



Anemmon

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University
E-ISSN: 2149-4622

YIL/YEAR: 2019 • CILT/VOLUME: 7 • SAYI/NUMBER: 5

Adaptation of the Robot Anxiety Scale into Turkish
Serkan EREBAK, Tulay TURGUT

**Temsil Maliyetleri ve Finansal Kısıtlar:
Borsa İstanbul Metal Ana Endeksi Firmaları Üzerine Bir Uygulama**
Emre Esat TOPALOĞLU

**Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik
Tasarlamada-Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Eğitime İlişkin Görüşleri**
Sibel CENGİZHAN

**Okul Öncesi Çocuklarda Fiziksel Uygunlukla Doğum Ağırlığı,
Gelir Düzeyi ve Okul Süresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Halli ALKAN, Akmer MUTLU

Dünya'da ve Türkiye'de İlkokul Eğitimindeki Yönelimlerin İncelenmesi
Çiğdem Özgür BABAYIGİT

Bruno'nun Hermeneutikliğinde Sokrates
Deniz SOYSAL

Başarılı ve Başarısız Mizahın Özgüven ve Yeterlilik Algıları Açısından İncelenmesi
Zeynep OKTUĞ

**Turist Güvenliğinin Risk Azaltma Davranışı,
Tavsiye Ve Tekrar Ziyaret Etme Niyeti Üzerindeki Etkisi:
İstanbul'u Ziyaret Eden İranlı Turistler Üzerine Bir Araştırma**
Ayşe NevİN SERT

**Karizmatik Liderlik İletişim Becerilerinin Etik Davranışlara Etkisi Üzerine
Bilişim Sektöründe Bir Uygulama**
Betül Balkan AKAN, Agha Sinan UNSAR

Sühreverdî'nin Ontolojisinde Nûru'l-Envâr: Hikmet'ül-İsrâk Özelinde
Tanju TOKA

Endüstri 4.0 ve Eğitim: Bir Türkiye Perspektifi
Hamit ÖZEN

**Fatiz Oranlarının Firmaların Piyasa Değerine Etkisi:
Gelişmekte Olan Ülkeler Örneği**
Müslüm POLAT, Mustafa NAIMOĞLU

**Turizmde Algılanan Değer Kavramı:
Çok Boyutlu Algılanan Değer Ölçeğinin Destinasyonda Uygulanabilirliği**
Muammer BEZİRGAN

**Arkadaş Kiskançlık Ölçeği'nin (AKÖ) Geliştirilmesi:
Geçerlik Güvenirlik Çalışması**
Yunus AKAN

Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi
Merve MÜLDÜR, Arzu ÇEVİK

Küreselleşme Çağında Bir Yumuşak Güç Unsuru Olarak Sağlık Diploması
Orhan BATTIR

Tuhfe-i Hattâtin'de Hat Sanatını Ele Alan Şiirler
Özlem GÜNEŞ

**Öğretmenlerin Okuldan Ayrılma Niyetlerinin
Bir Yordayıcısı Olarak Kolektif Yeterlik**
Selçuk DEMİR

**Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Kırılganlıkla
Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Genel Psikolojik Sağlığın Aracı Rolü**
Halil EKŞİ, Deniz EROK ÖZKAPU, Dürmuş ÜMMET

**Multidisipliner Bir Ekip Çalışması:
Kanser Hastalarında Yaşamın Son Döneminde Bakım**
Şebnem ASLAN, Melek Yağcı ÖZEN

**İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki
Bilinç Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**
Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN, Mehmet Şaban AKGÜL

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme ve Okuma
Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Süllerinin İncelenmesi**
Fatma GEREZ TAŞGIN

**Rahberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
(BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri**
Tansel YAZICIOĞLU

**Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Sosyal Girişimcilik
Özelliklerini Yordama Gücü ve Empatik Eğitim İle
Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Etkileyen Faktörler**
Baykal BIÇER, Enis Harun BAŞER

Kıraat Farklılığından Dolayı Oluşan Zamir İltifatı (Zemahşeri Örneği)
Farit DİNÇER

Kitabê Mela Mehemed Eî Hunijî Mewlidê Pêxemberî De Hunerê Edebî
İlyas AKMAN

Entegre Raporlama: Yayınlanan Raporlar Üzerine Bir Araştırma
Tolga ORAL, Hakan ERKUŞ

**Lojistik Performans Değerlendirmesi İçin Bulanık AHP ve
Gri İlişkisel Analiz Yöntemleri İle Bütünlük Bir Yaklaşım**
Gökçe CANDAN

Cemaat Sosyolojisi: Bir Kavramın Tarihsel Serüveni
Mustafa GÜNERİGÖK

**Üniversite Gençliğinin Değerlerinin Farklılaşan Yönleri:
Değerler ve Dindarlık İlişkisi Bugün Bizlere Ne Anlatıyor?**
Gürze AKSAN, Özlem Altınsu SÖNMEZ



Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

YIL/YEAR: 2019 • CILT/VOLUME: 7 • SAYI/NUMBER: 5

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı bulunduğu kurumun görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.



Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Dağıtım Distribution

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yapılmaktadır Is made by Muş Alparslan University Institute of Social Sciences

2149-4622	:	e-ISSN	e-ISSN	:	2149-4622
07/10/2019	:	Basım Tarihi	Published Date	:	07/10/2019
Ekim 2019	:	Yayın Sezonu	Pub. Date Season	:	October 2019
7	:	Cilt	Volume	:	7
5	:	Sayı	Number	:	5
2013	:	İlk Yayın Tarihi	Founded	:	2013
Muş	:	Basım Yeri	Place of Publication	:	Muş
Yılda altı defa elektronik olarak yayınlanan uluslararası hakemli ve süreli yayındır	:	Yayın Türü	Publication Type	:	Is an international, periodical, double-blind peer-reviewed and online academic journal published bi-monthly
Türkçe ve İngilizcedir; ancak her sayıda ki makale sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki çalışmalara da yer verilebilir.	:	Yayın Dili	Official Language	:	Turkish and English; however, studies in other languages may be included, up to a third of the number of articles in each issue.
Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık	:	Periyot	Frequency	:	February, April, June, August, October and December
Muş Alparslan Üniversitesi	:	Yayıncı	Publisher	:	Muş Alparslan University
Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye	:	Adres	Address	:	Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye
anemon@alparslan.edu.tr	:	e-posta	e-mail	:	anemon@alparslan.edu.tr
+90 436 249 49 49	:	Telefon	Telephone	:	+90 436 249 49 49
+90 436 249 10 22	:	Faks	Fax	:	+90 436 249 10 22
http://dergipark.gov.tr/anemon	:	Ana Sayfa	Homepage	:	http://dergipark.gov.tr/anemon

Yayın Kurulu • Editorial Board

Muş Alparslan Üniversitesi Adına

Sahibi / Owner

Baş Editör / Editor-in-Chief

Editörler / Editors

Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board
Members

Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Rektör)

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Abdulmecit YILDIRIM

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Abdussamet GÜNEK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ejder ULUTAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali TÜRKMEÑOĞLU

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Şamil TATIK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Turan GÜLER

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yunus KOÇ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Abdülcelil BİLGİN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Alper KARADAĞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Robert FREDERICKS

Universidad Autonoma Benito Juarez De Oaxaca / Meksika

Doç. Dr. Gabur OZIEV

International Islamic University / Malezya

Doç. Dr. H. Mustafa AÇIKÖZ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI

Yarmouk University / Ürdün

Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR

University of Malaya / Malezya

Doç. Dr. Murat KAYACAN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Berat ÇİÇEK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Canser KARDAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Irena Rajchinovska PANDEVA

Ss. Cyril and Methodius University / Makedonya

Dr. Öğr. Üyesi Orhan KESKİNTAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Rahmi SAYLIK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Şirin GÜL

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Sekreteryaya / Secretariat

Dizgi/ Layout Editor

Teknik Redaksiyon / Redaction

Grafik Tasarım / Design

Arş. Gör. Aslıhan YENİÇERİ ALTINTAŞ

Arş. Gör. Ayşe Nur LEBLEBİCİER

Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU

Okt. Yahya ADANIR

Öğr. Gör. Serdar DİK



Yıl/Year: 2019 • Cilt/Volume: 7 • Sayı/Number: 5

Amaç ve Kapsam Aims and Scope

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (anemon), sosyal ve beşeri bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.

anemon'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları Muş Alparslan Üniversitesi'ne ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

anemon'da sosyal bilimlerle (dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb.) alakalı konularda özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalar yer almaktadır. Dergilerimizde yayınlanan tüm makaleler çevrimiçi olarak erişime açıktır ve makale yayını için herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (anemon) aşağıdaki indekslerde taranmaktadır:

TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin (Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı)
Index Copernicus
ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi)
CiteFactor (Academic Scientific Journals)
COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)
CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
Idealonline
IJIF (International Innovative Journal Impact Factor)
InfoBase Index
ISAM (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi)
JIF (The Journals Impact Factor)
JournalTOCs (Journal Tables of Contents)
OAJI (Open Academic Journals Index)
ResearchBib (Academic Resource Index)
SciLit
SIS (Scientific Indexing Services)
SOBIAD (TR Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
TEİ (Türk Eğitim İndeksi)
UIF (Universal Impact Factor)

Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University (anemon) is a peer-reviewed international journal that publishes original and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences and human sciences. The Journal is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University.

Scientific and legal liabilities of the articles published in anemon belong to the authors. The copyrights of the works that are published in the journal are transferred to Muş Alparslan University. No part of this publication may be duplicated and published elsewhere including electronically without permission of the Publisher.

anemon focuses on, but not limited to the following topics: business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology, etc. All articles published in our journals are open access and freely available online. All articles published in our journals are open access, freely available online and no fee is charged for publishing articles

Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University (anemon) indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBİM TR Index (Social Sciences and Humanities Database)
Index Copernicus
ASOS Index (Academia Social Science Index)
CiteFactor (Academic Scientific Journals)
COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)
CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
Idealonline
IJIF (International Innovative Journal Impact Factor)
InfoBase Index
ISAM (TRF Center for Islamic Studies)
JIF (The Journals Impact Factor)
JournalTOCs (Journal Tables of Contents)
OAJI (Open Academic Journals Index)
ResearchBib (Academic Resource Index)
SciLit
SIS (Scientific Indexing Services)
SOBIAD (TR Social Sciences Citation Index)
TEI (Index of Turkish Education)
UIF (Universal Impact Factor)

