylem veya işlemin nasıl yapıldığını veya nesnenin nasıl kullanıldığını çocuklara göstererek açıklar. Çocukların gösterimi yapılan nesne veya işlem hakkında ön bilgiye sahip olmasında yarar görülmektedir (Güven, 2011, 95). Sık kullanılan diğer bir yöntemde anlatımdır. Modern öğretim anlayışında, öğretmeni aktif çocuğu pasif kılan bu yöntem pek yer verilmez fakat öğretmenlerin hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma ihtiyacı duydukları belirtilmektedir. Önemli olan anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçilmesidir. Özellikle okul öncesi eğitimde anlatım yöntemi örnek olay ile desteklenebilir (Uyanık-Balat, 2010, 259). Ayrıca okul öncesi eğitimde yapılacak etkinliklerin oyun temelli olması esastır. Çocukların oyun oynama gereksinimini karşılayabilmek için, günlük eğitim programı kapsamında farklı türlerdeki kazanımlara hizmet edecek çeşitli oyun fırsatları sunmak önemlidir (Çelik ve Daşcan, 2014, 42).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak amacıyla yaptıkları sınıf ortamı düzenlemelerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak amacıyla yaptıkları sınıf düzenlemelerinin olarak en çok öğrenme merkezlerinin zenginleştirilmesine (f=12) ve sınıf içi panoların düzenlenmesi ile görsellerin asılmasına (f=11) yer verildiği tespit edilmiştir.

Çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak için sınıf içerisindeki görseller büyük önem taşımaktadır. Okuma-yazma çevreleri oluştururken öğrenme merkezlerinde o merkezle ilgili kitapların olması, sınıflardaki öğrenme merkezlerinin ve materyallerin resimler ve yazılarla birlikte etiketlenmesi, sınıfın çeşitli yerlerine ve merkezlere çeşitli kağıt ve kalemler konulması, sınıfta bir yazı yazma merkezi oluşturulması ve bu merkezde yazı yazmaya yarayacak materyaller bulundurulması, çocukların yazma girişimlerinin sınıfta sergilenmesi, sınıfta sözcükler ve alfabeyle ilgili yap-boz şeklinde oyuncaklar olması, öğretmenin yazmada çocuklara model olması, çocukların isimleri ve çevredeki yazıların etkinlikler sırasında paylaşılması, yazıların çocukların göz seviyelerinde olması, kullanılan materyallerin eğitimsel bir amacı olması, çocuklar kendi kendilerine yazının özelliklerini deneyimleyecekleri bunun için model olabilecek yazılar gözlemleyebilmesi, yazılı materyallerin çocukların yakınlarında ve istedikleri zaman kullanabilecekleri şekilde hazır olması, yazılı materyallerin çocukların kültürel yapılarına uygun olması gerekir (Bayraktar ve Temel, 2014, 69).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklara sunulan materyallere ilişkin veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çok kağıt ve çalışma sayfaları kullandığı (f=17), ayrıca yardımcı kitap-dergi-hikaye ile kalem-silgi-boya (f=15), TV-VCD-Bilgisayar (f=12), afiş, resim, nesne kartı gibi görsel materyallerin (f=12) çocuklara sunulduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yazı becerilerine ağırlık veren bir etkinlik olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Coşkun ve Deniz (2017), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamaları belirlemek amacıyla 20 öğretmenle yaptığı nitel araştırma sonucunda, öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin çocukların okumalarına, yazmalarına, dinlemelerine, konuşmalarına ve harf-sözcük tanımlarına yönelik materyaller olarak kategorilendiği, 12 öğretmenin çocukların harf ve sözcük tanımlarına, 11 öğretmenin çocukların okuma yapmalarına, 11 öğretmenin çocukların yazma yapmalarına, yedi öğretmenin çocukların dinleme yapmalarına, üç öğretmenin ise çocukların konuşma yapmalarına yönelik materyaller sunduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında evde yapılmasını istediği çalışmalara ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin en çok istediği çalışmanın okulda öğrenilenlerin evde tekrar edilmesine (f=14) dayandığı tespit edilmiştir. Ayrıca artık materyallerle çalışma, kitap okuma gibi ebeveyn ve çocuğun birlikte yapacağı çalışmalar (f=11) ve çizgi çizme, rakam yazma çalışmaları (f=10) istenmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını kağıt kalem çalışmaları gibi düşündüğünü, çizgi çalışmaları ve rakamlarla sınırlandırdığını göstermektedir. Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerle bilgi alışverişinde bulunmalı, okulda ve evde yapılan çalışmaların birbirini desteklemesini sağlamalı, çocuğu okula hazırlamak için ailenin desteğini almalıdır. Öğretmenlerin aileleri bu konuda bilgilendirmesi için yapılabilecek birçok etkinlik vardır. Bu etkinlikler, okulda yapılan çalışmaların örnekleri videoya çekilerek eve gönderilmeli, anketler, formlar ve toplantılar yoluyla ebeveynlerin ihtiyaç duydukları konularda bilgi edinmesi sağlanmalı, sınıf panoları düzenli olarak bilgilendirici yazılar ve haberlerle donatılmalı, resmi olmayan toplantılar daha sık düzenlenmeli, öğretmenler aileler için zaman ayırmalı, eve eğlenceli etkinlikler gönderilmeli, okuma yazma ile ilgili eğitici videolar oluşturmalı, okulda yapılan çalışmalar ve elde edilen başarılar okul dışındaki mekânlar kullanılarak sergilenmeli, çocukların okuma yazma etkinliklerine ilişkin davranışlarını için günlükler oluşturmalı, okuma kulüpleri ve okuma merkezleri oluşturulmalı, ev okul arasında fotoğraf paylaşımı sağlanmalı, geziler düzenlenmelidir (Feiler vd., 2007).