Danışma Kurulu • Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KIRAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mesut IDRİZ International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Adnan DEMİRCAN İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Muhittin MACİT Türkiye Yazma Eserler Kurumu / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AĞIRAKÇA Mardin Artuklu Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa AYDIN Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞKIN Cumhuriyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN Fırat Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali UZUN Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Ramazan YELKEN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Bayram COŞKUN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Recai AYDIN International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Saffet KÖSE İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdal BAYKAN Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şamil DAĞCI Ankara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şahabettin YALÇIN Bingöl Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Eyyup Günay İSBİR İstanbul Aydın Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şehmus DEMİR Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Güven SAYILGAN Ankara Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Tuncer ASUNAKUTLU Bakırçay Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Turgay UZUN Muğla Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hüsamettin ERDEM Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Veli URHAN Gazi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. İsmail TAŞ Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Yasin AKTAY Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. M. Sait ŞİMŞEK Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Mahfuz SÖYLEMEZ İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hüseyin BİLGİN İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI Yarmouk University / Ürdün
Doç. Dr. Ali UTKU Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR University of Malaya / Malezya
Doç. Dr. Bülent SÖNMEZ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Recep ASLAN Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Doç. Dr. Durmuş Çağrı YILDIRIM Namık Kemal Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Saim KAYADİBİ International Islamic University / Malezya
Doç. Dr. Elşen BAĞIRZADE Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan	Doç. Dr. Samira AL-KHAWALDEH The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Emin ÇELEBİ İnönü Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Súdabe SALIHOVA Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan
Doç. Dr. Fariz AHMADOV Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan	Dr. Öğr. Üyesi Bagdagul MUSSA The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Mahmoud JARAN The University of Jordan / Ürdün	Dr. Öğr. Üyesi Nurhodja AKBULAEV Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan

İÇİNDEKİLER • CONTENTS

EDİTÖRÜN NOTU / EDITOR'S NOTE

Editörden 7

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Serkan Erebak, Tülay Turgut 9
Adaptation of the Robot Anxiety Scale into Turkish
Robot Kaygısı Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması

Emre Esat Topaloğlu 15
Temsil Maliyetleri ve Finansal Kısıtlar: Borsa İstanbul Metal Ana Endeksi Firmaları Üzerine Bir Uygulama
Agency Cost and Financial Constraints: An Application on Borsa İstanbul Basic Metal Firms

Sibel Cengizhan 27
Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Tasarlamada-Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Eğitime İlişkin Görüşleri
Difficulties That Classroom Teachers Encounter While Preparing and Applying Activities for Gifted Students And Their Opinions On The Education

Halil Alkan, Akmer Mutlu 37
Okul Öncesi Çocuklarda Fiziksel Uygunlukla Doğum Ağırlığı, Gelir Düzeyi ve Okul Süresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship Between Physical Fitness And Birth Weight, Income Level And School Period in Preschool Children

Özgür Babayigit 45
Dünya'da ve Türkiye'de İlkokul Eğitimindeki Yönelimlerin İncelenmesi
Examining Trends in Primary Education in the World and Turkey

Deniz Soysal 55
Bruns'ın Hermeneutiğinde Sokrates
Socrates in Bruns' Hermeneutics

Zeynep Oktuğ 63
Başarılı ve Başarısız Mizahın Özgüven ve Yeterlilik Algıları Açısından İncelenmesi
Examination of Successful and Unsuccessful Humor in Terms of Self-Confidence and Competence Perceptions

Ayşe NevİN Sert 71
Turist Güvenliğinin Risk Azaltma Davranışı, Tavsiye Ve Tekrar Ziyaret Etme Niyeti Üzerindeki Etkisi: İstanbul'u Ziyaret Eden İranlı Turistler Üzerine Bir Araştırma
The Impact of Tourist Safety on Risk Reduction Behavior, Recommendation and Revisit Intention: A Case Study on Iranian Tourists in Istanbul

Betül Balkan Akan, Agah Sinan Ünsar 83
Karizmatik Liderlik İletişim Becerilerinin Etik Davranışlara Etkisi Üzerine Bilişim Sektöründe Bir Uygulama
An Application in the Information Sector on the Effect of Charismatic Leadership Communication Skills on Ethical Behaviors

Tanju Toka 95
Sühreverdî'nin Ontolojisinde Nûru'l-Envâr: Hikmet'ül-İsrâk Özelinde
Nuru'l-Anwâr in the Ontology of Suhrawardi: Specific to Hikmet'ül-İsrâk

Hamit Özen 103
Endüstri 4.0 ve Eğitim: Bir Türkiye Perspektifi
Industry 4.0 and Education: A Turkey Perspective

Müslüm Polat, Mustafa Naimoğlu 115
Faiz Oranlarının Firmaların Piyasa Değerine Etkisi: Gelişmekte Olan Ülkeler Örneği
Effects Of Interest Rate On Market Values Of Companies: The Case of Developing Countries

Muammer Bezirgan 123
Turizmde Algılanan Değer Kavramı: Çok Boyutlu Algılanan Değer Ölçeğinin Destinasyonda Uygulanabilirliği
The Concept of Perceived Value in Tourism: A Research on The Applicability of The Multidimensional Perceived Value Scale in Destination

Yunus Akan Arkadaş Kıskançlık Ölçeği'nin (AKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması Development Of Friendly Jealousy Measurement: Validity Reliability Study	133
Merve Müldür, Arzu Çevik Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi The Analysis of Secondary School Students' Informative Writing Skills	141
Orhan Battır Küreselleşme Çağında Bir Yumuşak Güç Unsuru Olarak Sağlık Diplomasisi Health Diplomacy as a Soft Power's Element in the Age of Globalization	151
Özlem Güneş Tuhfe-i Hattâtîn'de Hat Sanatını Ele Alan Şiirler The Poems Including The Art of Calligraphy in Tuhfe-i Hattâtîn	163
Selçuk Demir Öğretmenlerin Okuldan Ayrılma Niyetlerinin Bir Yordayıcısı Olarak Kolektif Yeterlik Collective Efficacy as a Predictor of Teachers' Intent to Leave School	175
Halil Ekşi, Deniz Erök Özkapu, Durmuş Ümmet Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Kırılganlıkla Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Genel Psikolojik Sağlığın Aracı Rolü The Mediating Role of General Psychological Health in Relation between Psychological Vulnerability and Subjective Vitality on University Students	183
Şebnem Aslan, Melek Yağcı Özen Multidisipliner Bir Ekip Çalışması: Kanser Hastalarında Yaşamın Son Döneminde Bakım A Multidisciplinary Team Work: Care in the Last Period of Life in Cancer Patients	191
Kaya Tuncer Çağlayan, Mehmet Şaban Akgül İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması The Definition Of The Consciousness Level Of 3rd And 4th Grade Primary School Studens About Child Rights: A Scale Development Work	197
Fatma Gerez Taşgın Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme ve Okuma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillерinin İncelenmesi Examining Listening and the Reading Self-Efficacy Levels of Turkish Preservice Teachers and Their Learning Styles	209
Tansel Yazıcıoğlu Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri The Opinions of Guidance Teachers about Functioning of Unit of Individualized Education Program	223
Baykal Biçer, Enis Harun Başer Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Yordama Gücü ve Empatik Eğilim İle Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Etkileyen Faktörler Examining Predictive Role of Preservice Teachers'Empathic Tendency on Social Entrepreneurship Characteristics and Factors Affecting Empathic Tendencies and Social Entrepreneurship Characteristics	235
Ferit Dinçer Kıraat Farklılığından Dolayı Oluşan Zamir İltifatı (Zemahşerî Örneği) The Pronoun Compliment Caused By The Qiraah Differences: Sample Of Zamakhshari	245
İlyas Akman Kitabê Mela Mehemed Elî Hunijî Mewlidê Pêxemberî De Hunerê Edebî Mela Mehemed Elî Hunijî'n Mewlidê Pêxemberî Adlı Eserinde Edebi Sanatlar Literary Arts İn Mela Mehemed Elî Hunij's Work Called Mewlidê Pêxemberî (The Prophet's Mawlid)	255
Tolga Oral, Hakan Erkuş Entegre Raporlama: Yayınlanan Raporlar Üzerine Bir Araştırma Integrated Reporting: A Research on Published Reports	265
Gökçe Candan Lojistik Performans Değerlendirmesi İçin Bulanık AHP ve Gri İlişkisel Analiz Yöntemleri İle Bütünleşik Bir Yaklaşım Integrated Approach Of Fuzzy AHP and Grey Relational Analysis For Logistic Performance Evaluation	277
Mustafa Günerigök Cemaat Sosyolojisi: Bir Kavramın Tarihsel Serüveni Sociology of Community: Historical Adventure of a Concept	287



Yıl/Year: 2019 • Cilt/Volume: 7 • Sayı/Number: 5

<i>Gamze Aksan, Özlem Altunsu Sönmez</i>	299
Üniversite Gençliğinin Değerlerinin Farklılaşan Yönleri: Değerler ve Dindarlık İlişkisi Bugün Bizlere Ne Anlatıyor? Differentiating Aspects of University Youth's Values: What Does The Relationship Between Values and Religiosity Tell Us Today?	
<i>Yazım Kuralları / Author Guidelines</i>	313
<i>Değerlendirme Süreci / Peer Review Process</i>	317
<i>Yayın İlkeleri / Editorial Principles</i>	319

Okuyucu Mektupları / Letters

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde (anemon) yayımlanan çalışmalar hakkındaki değerli görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi lütfen dergi editörüne iletiniz.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN
a.gokcen@alparslan.edu.tr



Editörün Notu • Editor's Note

Editörden...

Değerli okurlarımız,

2019 yılının Ekim sayısını selam ve muhabbetlerimizle birlikte sizlere sunuyoruz.

Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, her sayıda daha nitelikli çalışmalarını yayınlama ve sizlere ulaştırma hedefiyle daha nitelikli süreçlerle ve indekslerle yoluna devam etmektedir. Dergimizin yayınlanma sürecinde aktif olarak yer alan Sayın Rektörümüze, saygıdeğer alan editörlerimize, kıymetli yayın ve danışma kurullarımıza, çalışmaların nitelikli hale gelmesinde katkıda bulunan değerli hakemlerimize, başta bu sayıda olmak üzere dergimize çalışmalarını katkıda bulunan bütün yazarlara ve teknik süreçte yer alan diğer çalışanlarımıza şahsım ve ekibim adına teşekkür ediyorum.

Dergimiz 2013 yılından bu yana oldukça disiplinli bir şekilde yayın faaliyetlerini sürdürmekte olup aynı disiplinle daha birçok yıl akademik yazına katkılar sunmaya devam edecektir. Alan editörlerimiz, dergimize gelen makalelerin süreçlerini en hızlı ve nitelikli bir biçimde işletmek ve yayına hazır hale getirmek için büyük çaba sarf etmektedir. Dergimize yönelik oluşturduğunuz yoğun taleplere en iyi bir biçimde cevap vermek için çalışmaktayız. Bu sayı ile birlikte yoğun taleplere cevap vermek adına alan editörü sayımızı arttırmış bulunmaktayız. Bizden bağımsız işleyen hakemlik süreci, bazı makalelerin sürecinin uzamasına sebep olabilmektedir. Bunun için kıymetli yazarlarımıza özrü bir borç bilip, onların sabırlarını temenni etmekteyiz.

Geçen sayıda olduğu gibi bu sayıda da sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden oluşan birbirinden değerli 30 yazı yer almaktadır. Titiz bir değerlendirme sürecinin ardından yayımlanan bu makalelerin kendi alanına katkı sağlayan, yenilik getiren ve topluma ışık tutan yayınlar olduğuna inanıyoruz. Özgün ve nitelikli çalışmalarını bilim dünyasına sunma hedefiyle bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla...

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN

Baş Editör



Araştırma Makalesi • Research Article

Adaptation of the Robot Anxiety Scale into Turkish

Robot Kaygısı Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması

Serkan Erebak,^{a*} Tülay Turgut^b

^a Dr. Psk., Serkan Erebak, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 34093, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-3777-7249

^b Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İngilizce İşletme Bölümü, 34722, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-6022-1652

ARTICLE INFO

Article history:

Received 28 September 2018

Received in revised form 26 January 2019

Accepted 07 February 2019

Keywords:

Robot

Anxiety

Human-Robot Interaction

Technology

Work

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 28 Eylül 2018

Düzeltilme tarihi: 26 Ocak 2019

Kabul tarihi: 07 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Robot

Kayı

İnsan-Robot Etkileşimi

Teknoloji

Çalışma

ABSTRACT

The involvement of robots in people's lives causes concerns about how human-robot interaction can be achieved. In this study, it is aimed to obtain the Turkish version of Robot Anxiety Scale. The data obtained from university students were analyzed by explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis. 11 items in the scale were divided into three factors. According to the confirmatory factor analysis, the fit index values of the model were acceptable. This study shows that the Turkish version of the scale has discriminant validity, and the scale is a reliable and valid measurement tool that may help to understand how effective the design and properties of robots to be used in Turkish culture.

ÖZ

Robotların insanların hayatında yer alması insan-robot etkileşiminin nasıl sağlanacağına dair endişelere sebep olmaktadır. Bu çalışmada ise Robot Kaygısı Ölçeğinin Türkçe versiyonunun elde edilmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçekte bulunan 11 madde üç faktöre bölünmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre modelin uyum indeksi değerleri kabul edilebilir seviyededir. Bu çalışma, elde edilen ölçeğin Türkçe versiyonunun ayrıntılı geçerliliğe sahip olan güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olmasından ve Türk kültüründe kullanılması planlanan robotların dizaynlarının ve özelliklerinin ne derece etkin olabileceğini anlamaya yardımcı edeceğinden dolayı önemlidir.

1. Introduction

One of the agenda items that draws attention to technology in the world today is robots. According to the World Robotics Federation (IFR) (2017), industrial robots will experience at least a 15% increase in output each year over the previous year. Each year, new features and deeper perception of the world are added to the robots (de Souza &

Kak, 2002: 237); also, they are designed to interact more effectively with people (see, Deits, et al., 2013). In addition, they operate in many areas ranging from entertainment to the most dangerous tasks (Young, et al., 2009: 95).

Will robots increase their visibility in our everyday lives and people will accept them in parallel? Considering robots with communication capability in particular, it may not be easy for the human user to interact with robots and to accept the

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: serkan.erebak@gmail.com

technology, which is an important element in the success of this interaction (Kuchenbrandt, et al., 2012: 463). For example, according to one study, students' anxiety about new technology negatively affected the process of developing their skills in using technology (Marcoulides, 1988: 155). Moreover, a survey shows that people's approach to new communication technologies can sometimes take place at two extremes (Joinson, 2004: 191). Thus, given the robots with communication capabilities, people are likely to develop negative attitudes and emotions. However, according to Bartneck and colleagues (2005: 2), those who have a negative attitude towards robots also find them threatening. Even Japanese individuals who are most likely to be familiar with robots may have negative attitudes, thinking that robots may have an impact on contemporary societies (Bartneck, et al., 2005: 3). Besides, people do not only have negative attitudes, but they also feel anxiety about robots (Nomura, et al., 2003: 376). This anxiety can negatively affect communication with robots. In the study of Nomura and colleagues (2008: 448), participants felt robot anxiety and showed avoiding behavior while communicating with the robot.

Anxiety is, in general, a complicated emotional response or state that varies in intensity and time, as a general psychological feature of the individual or as a consequence of the individual experiencing situational stress (Spielberger, 1966: 4). The most well-known types of anxiety are the trait anxiety which is regarded as a characteristic persistent state of anxiety in individuals; and state anxiety, which varies according to time and situation, is considered to be temporary anxiety (Spielberger, et al., 2017: 147). Furthermore, robot anxiety is anxiety or fear that prevents people from interacting with communicating robots in everyday life (Nomura, et al., 2006: 374).

It is necessary to understand the negative feelings such as anxiety in human-robot interaction. In fact, anxiety in terms of technological products is a concept that is being worked on in many studies. For example, in the last two decades, computer anxiety has been processed fairly often. Given these studies, methods should be developed to measure the anxiety that can occur in humans, as it may interfere with the communication between humans and the robots presented to them (Nomura, et al., 2006: 374). Moreover, the robot image is very different from the computer image consisting of a keyboard, a screen, and a mouse; because, the robot image in people's minds can range from an industrial arm to a human-like robot (Nomura, et al., 2005:126). This reveals that there is a more complex structure that needs to be understood. It is important to get the necessary precautions to understand how the children are affected by these interactions with these robots that may interact with the children and may work in the home. Therefore, when the necessary measures are developed, it will not affect just how robots are designed; we can evaluate the success of humanoid robots by making psychological factors more understandable (Nomura, et al., 2006: 373).

Nomura and colleagues (2006) developed the Robot Anxiety Scale to measure the anxiety about robots, who wanted to know what kind of psychological reactions the robots caused in humans. It is the first and only scale to measure anxiety in human-robot interaction; furthermore, the validity and reliability of the scale have been supported in many studies.

The scale is originally Japanese (Nomura et al., 2004), and translated into English (Nomura et al., 2006) and Dutch (de Graaf & Allouch, 2013). As they develop this scale, they go out of two ways. One is the anxiety that can arise in people against new technological products, and the other is the anxiety called "communication apprehension" that people will have when communicating. Communication apprehension is the fear or anxiety felt by the individual in the communication process he or she has established in actual or anticipated situations (McKroskey, 1977: 78). Communication apprehension, which can also be considered as a social concern, is predicted to occur in the interaction that can be established with robots (Nomura, et al., 2006: 373), given that people do not discriminate between humans and robots when interacting (see, Reeves & Nass, 1996).

The scale has three sub-scales: communication capabilities of robots, behavioral characteristics of robots, and the discourse with robots. In particular, it is a useful measure because it can measure anxiety independently of the robot type and robotic task (Nomura, et al., 2006: 377). The translation of this scale into Turkish plays an important role in understanding the acceptability of the produced robotic technology in both the design and the behavioral guideline in the Turkish culture and the adaptation of robots to the working life.

2. Method

2.1. Preliminary Study

2.1.1. Language Adaptation and Content Validity

The items of the study were translated into Turkish by the authors of the current study separately and a Psychologist who speaks English at a professional level translated the items back to English. Subsequently, the similarity between the translations was examined and the translation was finalized in agreement. Afterwards, items were sent to nine academicians and two experts working on the field who were thought to be related to the topic; and, they rated English and Turkish items between 1 and 10. At the same time, the translation suggestions from these specialists were also asked. The results from the experts were analyzed by Kendall's W concordance (Kendall's $W = 0.235$, $p = .004$). It is understood that the translation of the scale was agreed by the experts. Finally, a pilot study with university students ($N = 50$) yielded a Cronbach's alpha value of .84.

2.2. Main study

2.2.1. Sample

There were 304 returns from the scales distributed to the students of 5 universities in Istanbul during the year. In order to carry out explanatory and confirmatory factor analysis, the sample was randomly split into two. In the first half of the sample which is used for explanatory factor analysis (EFA), participants had a mean age of 21, and they were 50 males and 100 females (2 were unreported). In the second half of the sample which is used for confirmatory factor analysis (CFA), participants had a mean age of 23, and they were 61 males and 91 females.

2.2.2. Measures

Robot Anxiety Scale: This scale measures people's anxiety about robots. The short name is RAS. It was developed by Nomura and colleagues (2006). This scale with 11 items was rated on the 6-point Likert scale (1 = I do not feel anxiety at all and 6 = I feel anxiety very strongly). This scale includes 3 subscales: communication capabilities of robots (3 items), behavioral characteristics of robots (4 items), and the discourse with robots (4 items). The scores obtained for each subscale are added to achieve the total anxiety score. Hence, the minimum and maximum scores of the first sub-scale range from 3 to 18; the second and third sub-scale ranges from 4 to 24. In the study of Japanese participants, Cronbach's alpha values were .90 for the first sub-scale, .82 for the second sub-scale, and .80 for the third sub-scale. Permission has been obtained from Nomura and his colleagues to translate the scale into Turkish.

Checklist for Trust between People and Automation: This scale (12 items) measures trust in automation and developed by Jian and colleagues (2000). This scale has been translated into Turkish by Erebak and Turgut (2019). There are 9 items in the Turkish translation and Cronbach's alpha value is .70. In this study, Cronbach's alpha value of .71 was obtained. The one-factor scale was found to have acceptable fit indices, ($\chi^2 / df = 1,368$, CFI = 0.984, GFI = 0.983, RMSEA = 0.049, and SRMR = 0.036).

3. Results and Discussion

3.1. Construct Validity

Explanatory and confirmatory factor analysis was executed to evaluate the construct validity of RAS. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient value (0.801 for EFA; 0.878 for CFA) is used to determine if the sample needed to do a factor analysis of the Turkish-translated material of the RAS scale is sufficient. In addition, the Barlett's Sphericity test, applied to find out whether the correlation matrix of items of scale is suitable for factor analysis, is appropriate for exploratory factor analysis ($\chi^2 = 997,759$; $df = 55$; $p < .001$) and confirmatory factor analysis ($\chi^2 = 1126,222$; $df = 55$; $p < .001$).

3.2. Explanatory Factor Analysis

According to the explanatory factor analysis results, 11 items over 0.50 of factor loading were distributed between three factors as it was in the original study of Nomura and colleagues (2006). These three factors accounted for 72% of the total variance (see Table 2). According to the reliability analysis result, the total Cronbach's alpha value of the scale is .89.

3.3. Confirmatory Factor Analysis

The three-factor model of RAS was tested with CFA. Scale items were associated with the factor in the explanatory factor analysis of the scale. Before the covariance between error terms was fixed, all observed variables were significantly loaded with appropriate factors (range: 0.69-0.89). However, it was found that this model was out of the acceptable range of fit according to the goodness of fit index of RMSEA ($\chi^2 / df = 2.224$, CFI = 0.955, GFI = 0.904, RMSEA = 0.09, and SRMR = 0.045). In addition, the model's modification indices have been examined and the

theoretically acceptable error terms have been allowed to relate to each other. These two error terms belong to item 6 and 7 and in both of these items there is an expression of the degree of a characteristic of the robot. Hence, these two items can have a correlated error. Accordingly, the error terms (4 and 5) of RAS items have been associated. After these corrections suggested by the modification indices, regarding being theoretically appropriate, the model was retested. As can be seen in Figure 1, the variables observed in the model to which the relevant error terms were associated were fitted to the appropriate factors (range: 0.65-0.89). The three-factor structure of Fig. 1 was also found to have more acceptable fit indices, ($\chi^2 / df = 1.807$, CFI = 0.971, GFI = 0.925, RMSEA = 0.073, and SRMR = 0.04). It was seen that the 3-factor structure of the RAS is supported in this study because the ratio of the chi-square value to the degree of freedom was smaller than 3 and the compliance indices obtained from confirmatory factor analysis indicate an acceptable fit. As a result, CFA has shown that the factors that constitute latent variables measure reliably observed variables.