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazır olan çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler en çok "Küçük ve büyük kasları, el-göz koordinasyonu gelişmiştir" (f=14) ve "Kalem tutma, çizgi çizme becerisi kazanmıştır" (f=14) şeklinde ifade

etmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlığı yazı farkındalığı şeklinde yorumlamalarıyla ilişkili olabilir. Elde edilen bu bulgular literatür bilgisiyle uyumludur. Dockett ve Perry (2003), çocuğun okula başlamak için yeterli olgunluk düzeyine ulaşmasında bilgi (rakamlar ve yazı), sosyal ayak uydurma (büyük ya da küçük grup çalışmalarına katılma, öğretmen ya da lidere uygun davranma), beceriler (çeşitli nesnelere kullanma), mizaç (okula alışma), kurallar (hareket ve davranışların beklentileri karşılama), fiziksel gelişim (yaş ve genel sağlık durumu), aile özellikleri (beklentiler, çocuk sayısı, ebeveynin eğitimi ve ekonomik düzeyi v.b) ve eğitim çevresi (okulların çeşitliliği v.b.) olarak sekiz önemli alanın gelişmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Ertürk-Kara ve Gözcü, 2015).

Öğretmenlerin etkili ve verimli bir okuma yazmaya hazırlık çalışması için önerileri değerlendirildiğinde, en çok doğal ve somut materyallerin kullanılması (f=11) vurgulanmıştır. Ayrıca aileyle işbirliği ve aile katılımı (f=8) ile etkinliğin ilgi çekici ve eğlenceli olması (f=8) önerilmiştir. Bu sonuçlar literatürle uyumludur. Öğretmenlerin gerek çevre ile ilgili düzenlemeleri yapması gerekse çocuklara materyaller sunması çocukların bu becerileri kazanmasında önemlidir (Coşkun ve Deniz, 2017).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmenlerin her hafta okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdikleri, %71,4'ünün her gün okuma yazmaya hazırlık çalışması yaptığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin sınıfta yer verdikleri çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin el becerisi çalışmaları, temel kavram çalışmaları, dikkat ve bellek çalışmaları, işitsel algı çalışmaları, görsel algı çalışmaları, problem çözme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları ve çeşitli etkinlikler eşliğinde yapılan çalışmalara yer verdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmalardan en fazla el becerisine dayalı çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. El becerisine dayalı çalışmalar kapsamında; çizgi çalışmaları, boyama ve resim yapma, kâğıt işleri, yoğurma materyalleri kullanımı, kalem tutma ve yazı yazma çalışmaları ile artık materyallerle çalışmalara yer verilmektedir. Temel kavram çalışmaları kapsamında; renk kavramı, şekil kavramı, işlem kavramı, eş ve zıt anlamlı kavramlar, günler ve mevsimler, sayı kavramı ve geometrik şekil kavramına yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çok gösterip yaptırma yöntemini kullandıkları, bunun yanı sıra, anlatım, oyun, örnekleme de sıklıkla yer verdikleri belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak amacıyla yaptıkları sınıf düzenlemeleri değerlendirildiğinde öğretmenler en çok öğrenme merkezlerinin zenginleştirilmesi, sınıf içi panoların düzenlenmesi ve görsellerin asılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklara sunulan materyallere ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda en çok kâğıt ve çalışma sayfaları kullandığı, bunun yanı sıra yardımcı kitap-dergi-hikaye ile kalem-silgi-boya, TV-VCD-Bilgisayar, afiş, resim, nesne kartı gibi gibi görsel materyaller sundukları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında evde yapılmasını en çok istediği çalışmanın okulda öğrenilenlerin evde tekrar edilmesine dayandığı, bunu artık materyallerle çalışma, kitap okuma gibi ebeveyn ve çocuğun birlikte yapacağı çalışmalar ile çizgi çizme, rakam yazma çalışmalarının izlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazır olan çocukların özellikleriyle ilgili olarak en çok küçük ve büyük kas gelişimi, el-göz koordinasyonu kalem tutuma, çizgi çizme becerisi kazanma gibi ifadeler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin etkili ve verimli bir okuma yazmaya hazırlık çalışması için en çok vurguladıkları önerileri görsellerin, doğal ve somut materyallerin kullanılması şeklinde olmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin ailelerle işbirliği kurması ve aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirmesi çocukların okuma yazma becerileri gelişimi desteklenebilir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında çocuklarla iletişimini ve etkileşimini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Aynı çalışma daha geniş örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılarak uygulanabilir.