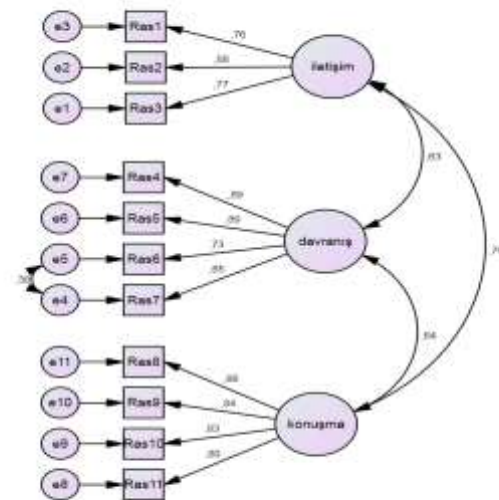


Figure 1. Structure of the final Turkish Robot Anxiety Scale

3.4. Discriminant Validity

When examining the discriminant validity, the constructs must be unrelated or opposite. Theoretically, a negative or no correlation can be expected between trust to robots (it involves a positive attitude) and robot anxiety (it involves a negative emotion). In line with this, in the context of the discriminant validity, according to the correlation results among the total score of RAS and sub-dimensions of RAS with the other variable (Checklist for Trust between People and Automation), there were no significant correlations on any direction (see Table 1). These results confirm discriminant validity.

Table 1. The correlations among variables

	1	2	3	4	5
1 RAS	-	.842**	.834**	.886**	.030
2 RAS - Communication		-	.540**	.679**	.047
3 RAS - Behavioral			-	.570**	.034
4 RAS - Discourse				-	.001
5 Trust					-

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Table 2. Psychometric properties of the items of RAS

Subscale	Item number	Items	Factor Loads	Variance %	Eigen values	Cronbach's alpha
Anxiety about communication capabilities of robots	1	Robots may talk about something irrelevant during conversation. Robotların konuşma esnasında konuyla alakasız şeylerden bahsetmesi durumunda.	.541			
	2	Conversation with robots may be inflexible. Robotların konuşmamızın akışını takip etmekte zorlanması durumunda.	.898	9.377	1.031	.81
	3	Robots may be unable to understand complex stories. Robotların konuşma esnasında zor konuları anlamaması durumunda.	.845			
Anxiety about behavioral characteristics of robots	4	How robots will act. Robotların ne tür hareketler yapacağı konusunda.	.740			
	5	What robots will do. Robotların ne yapacağı konusunda.	.825	48.868	5.375	.88
	6	What power robots will have. Robotların ne kadar güçlü olduğu konusunda.	.895			
	7	What speed robots will move at. Robotların ne kadar hızlı hareket edeceği konusunda.	.791			
Anxiety about the discourse with robots	8	How I should talk with robots. Robotlarla nasıl konuşmam gerektiği konusunda.	.825			
	9	How I should reply to robots when they talk to me. Robotlar benimle konuştuğunda nasıl cevap vermem gerektiği konusunda.	.845			
	10	Whether robots understand the contents of my utterance to them. Ne hakkında konuştuğumu robotların anlayıp anlamayacağı konusunda.	.602	13.742	1.512	.82
Robotlarla konuşmaya dair kaygı	11	I may be unable to understand the contents of robots' utterances to me. Robotların ne hakkında konuştuğumu benim anlayıp anlamayacağım konusunda.	.640			

4. Conclusion

In this study, the Robot Anxiety Scale was translated into Turkish, and validity and reliability of this scale were examined. As a result of KMO and Bartlett Sphericity test, it was seen that data is useful for factor analysis, meaningful relationships between variables were established and the data was applicable.

In this study, explanatory factor analysis was applied with the principal component method; so factor extraction can be done. There was no restriction on the number of factors. As a result of the analysis, 11 items were found to be constant and were distributed under three factors as in the original

scale and also these factors accounted for 72% of the total variance. This percentage of variance and the factor structure of this scale were found to be high.

The internal consistency coefficients of the Turkish version of the RAS scale were .89 for the whole scale, .81 for the communication capabilities, .88 for the behavioral characteristics, and .82 for the discourse with robots. The internal consistency coefficients in the original study of Nomura et al. (2006: 375) were reported to be $\alpha = .84$ for the communication with robots; $\alpha = .84$ for the behavioral characteristics of robots; and $\alpha = .80$ for the discourse with robots. In addition, the fit indexes obtained from confirmatory factor analysis in this study are similar to those in the original study of Nomura et al. (2006: 375) (GFI

=0.900, AGFI =0.856, and RMSEA =0.080). Furthermore, the non-correlation between trust to robots and the total score of the RAS and the sub-dimensions of the RAS showed the presence of discriminant validity.

This research indicates that the Turkish version of RAS has reliability and validity. Interactions with robots may also increase with the proliferation of work done by robots in business life. The anxiety we feel towards robots may affect the efficiency of the interaction we build with them. Therefore, investigating robot anxiety can provide effective data to better understand the interaction between human and robot, to produce the necessary solutions, and to develop appropriate robot designs.

References

- Bartneck, C., Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, T., & Kato, K. (2005, April). Cultural Differences in Attitudes towards Robots. In Proc. Symposium on robot companions (SSAISB 2005 convention) (pp. 1-4).
- de Graaf, M. M., & Allouch, S. B. (2013, August). The relation between people's attitude and anxiety towards robots in human-robot interaction. In RO-MAN, 2013 IEEE (pp. 632-637). IEEE.
- Deits, R., Tellex, S., Thaker, P., Simeonov, D., Kollar, T., & Roy, N. (2013). Clarifying Commands with Information-Theoretic Human-Robot Dialog. *Journal of Human-Robot Interaction*, 2(2), 58-79.
- DeSouza, G. N., & Kak, A. (2002). Vision for Mobile Robot Navigation: A Survey. *Pattern Analysis and Machine Intelligence, IEEE Transactions*, 24 (2), 237–267.
- Erebak, S., & Turgut, T. (2019). Caregivers' Attitudes toward Potential Robot Coworkers in Elder Care. *Cognition, Technology & Work*, 21(2) 327-336. <https://doi.org/10.1007/s10111-018-0512-0>
- IFR. (2017). *How Robots Conquer Industry Worldwide*. (Retrieved: 10.08.2018), https://ifr.org/downloads/press/Presentation_PC_27_Sept_2017.pdf
- Jian, J. Y., Bisantz, A. M., & Drury, C. G. (2000). Foundations for an Empirically Determined Scale of Trust in Automated Systems. *International Journal of Cognitive Ergonomics*, 4(1), 53-71.
- Joinson, A. (2004). Understanding the Psychology of Internet Behaviour: Virtual Worlds, Real Lives. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(2), 190.
- Kuchenbrandt, D., & Eyssel, F. (2012, September). The Mental Simulation of a Human-Robot Interaction: Positive Effects on Attitudes and Anxiety Toward Robots. In RO-MAN, 2012 IEEE (pp. 463-468). IEEE.
- Marcoulides, G. A. (1988). The Relationship Between Computer Anxiety and Computer Achievement. *Journal of Educational Computing Research*, 4(2), 151-158.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral Communication Apprehension: A Summary of Recent Theory and Research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- Nomura, T., & Kanda, T. (2003, October). On Proposing the Concept of Robot Anxiety and Considering Measurement of It. In Robot and Human Interactive Communication, 2003. Proceedings. ROMAN 2003. The 12th IEEE International Workshop on (pp. 373-378). IEEE.
- Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, T., & Kato, K. (2005, August). People's Assumptions about Robots: Investigation of Their Relationships with Attitudes and Emotions toward Robots. In Robot and Human Interactive Communication, 2005. ROMAN 2005. IEEE International Workshop on (pp. 125-130). IEEE.
- Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, T., & Kato, K. (2008). Prediction of Human Behavior in Human-Robot Interaction Using Psychological Scales for Anxiety and Negative Attitudes Toward Robots. *IEEE Transactions on Robotics*, 24(2), 442-451.
- Nomura, T., Suzuki, T., Kanda, T., & Kato, K. (2006, September). Measurement of Anxiety Toward Robots. In Robot and Human Interactive Communication, 2006. ROMAN 2006. The 15th IEEE International Symposium on (pp. 372-377). IEEE.
- Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, T., & Kato, K. (2004, September). Psychology in human-robot communication: An attempt through investigation of negative attitudes and anxiety toward robots. In Robot and Human Interactive Communication, 2004. ROMAN 2004. 13th IEEE International Workshop on (pp. 35-40). IEEE.
- Reeves, B., & Nass, C. I. (1996). *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places*. Cambridge University Press.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. *Anxiety and Behavior*, 1(3), 3-20.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (2017). The State-Trait Anxiety Inventory. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 5(3 & 4).
- Young, J. E., Hawkins, R., Sharlin, E., & Igarashi, T. (2009). Toward Acceptable Domestic Robots: Applying Insights from Social Psychology. *International Journal of Social Robotics*, 1(1), 95.



Araştırma Makalesi • Research Article

Temsil Maliyetleri ve Finansal Kısıtlar: Borsa İstanbul Metal Ana Endeksi Firmaları Üzerine Bir Uygulama

Agency Cost and Financial Constraints: An Application on Borsa Istanbul Basic Metal Firms

Emre Esat Topaloğlu^{a*}

Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Şırnak/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-8771-779X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 12 Eylül 2018

Düzeltilme tarihi: 28 Ocak 2019

Kabul tarihi: 11 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Temsil Maliyetleri

Finansal Kısıt,

Borsa İstanbul

Metal Ana Endeksi

Panel Veri Analizi

ARTICLE INFO

Article history:

Received 12 September 2018

Received in revised form 28 January 2019

Accepted 11 February 2019

Keywords:

Agency Costs,

Financial Constraint

Borsa İstanbul

Basic Metal Index

Panel Data Analysis

ÖZ

Çalışmada, temsil maliyetlerinin finansal kısıtlara olan etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Borsa İstanbul Metal Ana Endeksi'nde devamlı olarak faaliyet gösteren 12 firmanın 2008-2017 dönemindeki verileri, statik ve dinamik panel veri analizleri ile incelenmiştir. Çalışmada, firma yöneticileri ile firmaya borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif ilişki tespit edilirken, yöneticiler - hissedarlar arasında ve hissedar - borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Dolayısıyla, BIST Ana Metal Endeksinde faaliyet gösteren firmaların finansal kısıtlar ile karşı karşıya kalmamak ya da finansal kısıtları minimize edebilmek için yönetici ile borç verenler arasında oluşabilecek temsil maliyetlerini dikkate almaları gerekmektedir.

ABSTRACT

In the study, it is aimed to reveal the effect of agency costs on financial constraints. The data of the 12 firms that have been operating continuously in BIST Basic Metal Index during the period of 2008-2017 were analyzed by static and dynamic panel data analysis. Statistically significant and negative relationship was found the agency costs between firm managers and creditors to the firm and financial constraint, while there was a statistically significant relationship between agency costs between managers and shareholders and between shareholders and creditors could not be determined. Therefore, firms operating in the BIST Basic Metal Index need to consider the agency costs that may arise between managers and creditors to avoid financial constraints or minimize financial constraints.

1. Giriş

Modigliani-Miller sermaye yapısı teorisine göre piyasaların etkin olduğu varsayımı altında, yatırım kararları ile finansman kararları ilintisizdir. Diğer bir deyişle, firmalar yatırım kararı alırken iç ve dış finansman arasında kayıtsız kalmaktadırlar (Modigliani ve Miller, 1958). Ancak gerçek hayatta piyasalar etkin değildir ve asimetrik bilgi, temsil

maliyetleri ve finansal sıkıntı maliyetlerinden kaynaklanan piyasa aksaklıkları, firmaların yatırımlarını finanse etmek için kullandıkları dışsal fonların maliyetini yükseltmektedir. Firmalar oluşan bu maliyetlere katlanmamak için içsel fonları ile yatırım yapmaya yönelmektedirler. Piyasa aksaklıklarından oluşan bu maliyetlere bazı firmalar katlanabilirken bazı firmalar ise bu maliyetlerden olumsuz etkilenebilmektedir. Bu doğrultuda maliyetlerden olumsuz

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: emresatopal@hotmail.com

etkilenme düzeyi yüksek olan firmalar otofinansmana bağımlı hale gelmektedir. Bu durum literatürde finansal kısıt olarak tanımlanmaktadır (Carreira ve Silva, 2010). Bu bağlamda finansal kısıtı, yatırımların finansmanında yeterli içsel fona sahip olmayan firmalarda dışsal fonlara erişim maliyetlerinin yüksek olması veya dışsal fonları temin edememesi durumu olarak ifade etmek mümkündür. Firmalar yatırım finansmanında içsel kaynakları, yabancı kaynakları ya da özsermayelerini kullanabilmektedir. Finansal kısıtlara sahip bir firma yatırımların finansmanı için daha düşük maliyetli dışsal kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Ancak piyasalarda ortaya çıkan aksaklıklar piyasaların etkinliğini azaltmakta ve bu durum firmalara ekstra maliyetler yüklemektedir. Etkin olmayan piyasalarda fon ihtiyaçlarını kendi kaynakları ile karşılayamayan firmalar, dış kaynaklara yani borçla finansman yoluna gitmektedirler. Dış kaynaklara bağımlılığı artan ancak piyasalardan fon ihtiyacını karşılayamayan firmalar ise finansal kısıtlara maruz kalmaktadır. Bu açıdan firmaların karşı karşıya kaldıkları finansal kısıtlar ne kadar büyük ise firmaların finansal sıkıntı ve iflas maliyetlerine katlanma ve piyasadaki varlıklarını devam ettirememeye olasılıkları da o kadar fazla olabilmektedir (Kaplan ve Zingales, 1997; Carreira ve Silva, 2010). Ayrıca finansal kısıtı olan firmalar, ekonomide yaşanabilecek olası şoklar karşısında daha kırılgan hale gelebilmekte ve varlıkları tehlikeye girebilmektedir. Bu bağlamda, hem firma içi unsurlar hem de makroekonomik faktörler finansal kısıt içerisinde olan firmaları olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Finansal kısıtların temelinde etkin olmayan piyasalarda görülen aksaklıklar yer almaktadır. Firma paydaşları arasında bilgi düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklanan asimetrik bilgi sorunu ve firmaya kaynak sağlayan paydaşlar ile yöneticiler arasında meydana gelen çıkar çatışmaları neticesinde ortaya çıkan temsil maliyetleri finansal kısıtlara sebep olabilmektedir. Temsil maliyetleri, firma yöneticileri ile pay sahipleri arasında, firmaya kaynak sağlayan borç verenler ile pay sahipleri ve yöneticiler arasında ortaya çıkabilmektedir. Firma paydaşları arasında oluşabilecek çıkar çatışmaları, firmaya çeşitli maliyetler yükleyebilmekte ve dışsal fonlara erişimi zorlaştırabilmektedir. Örneğin, pay sahipleri ile borç verenler arasında yaşanan çıkar çatışmaları, yabancı kaynaklar üzerinden temsil maliyetlerine yol açmakta ve bu maliyetler de firmanın dışsal fon kaynaklarını kullanamamalarına neden olabilmektedir (Jensen ve Meckling, 1976: 312). Dolayısıyla, temsil maliyetleri neticesinde dışsal fonlara ulaşılamaması durumu da firmalarda finansal kısıtların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Firmalarda finansal kısıtlar, yatırım etkinliği ya da nakit düzeyi ile ilişkilendirilebilmektedir. Finansal kısıtların varlığını tespit edebilmek için oluşturulan finansal kısıt endeksleri söz konusudur. Whited ve Wu (2006) tarafından ortaya atılan ve Kaplan ve Zingales (1997) tarafından geliştirilen WW endeksi, firmaların temettü, finansal kaldıraç, nakit akışları ve firma büyüklüklerini esas alıp ağırlıklandırmak suretiyle finansal kısıtları belirlemektedir.

Bu çalışmada, 2008-2017 döneminde Borsa İstanbul Metal Ana Endeksi'nde devamlı olarak işlem gören 12 firmada temsil maliyetlerinin finansal kısıtlara olan etkisini statik ve dinamik panel veri analizleri ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci

bölümde, finansal kısıt ve temsil maliyetlerine dair teorik açıklamalar yapılmıştır. İkinci bölümde, konuya ilişkin gerçekleştirilen önceki çalışmalarda elde edilen bulguların yer aldığı literatür taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde uygulama kapsamında oluşturulan veri seti ve modellerin yanı sıra değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçlarına değinilmiştir. Dördüncü bölümde yöntem başlığı altında panel veri analizinde kullanılan testlere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Beşinci bölümde, araştırma neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma, 6. ve son bölümündeki sonuç ve öneriler ile sonlandırılmıştır. Temsil maliyetleri ile finansal kısıtlar arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın, araştırılan konu, oluşturulan kapsam ve uygulanan yöntemler doğrultusunda literatüre katkı sağladığı ve özgünlük sunduğu düşünülmektedir.

2. Literatür Taraması

Ulusal ve uluslararası literatürde, finansal kısıtların incelendiği bir takım çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarında finansal kısıtlar belirlenmeye çalışılırken, bazılarında ise finansal gelişme ve sahiplik yapısı ile finansal kısıtlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, finansal kısıtların endeks yardımıyla ölçüldüğü ve temsil maliyetleri ile olan ilişkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan çalışmanın literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Finansal kısıtların konu olduğu çalışmalarda elde edilen bulgular, kronolojik olarak aşağıda sunulmaktadır.

Schiantarelli ve Sembenelli (1996), sahiplik yapısının finansal kısıtlar üzerindeki etkisini, 1977-1990 yılları arasında İtalyan firmalar üzerine yaptıkları araştırmalar ile test etmişlerdir. Çalışmada içsel ve dışsal fonların birbirinin yerine kolayca kullanılamamasından kaynaklanan finansal kısıtların, firmaların yatırımları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda holding üyesi olan firmaların yatırım kararlarında nakit akışlarına duyarlılığının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız firmaların, holdinge bağlı firmalara göre daha büyük finansal kısıtlar ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan ve Zingales (1997), finansal kısıtları firma yatırımlarının nakit akışlarına duyarlılığı ile ölçen çalışmaları eleştirmişlerdir. Bu ölçütün finansal kısıtların iyi bir göstergesi olmadığını savunmuşlardır. Daha önce yapılmış olan çalışmalarda firmalar üzerine finansal kısıtlarla yatırımların nakit akışlarına duyarlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Finansal olarak daha az kısıtlanmış firmaların, daha çok kısıtlanmış olanlara göre, istatistikî olarak daha yüksek duyarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç göstermektedir ki, yatırımların nakit akışlarına duyarlılık derecesinin yüksek olması, firmaların finansal açıdan daha çok kısıtlanmış olduğunu anlamına gelmemektedir. Bu nedenle finansal kısıt kavramını firmanın içsel ve dışsal fon maliyetleri arasında sıkışması olarak tanımlamışlardır.

Winker (1999), Alman İmalat Sanayi firmaları üzerinde yaptığı çalışmada finansal kısıtların firma düzeyinde belirleyicilerini araştırmıştır. Asimetrik bilgiye dayanan standart bir kredi tayinlaması modeli kullanılarak, firma yaşının, büyüklüğünün, mevcut durumunun ve gelecekteki beklentilerinin, finansal kısıt ihtimalini etkileyen önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Clementi ve Hopenhayn (2002), asimetrik bilgi ile firmaların borçlanabilme imkânlarının firmalar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda firmaların borçlanma kısıtlarının uzun dönemli borç sözleşmelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak firma yaşı ve büyüklüğünün artmasının, firmanın nakit akışlarına duyarlılığını azalttığını tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda borç vericilerin, borç verdikleri fonların kullanımını ya da yatırım projelerinin gidişatı ile ilgili süreci gözlemleyememeleri durumunda bilgi asimetrisi ortaya çıktığı ve asimetrik bilginin varlığı durumunda, firmaların borçlanması ve büyümesinin etkilendiği tespit edilmiştir.

Cleary (2002), 1987-1994 döneminde faaliyet gösteren 1317 ABD firması üzerinde yaptıkları çalışmada firmaları finansal kısıt düzeylerine göre sınıflandırmışlardır. Çalışmanın sonucunda finansal olarak kısıtlanmamış firmalarınkine göre, finansal olarak kısıtlanmış firmaların sermaye harcamalarının, içsel fonların mevcudiyetine daha az duyarlı oldukları ortaya konulmuştur.

Mickiewicz, Bishop ve Varblane (2004), Estonya imalat firmalarının 1995-1999 verileri üzerinde panel veri analizi kullanılarak yapılan bu çalışmada yerli ve yabancı sahipliğindeki firmalara finansal kısıtların etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda finansal kısıtların etkisinin yabancı firmalara kıyasla yerli firmalar üzerinde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni yabancı firmaların yatırımları ve içsel fonları arasında pozitif ilişki olmamasıdır. Ek olarak küçük firmalarda firmaların yatırımları ve içsel fonları arasında pozitif ilişki tespit edilmiş ve finansal kısıtların küçük firmaları daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Semenov (2006), finansal gelişmişlik ile finansal kısıtlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, 1993-2000 döneminde 11 OECD ülkesinde imalat sanayi firmaları üzerine yapılmıştır. Firmaların bankalarla kurduğu uzun dönemli ilişkiler ve kredilerin büyüklüğü ile sermaye piyasalarının gelişmesi finansal gelişmişlik olarak alınmıştır. Çalışmanın sonucunda mali sektör odaklı sisteme sahip olan Finlandiya, Almanya ve Japonya daha az finansal kısıta sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bankaların firmalarla uzun dönemli ilişki içerisinde olmasının finansal kısıtları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi ise bankaların firmalarla olan ilişkilerinin asimetrik bilgi gibi piyasa aksaklıklarını en az seviyeye indirmesidir. Banka kredisi ve sermaye piyasasındaki büyüme ile finansal kısıt arasında ilişki bulunamamıştır.