Demografik değişkenler ele alınarak öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin bu etkinliklere ayırdıkları sürelerle ilgili gözlemler yapılabilir.

Yer verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının içeriği doğrultusunda çocukların okul olgunluklarını değerlendiren araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Bay, N. ve Alisinanoğlu, F. (2008). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Yazı farkındalığı becerileri. Ed. Z. Fulya Temel (Yay. haz.), Her yönüne okul öncesi eğitim-4, Dil ve erken okuryazarlık içinde (s. 65-90). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014b). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(3), 08-22.

Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitimi programı ve etkinlik kitabı. (Derleme)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2017, 233-260.

Dickinson, D. K. ve Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment programme (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.

Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık. Ed. Tolga Erdoğan (Yay. haz.), İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilköğretim programları içinde (s. 109-134). Ankara: Eğiten Kitap.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay-Sarıca, A. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf gören öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

Ertürk-Kara, H. G. ve Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 391-408.

Feiler, A., Andrews, J., Greenhough P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M. ve Ching Yee, W. (2007). *Improving primary literacy linking home and school*. New York: Routledge Taylor And Francis Group.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, G. (2011). Okul öncesi eğitim programında kullanılan yöntem ve teknikler. Ed. Fatma Alisinanoğlu (Yay. haz.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s. 67-110). Ankara: Pegem Akademi.

- Karaman, G. (2014). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Ed. Z. Fulya Temel (Yay. haz.), Her yönüyle okul öncesi eğitim-4, dil ve erken okuryazarlık içinde (s. 11-34). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Ed. Rengin Zembat (Yay. haz.), Okul öncesi eğitime giriş içinde (s. 13-28). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitimi programı. *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- Nation, K. ve Snowling, J. M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. ve Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.
- Uyanık-Balat, G. (2010). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. Ed. Rengin Zembat (Yay. haz.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s. 255-284). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Reading and writing preparation activities are one of the activities in pre-school education and they are activities aimed to support children's primary school adaptation and readiness levels. With these activities, children are made ready to read and to primary school. Pre-school teachers do social, emotional, mathematical, scientific and self-care skills for elementary school preparation as well as readiness to read and write. This study was carried out in order to determine thoughts and practices of pre - school teachers about reading literacy studies. The study was conducted in a state study pattern from qualitative research methods. In the case study, the data obtained with the interviews are examined in depth and longitudinal. The data were obtained by interviewing with 35 of teachers working in independent kindergarten. these teachers provide training for children aged 5-6 years in independent kindergartens within the scope of Mersin city Toroslar district of National Education Directorate. Research data were obtained through interview. A semi-structured interview form was used during the interview. In the semi-structured interview form, eight open-ended questions were asked about pre-school teachers' readiness to read and write. The questions on the interview form created by the researcher were created by taking into consideration the objectives of the research and by using the field text scanning. The interview form consists of two parts. In the first part demographic information belonging to the working group and in the second part interview questions are included. The teachers in the study group were given code names starting from Ö1 to Ö35. Participants who wanted to participate in the survey were interviewed on different days and times. The content analysis method, which firstly requires conceptualization of the data obtained as a result of the interviews with the participants and then requires them to be organized in a logical way according to the emerging concepts and to determine the themes explaining the data accordingly. As a result of the research, it was determined that 71.4% of the teachers place their readiness to read and write every day. When pre-school teachers' studies are examined in the classroom, it is seen that the teachers include handcrafted studies, basic concept studies, attention and memory studies, auditory perception studies, visual perception studies, problem solving studies, trust and independent behavior development studies. It was determined that when the findings related to the teaching methods and techniques used by the teachers in reading and writing preparations were evaluated when the studies of preschool teachers in the class were examined, the teachers used the most demonstration method. When assessing classroom arrangements made by preschool teachers in order to improve literacy skills for

children, teachers indicated that enrichment of learning centers ($f = 12$), arrangement of classroom panels and hanging of visuals ($f = 12$) were required. When the data on the materials presented to the children in the literacy preparation studies are examined, it is revealed that the teachers use the most paper and worksheets in this subject ($f = 17$). It has been determined that the study that teachers most desire to do at home as part of the readiness to read and write studies is based on the fact that the learners in the school are repeated at home ($f = 14$). "Small and large muscles developed hand-eye coordination" ($f = 14$), which teachers most coded about the characteristics of children ready to read and write. The most recommended images that pre-school teachers have emphasized for an effective and efficient reading literacy work are the use of natural and concrete materials ($f = 11$). it can be said that, when evaluated in general, as a result of the research, it was determined that the teachers included in the writing and writing activities in the scope of preparation for reading and writing.