Islam ve Mozumdar (2007), çalışmalarında finansal gelişme ve finansal kısıt arasındaki ilişkiyi 1987-1997 dönemleri için 31 ülke için araştırmışlardır. Finansal kısıt olarak yatırımlarda içsel fonlara bağlılık ele alınmıştır. Çalışmada ülkelere gelişmişlik düzeylerine göre gruplandırılmış olup, gelişmiş ülkelerdeki firmaların nakit akışlarının yatırımları üzerindeki etkisi, finansal gelişmemiş ülkelerdeki firmalara göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak ülkenin finans sektörü geliştikçe firmaların iç finansmana olan bağlılığının azaldığını yani finansal kısıtların azaldığını tespit etmişlerdir.

Lyandres (2007), yüksek maliyetli dışsal finansmanın optimal yatırım zamanlaması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmasında finansal kısıtlara neden olan asimetrik bilginin göstergesi olarak firmaların yaşını ve

yıllık kazancını kullanmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda yüksek maliyetli dışsal finansman, optimal yatırım zamanlamasını değiştirmekte ve yatırımların nakit akışlarına duyarlılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dışsal fonların maliyeti ile yatırımların nakit akışlarına duyarlılığı arasındaki ilişkinin tek düze olmadığını söylemiştir ve dışsal finansmanın maliyeti düşüğe yatırımların nakit akışlarına duyarlılığı azalmakta, yüksekse artmaktadır.

Yeşiltaş (2009), 1992-2003 döneminde Türkiye İmalat Sanayi'nde faaliyet gösteren firmaların finansal kısıt taşıyıp taşımadığını araştırmıştır. Finansal kısıtın varlığını firma yatırımı ile içsel finansman arasındaki anlamlı ve pozitif ilişki ile tanımlamış olup araştırma sonucunda imalat sanayindeki firmaların finansal kısıt taşıdığını tespit etmiştir. Ek olarak bu kısıtların firmanın büyüklüğü ve yaşına göre farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Hadlock ve Pierce (2010) finansal kısıtların ölçülebilmesi için yeni bir model ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yeni model doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, finansal kısıtların ölçülmesinde KZ endeksinin yetersiz olduğu, buna karşın firma büyüklüğü ve yaşının finansal kısıtların belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir.

Sheu ve Lee (2012) tarafından yapılan çalışmada, 2000-2006 döneminde Tayvan'da faaliyet gösteren firmaların fazladan nakit bulundurmaları ile yatırım davranışları arasındaki ilişki finansal kısıt ve yönetsel açıdan ele alınmıştır. Analiz neticesinde, finansal kısıta ve yönetsel yerleşime sahip firmalarda nakit bulundurma düzeyinin yüksek olması ile sermaye harcamaları arasında önemli ölçüde ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Caballero ve diğerleri (2014), İngiltere'de faaliyet gösteren finansal nitelikte olmayan firmalarda çalışma sermayesi yönetimi, firma performansı ve finansal kısıt arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonucunda, çalışma sermayesi yatırımları ile firma performansı arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, finansal kısıtlara sahip firmaların daha düşük optimal çalışma sermayesi yatırımları yaptıkları da tespit edilmiştir.

Guariglia ve Yang (2016), 1998-2014 döneminde Çin'de faaliyet gösteren firmaların etkin olmayan yatırımları minimize edebilmelerinde finansal kısıtlar ve temsil maliyetlerinin etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, serbest nakit akımlarına anormal yatırımların duyarlılıklarına da odaklanılmıştır. İnceleme neticesinde, yatırım düzeyi düşük olan firmalarda bu duyarlılığın finansal kısıtları artırdığı; aşırı yatırım yapan firmalarda ise temsil maliyetlerini artırdığı belirlenmiştir.

Agah, Malekpoor ve Bagherr (2017), İran Borsasında 2011-2015 döneminde faaliyet gösteren 128 firmada finansal kısıtların ve farklı düzeydeki temsil maliyetlerinin yatırım etkinliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde, finansal kısıtlar ile yatırım etkinliği arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit edilirken, düşük ve yüksek düzeydeki temsil maliyetlerinin de yatırım etkinliğini etkilediği de tespit edilmiştir.

Temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasındaki ilişkiye yönelik ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, yurtdışında yapılan çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Buna karşın yabancı literatürde bu konu daha

fazla araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın özellikle ulusal literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Veri Seti, Model ve Tanımlayıcı İstatistikler

Çalışmada, temsil maliyetlerinin finansal kısıtlara olan etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Borsa İstanbul (BIST) Metal Ana Endeksi'nde faaliyet gösteren 12 firmanın 2008-2017 dönemindeki verileri araştırma kapsamında incelenmiştir. Çalışmada kullanılan firmaların finansal kısıt ve temsil maliyetlerine ilişkin veriler, Kamuyu Aydınlatma Platformu (www.kap.org.tr) veri tabanından elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan değişkenlere dair tanımlamalar, Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin Tanımı, Ölçü Birimi ve Niteliği

Notasyon	Değişken	Değişkenin Açık İfadesi
FALAKTF	Yönetici-Hissedar	Faaliyet Gideri / Toplam Varlıklar
Bağımsız Değişkenler	NKTAKTF	Yönetici-Borç Veren
	SATAKTF	Hissedar-Borç Veren
Bağımlı Değişken	WW	Finansal Kısıt Endeksi
	Whited ve Wu Endeksi	
$WW_{IR} = 80.04 - 5.182CFO - 0.106Div + 5.112Lev - 0.662LnTA$		
DIV	Temettü	Alınan Temettü / Toplam Aktif
LEV	Kaldıraç	Borç / Toplam Aktif
WW _{IR}	CFO	Nakit Akışı
	LnTA	Büyükölçü
		Varlıkların Logaritması

Kaynak: Kaplan, S. N. ve Zinglas, L. (1997). Do investment-cash flow sensitivities provide useful measures of financing constraints?. *The Quarterly Journal of Economics*, 112 (1), 169-215. Agah, M., Malekpoor, H. ve Bagheri, A. (2017). Investigating the effect of financial constraints and different levels of agency cost on investment efficiency. *Advances in Mathematical Finance & Applications*, 2 (4), 31-47. Ang, J., Cole, R. A. ve Lin, J. W. (2000). Agency costs and ownership structure. *The Journal of Finance*, LV (1), 81-106.

Çalışmanın bağımsız değişkeni konumunda olan finansal kısıt endeksinin oluşturulmasında, Kaplan ve Zinglas (1997) ve Agah vd. (2017) çalışmalarından faydalanırken, temsil maliyetlerine ilişkin değişkenlerin belirlenmesinde ise Ang vd. (2000) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır.

Yönetici-Hissedar arasında ortaya çıkabilecek temsil maliyetleri, firma varlıklarının yöneticiler tarafından kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanmaları ve hissedarların da bunu önleyebilmek adına firmada atıl şekilde fon tutulmasını engellemeye çalışmaları ile ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak hissedarlar firmanın uzun vadeli yatırımlar yapmasını istemekte ancak yöneticiler, kısa vadede başarılı görünebilmek ve prim elde edebilmek için kısa vadeli yatırımları tercih etmektedirler. Bu durum da yöneticiler ile

hissedarlar arasında çıkar çatışmalarına neden olabilmektedir. Yönetici-Borç Veren arasında ise çıkar çatışmaları, firmaya yabancı kaynak sağlayan paydaşların firma kazancından öncelikli olarak faydalanmak istemeleri ve elde edilen karın kendilerine dağıtılmalarını talep etmelerinden kaynaklanmaktadır. Firma yatırımlarını finanse eden ve firmanın kar elde edebilmesini sağlayan Hissedar-Borç Veren arasındaki çıkar çatışmaları ise faaliyetler sonucu ortaya çıkan kazancın kendilerine aktarılmasını istemelerinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, firmaya borç verenler hissedarlardan önce kazancın kendilerine sunulması sonrasında kalan kısmın hissedarlara dağıtılmasını talep etmektedir. Buna karşılık hissedarlar ise kazancın şirket ortaklarına öncelikli olarak temettü olarak dağıtılmasını istemektedir. Hissedar ile borç verenler arasındaki bu çatışma firmada temsil maliyetlerine sebep olabilmektedir.

Çalışmada kullanılan değişkenlere ilişkin açıklamalar sonrasında analize dâhil edilen firmalar ise Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Çalışmada İncelenen Firmalar ve BIST Kodları

BIST Kodu	Firma
BRSAN	BORUSAN MANNESMANN BORU SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
BURCE	BURÇELİK BURSA ÇELİK DÖKÜM SANAYİ A.Ş.
CELHA	ÇELİK HALAT VE TEL SANAYİ A.Ş.
CEMAS	ÇEMAŞ DÖKÜM SANAYİ A.Ş.
CEMTS	ÇEMTAŞ ÇELİK MAKİNA SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
DMSAS	DEMİSAŞ DÖKÜM EMAYE MAMÜLLERİ SANAYİ A.Ş.
DOKTA	DÖKTAŞ DÖKÜMCÜLÜK TİCARET VE SANAYİ A.Ş.
ERBOS	ERBOSAN ERCİYAS BORU SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
EREGL	EREĞLİ DEMİR VE ÇELİK FABRİKALARI T.A.Ş.
IZMDC	İZMİR DEMİR ÇELİK SANAYİ A.Ş.
KRDMD	KARDEMİR KARABÜK DEMİR ÇELİK SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
SARKY	SARBUYSAN ELEKTROLİTİK BAKIR SANAYİ VE TİCARET A.Ş.

27.12.1996 tarihinde oluşturulmuş olan BIST Metal Ana Endeksi'nde 2018 yılı Mayıs Ayı itibarıyla 18 firma yer almaktadır. Çalışmada 2008-2017 döneminde verilerine tam olarak ulaşılabilen 12 firma analiz kapsamına dâhil edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler doğrultusunda çalışmada kurgulanan istatistiksel modeller aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Statik Panel Veri analizi

$$Model: WW_{it} = \beta_0 + \beta_1 FALAKTF_{it} + \beta_2 NKTAKTF_{it} + \beta_3 SATAKT_{it} + \epsilon_{it} \quad (1)$$

Dinamik Panel Veri analizi (GMM)

$$Model: WW = \alpha + \beta_0 WW_{i,t-1} + \beta_1 FALAKTF_{i,t} + \beta_2 NKTAKTF_{i,t} + \beta_3 SATAKT_{i,t} + \eta_i + \lambda_t + \epsilon_{it} \quad (2)$$

Denklemlerde, $i = 1, 2, 3, \dots, N$ yatay kesit birimlerini ifade ederken, $t = 1, 2, 3, \dots, T$ zaman boyutunu, ϵ ise panel hata terimini ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te sunulmaktadır. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında ortalama, medyan,

maksimum, minimum değerlerin yanı sıra standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Jargue-Bera değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	WW	SATAKTF	NKTAKTF	FALAKTF
Ortalama	69.06669	1.064427	0.055596	0.070256
Medyan	69.25891	1.000318	0.048891	0.063193
Maksimum	72.22550	2.902284	0.484413	0.249809
Minimum	65.09251	0.236019	-0.230147	0.010744
Std. Sap.	1.524470	0.577978	0.097706	0.045676
Çarpıklık	-0.423736	1.561046	0.351552	0.930076
Basıklık	2.875989	5.545115	5.730407	4.005533
Jarque-Bera	3.667932	81.12537	39.74739	22.35631
J-B Olasılık	0.159779	0.000000	0.000000	0.000014
Gözlem	120	120	120	120

Tanımlayıcı istatistik değerleri incelendiğinde, toplam aktiflerin ne kadarının faaliyet giderleri için kullanıldığının göstergesi olan FALAKTF ortalama değerinin 0.07 olduğu belirlenmiştir. BIST Ana Metal Endeksi'nde faaliyet gösteren firmalarda yöneticiler için harcanan varlıkların düşük düzeyde olduğu söylenebilir. NKTAKTF ve SATAKTF değişkenleri için hesaplanan ortalama değerler sırasıyla, 0.05 ve 1.06'dır. Firmalar, bir birim aktiften 0.05 birim nakit elde ederken, 1.06 birim satış geliri elde etmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, değişkenlere ilişkin verilerin incelenen dönem içerisinde yüksek düzeyde değişkenlik göstermediği ifade edilebilir. Finansal serilerde basıklık katsayısı 3'e yakın olmalı iken; çarpıklık katsayısı sıfıra eşit olmalıdır. Çarpıklık katsayısı, sıfırdan farklı ise asimetric, negatif ise sola çarpık, pozitif ise sağa çarpık bir seriyi ifade etmektedir. Basıklık katsayısı 3'ten küçükse serinin basık olduğu, 3'ten büyük ise serinin sivri bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde, çarpıklık katsayılarının WW serisi haricinde 0'dan büyük ve serilerin pozitif ve sağa çarpık olduğu belirlenmiştir. Basıklık katsayılarının ise yine WW serisi haricinde 3'ten büyük olduğu hesaplanmış ve serilerin kalın kuyruk özelliği taşıdığı ortaya çıkarılmıştır. Bir diğer normal dağılım göstergesi olan Jargue-Bera olasılık değerleri WW serisi hariç kritik değer olarak kabul edilen 0.05'ten küçüktür ve serilerin normal dağıldığını ifade eden H_0 hipotezi reddedilerek serilerin normal dağılıma uymadıkları tespit edilmiştir. Basıklık, çarpıklık ve J-B değerleri genel olarak değerlendirildiğinde ise paneli oluşturan serilerin normal dağılım varsayımına uygun hareket etmediklerini söylemek mümkündür.

4. Yöntem

BIST Ana Metal Endeksi'nde faaliyet gösteren firmalarda temsil maliyetleri ile finansal kısıtlar arasındaki ilişki, statik ve dinamik panel veri analiz (GMM) yöntemleri ile incelenmiştir. Panel veri analizi kapsamında doğru ve tutarlı sonuçlar elde edebilmek diğer bir deyişle sahte regresyon ilişkisine maruz kalmamak için çeşitli varsayımların sınanması gerekmektedir. Bu varsayımlar; çoklu doğrusal bağlantı, yatay kesit bağımlılığı, homojenite, durağanlık, grup ve/veya zaman etkilerinin varlığı, otokorelasyon ve değişen varyans varsayımlarıdır. Bu bağlamda çoklu doğrusal bağlantı için Spearman korelasyon analizi, Varyans Şişirme Faktör (VIF-Variance Inflation Factor) ve tolerans

değerleri ile sınanırken, panel ve değişken bazında yatay kesit bağımlılığı, yatay kesit boyutunun zaman boyutundan büyük olduğu durumda kullanılan Pesaran (2004) CD testi ile sınanmıştır. Homojenlik ise Pesaran ve Yamagata (2008) delta testleri ile araştırılmıştır. Durağanlık, değişken bazında gerçekleştirilen yatay kesit bağımlılığı ve homojenlik testleri sonucunda belirlenmiştir. Çalışmada değişkenlere ilişkin yatay kesitler arasında yatay kesit bağımlılığı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, paneli oluşturan yatay kesitlerin yani firmalardan birinde ortaya çıkabilecek bir şok diğer firmaları etkilememektedir. Bu bağlamda, yatay kesit bağımlılığının olmadığı ve homojen yapıda olan değişkenler için Levin, Lin ve Chu (2002) testi, heterojen yapıda olan değişkenler için ise Im, Pesaran ve Shin (2003) testi ile birim kök süreci analiz edilmiştir. Grup ve/veya zaman etkilerinin varlığı ve tahmin modelinin seçimi için ise F testi, Breuch-Pagan LM (1980), Honda (1985) testleri kullanılmıştır. Hata terimlerine ilişkin otokorelasyon varsayımı, Baltagi ve Li (1991), Born ve Breitung (2016) ve Bhargava, Franzini ve Narendranathan (1982)'in Durbin-Watson testleri ile incelenmiştir. Değişen varyans varsayımı ise Breusch-Pagan-Godfrey LM testi ile araştırılmıştır. Statik panel veri analizi kapsamında nihai tahminleme, otokorelasyon ve değişen varyans varsayımları altında White period panel standart hataların düzeltilmesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Dinamik panel veri analizi için ise Arellona ve Bover (1995) tahmincisi kullanılmıştır.

5. Bulgular

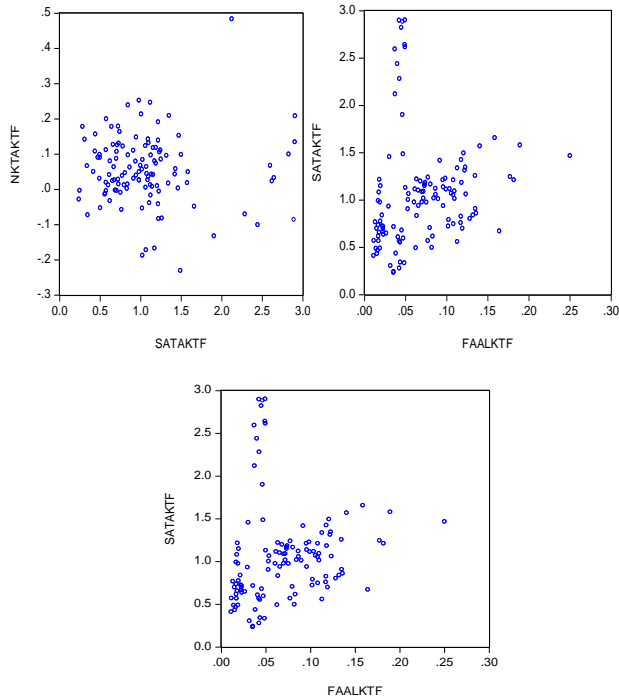
Modelde bulunan açıklayıcı değişkenlerin tümünün ya da bir kısmının kendi aralarında güçlü bir ilişkiye sahip olmaları çoklu doğrusal bağlantı durumunu ifade etmektedir. Çoklu doğrusal bağlantı bulunan modellerde regresyon katsayıları ve ilişkilerin yönü hatalı olabilmektedir. Dolayısıyla, panelde çoklu doğrusal bağlantının tespit edilmesi ve varsa düzeltilmesi önem arz etmektedir. Değişkenlere ait tolerans değerleri 0,2'den büyük, VIF değeri 10'dan küçük olduğu durumlarda çoklu doğrusal bağlantının olmadığını ve standardize edilmemiş katsayıların regresyon modeline ait denklemlerde kullanılabileceğini göstermektedir (Hair, vd. 1998). Değişkenlerden en az birine ait serilerin normal dağılıma uymadığı durumda kullanılan Spearman korelasyon analizi sonucunda ise açıklayıcı değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin %90'ın üzerinde olması da çoklu doğrusal bağlantı sorunu yaratmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çalışmada çoklu doğrusallığın belirlenmesinde kullanılan korelasyon, VIF ve tolerans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Bağlantı Test Sonuçları

Korelasyon				
t-İstatistik	WW	SATAKTF	NKTAKT	FALAKTF
Olasılık	WW	SATAKTF	NKTAKT	FALAKTF
WW	1.000			

SATAKTF	0.322	1.000		
	3.704	----		
	0.000	----		
NKTAKT	-0.443	-0.056	1.000	
	-5.373	-0.614	----	
	0.000	0.540	----	
FALAKTF	0.573	0.376	-0.143	1.000
	7.596	4.415	-1.573	----
	0.000	0.000	0.118	----
Değişken	Varyans Katsayısı	VIF	Tolerans Değeri	
FALAKTF	5.3316	1.0231	,9773	
NKTAKT	1.1446	1.0050	,9949	
SATAKTF	0.0331	1.0189	,9814	
C	0.0714	NA	NA	

Çoklu doğrusal bağlantı test sonuçları incelendiğinde, açıklayıcı değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi düzeyinin en yüksek 0.573, tolerans değer aralığının 0.9773-0.9949 ve VIF değer aralığının ise 1.005-1.0231 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, modellerde çoklu doğrusal bağlantı durumunun olmadığı tespit edilmiştir. bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununun olup olmadığı, serpilme diyagramları ile de gözlemlenebilmektedir.

Şekil 1. Serpilme Diyagramları

Serpilme diyagramları incelendiğinde, gözlem noktalarının koordinat ekseninde rassal dağıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, bağımsız değişkenler arasında ilişki düzeyinin çoklu doğrusal bağlantı sorununa yol açabilecek düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Serpilme diyagramları VIF ve tolerans değerlerini destekler niteliktedir.

Panel veri analizi kapsamında sınanan bir diğer varsayım, yatay kesitler arasındaki bağımlılıktır. Araştırma grubu

içerisinde bir firmada meydana gelen şokun diğer firmaları etkilemesi yatay kesit bağımlılığına (YKB) sebep olmaktadır. YKB'nın dikkate alınmaması sonuçların güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda panel ve değişken bazında YKB'nın test edilmesi gerekmektedir. Tablo 5'te YKB test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 5. Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

Gösterge	Test	İstatistik	Olasılık
PANEL (Model)	CD (Pesaran 2004)	-1.319	0.094
FALAKTF	CD (Pesaran 2004)	-0.380	0.352
NKTAKT	CD (Pesaran 2004)	-1.106	0.134
SATAKTF	CD (Pesaran 2004)	-0.813	0.208
WW	CD (Pesaran 2004)	-0.749	0.227
H ₀ : Yatay Kesit Bağımlılığı yoktur.			
H ₁ : Yatay Kesit Bağımlılığı vardır.			

Yatay kesit bağımlılığı test sonuçları incelendiğinde, model için hesaplanan olasılık değerlerinin kritik değer olarak kabul edilen 0.05'ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada oluşturulan modelde panel bazında yatay kesit bağımsızlığı söz konusudur. Diğer bir deyişle, yatay kesit bağımlılığı yoktur. Çalışmada kullanılan değişkenlerin durağanlık sınamaları için değişken bazında gerçekleştirilen YKB test sonuçları dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda tüm değişkenlere ait olasılık değerlerinin kritik değerin üzerinde olduğu ve YKB içermediği belirlenmiştir.

Pesaran ve Yamagata (2008) delta testleri ile sabit terimin ve eğim katsayılarının her bir firma için homojen mi yoksa heterojen mi olduğu tespit edilebilmektedir. Tablo 6'da model bazında gerçekleştirilen homojenite analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 6. Panel Bazında Pesaran ve Yamagata (2008) Delta Test Sonuçları

Değişken	$\tilde{\Delta}$	Olasılık	$\tilde{\Delta}_{adj}$	Olasılık
α (Sabit Terim)	1.517	0.065	2.053	0.020
β FALAKTF	2.785	0.003	3.329	0.000
β NKTAKT	0.475	0.318	0.567	0.285
β SATAKTF	-0.446	0.672	-0.576	0.718
H ₀ : Homojenlik vardır.				
H ₁ : Homojenlik yoktur.				

Delta testi sonucuna göre, sabit terim ve FALAKTF değişkeninin eğim katsayılarının homojenliğine ilişkin delta ve düzeltilmiş delta olasılık değerlerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sabit terimin ve FALAKTF değişkenine ait eğim katsayısının homojen olduğunu savunan H_0 hipotezi reddedilmektedir. Yani sabit terimin ve FALAKTF değişkeninin eğim katsayısının heterojen olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, NKTAKTF ve SATAKTF değişkenlerinin eğim katsayılarının homojenliğine ait ilişkin delta ve düzeltilmiş delta olasılık değerlerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, NKTAKTF ve SATAKTF değişkenlerinin eğim katsayısının homojen olduğunu savunan H_0 hipotezi reddedilememektedir. Yani NKTAKTF ve SATAKTF değişkenlerinin eğim katsayılarının homojen olduğu belirlenmiştir.

YKB içermeyen değişkenlere ilişkin serilerin durağanlıkları için hangi birim kök testlerinin kullanılacağına ise değişken bazında yapılan Pesaran ve Yamagata (2008) Delta testi ile karar verilmektedir. Homojenite test sonuçları, Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Değişken Bazında Pesaran ve Yamagata (2008) Delta Test Sonuçları

Değişken	$\tilde{\Delta}$	Olasılık	$\tilde{\Delta}_{adj}$	Olasılık
FALAKTF	-0.078	0.531	-0.093	0.537
NKTAKTF	-0.477	0.683	-0.571	0.716
SATAKTF	1.520	0.064	1.816	0.035
WW	1.007	0.157	1.204	0.114

Homojenite testi sonuçlarına göre FALAKTF, NKTAKTF ve WW değişkenlerinin delta olasılık değerlerinin kritik değer üzerinde olduğu belirlenirken, SATAKTF değişkenine ait delta olasılık değerinin kritik değer altında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla FALAKTF, NKTAKTF ve WW değişkenlerinin homojen, SATAKTF değişkeninin ise heterojen olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda homojen yapıda olan değişkenlerin durağanlık sınamaları için homojenliği dikkate alan Levin, Lin ve Chu (2002) testi kullanılırken, heterojen yapıda olan değişken için ise heterojenliği dikkate alan Im, Pesaran ve Shin (2003) testi kullanılmıştır. Birim kök testi sonuçları, Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Birim Kök Test Sonuçları

LLC Panel Birim Kök Test Sonuçları							
	Değişken	İsta.	p-değer		Değişken	İsta.	p-değer
Sabit	FALAKTF	-4.893	0.000	Sabit + Trend	FALAKTF	-6.369	0.000
	NKTAKTF	-9.932	0.000		NKTAKTF	-7.407	0.000
	WW	-5.836	0.000		WW	-7.763	0.000

Not 1: LLC testinde uzun dönem tutarlı hata varyansı hesaplanırken “Kernel” tahmincisi olarak Barlett yöntemi kullanılmış ve bant genişliği “bandwith” Newey-West yöntemine göre seçilmiştir. LLC tesinde, maksimum gecikme uzunluğu 2 olarak alınmış ve optimal gecikme uzunluğu Schwarz bilgi kriterine göre belirlenmiştir.

Not 2: ***, ** ve * sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

IPS Panel Birim Kök Test Sonuçları							
	Değişken	İsta.	p-değer		Değişken	İsta.	p-değer
Sabit	SATAKTF	-3.978	0.000	Sabit + Trend	SATAKTF	-1.453	0.073
	SATAKTF	Katsayı	Std. Hata	t-İstatistik	Olas.		
	C	1.182816	0.097628	12.11559	0.0000		
	@TREND	-0.026309	0.018287	-1.438630	0.1529		

IPS testinde uzun dönem tutarlı hata varyansı hesaplanırken “Kernel” tahmincisi olarak Barlett yöntemi kullanılmış ve bant genişliği “bandwith” Newey-West yöntemine göre seçilmiştir. IPS testinde, maksimum gecikme uzunluğu 1 olarak alınmış ve optimal gecikme uzunluğu Schwarz bilgi kriterine göre belirlenmiştir.

***, ** ve * sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

LLC birim kök testi sonuçlarına göre, FALAKTF, NKTAKTF ve WW değişkenlerine ait olasılık değerlerinin kritik değer altında olduğu belirlenmiş ve birim kök vardır şeklinde ifade edilen H_0 hipotezi reddedilmiştir. Dolayısıyla bu değişkenlere ilişkin serilerin düzeyde durağan I(0) oldukları tespit edilmiştir.

Heterojenliği dikkate alan IPS test sonuçları incelendiğinde, SATAKTF değişkenine ait sabit terimde olasılık değerinin 0.05 kritik değerinin altında olduğu belirlenirken, sabit+trend’de ise olasılık değeri kritik değer üzerindedir.

Bu iki sonuçtan hangisinin kullanılacağına ilişkin gerçekleştirilen analiz neticesinde, değişkene ait seri için sabit terimde elde edilen durağanlık sonucunun kullanılmasının daha uygun olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla SATAKTF değişkeninin de düzeyde durağan olduğu tespit edilmiştir. Birim kök testleri sonrasında, çalışmada oluşturulan modellerde tahminleme için hangi modelin kullanılması gerektiği ve modellerde grup ve/veya zaman etkilerinin olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Panel Veri Model Seçimi Analiz Sonuçları

Test	Model			Karar
	İstatistik	Olas-Değeri	Hipotez	
F-grup_sabit	22.62459	0.000000	H ₀ : Kesit etkisi varken zaman etkisi yoktur.	Ret
F-zaman_sabit	0.426426	0.917959	H ₀ : Zaman etkisi varken kesit etkisi yoktur.	Reddedilemez
F-iki yönlü_sabit	12.85736	0.000000	H ₀ : Kesit ve zaman etkisi yoktur	Ret
LM-grup_rassal	202.0793	0.000000	H ₀ : Kesit etkisi varken zaman etkisi yoktur.	Ret
LM-zaman_rassal	2.870624	0.090210	H ₀ : Zaman etkisi varken kesit etkisi yoktur.	Reddedilemez
LM- iki yönlü_rassal	204.9499	0.000000	H ₀ : Kesit ve zaman etkisi yoktur	Ret
Honda-grup_rassal	14.21546	0.000000	H ₀ : Kesit etkisi varken zaman etkisi yoktur.	Ret
Honda-zaman_rassal	-1.694292	0.954895	H ₀ : Zaman etkisi varken kesit etkisi yoktur.	Reddedilemez
Honda-iki yönlü_rassal	8.853802	0.000000	H ₀ : Kesit ve zaman etkisi yoktur	Ret
Hausman	5.352419	0.147737		

Zaman ve grup etkilerinin sabit etkiler ya da havuzlanmış model için varlığı, F testi ile sınanırken, havuzlanmış model ya da rassal etkiler modelinden hangisinin daha etkin olduğu ise LM ve Honda testleri ile sınanmıştır. Hausman testi ise model seçiminde kullanılan bir test olmamakla birlikte, sabit etkiler modeli tutarlıken rassal etkiler modelinin tutarlı olup olmadığına ve veri seti rassal olarak oluşturulurken sabit etkiler modelinin tutarlı olup olmadığına karar vermek için kullanılmıştır (Erlat, 2015: 24). Herhangi bir çalışmada kullanılan veriler, belirli spesifik bir gruptan ve belirli bir

dönem esas alınarak oluşturulmuş ise modellerin nihai tahminlemede sabit etkiler modelinin kullanılması gerekmektedir (Baltagi, 2005: 12). Bu bağlamda model için gerçekleştirilen F, LM ve Honda test sonuçları incelendiğinde, modelde grup etkilerinin olduğu tek yönlü sabit etkiler modelinin geçerli olduğu belirlenmiştir. Panel veri analizi kapsamında tahminleme öncesinde hata terimlerine ilişkin sınanması gereken diğer varsayımlar, değişen varyans ve otokorelasyondur. Test sonuçları, Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Değişen Varyans ve Otokorelasyon Test Sonuçları

Test	İstatistik	Olaslık	
Değişen Varyans	Breusch-Pagan-Godfrey LM	69.693	0.000
	Baltagi ve Li (1991) LM	41.220	0.000
Otokorelasyon	Born ve Bretuing (2016) LM	59.418	0.000
	Durbin-Watson		0.559
	Bhargava, Franzini ve Narendranathan (1982)		
	H ₀ : Değişen Varyans yoktur	H ₀ : Otokorelasyon yoktur	
	H ₁ : Değişen Varyans vardır	H ₁ : Otokorelasyon vardır	

Breusch-Pagan-Godfrey LM olasılık değerinin, 0.05 kritik değerinden küçük olduğu tespit edilmiş ve H₀ hipotezi reddedilmiştir. Hata teriminin varyansı tüm kesitler için sabit değildir ve kovaryansları sıfırdan farklıdır. Dolayısıyla, modelde değişen varyans sorunu söz konusudur. Otokorelasyon testlerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, Baltagi ve Li (1991) LM, Born ve Bretuing LM (2016) ve Bhargava, Franzini ve Narendranathan (1982) test değerlerine göre modelde hata teriminin birbirini izleyen değerleri birbirinden bağımsız değildir ve otokorelasyon sorunu mevcuttur.

Temsil maliyetleri ile finansal kısıtlar arasındaki ilişkiyi ve olası ilişkinin yönünü belirleyebilmek amacıyla statik ve dinamik panel veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Statik panel veri analizi kapsamında modellerde varlığı tespit edilen otokorelasyon ve değişen varyans sorunları, White period panel standart hataların düzeltilmesi yöntemi ile giderilerek tahminleme yapılmıştır. Dinamik panel veri analizi için ise Arellona ve Bover (1995) tahmincisi kullanılarak tahminleme gerçekleştirilmiştir. Panel veri analiz sonuçları, Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Panel Veri Analiz Sonuçları

Statik Panel Veri Analizi - White Period				Dinamik Panel Veri Analizi	
Gösterge	Sabit Etkiler	Rassal Etkiler	Havuzlanmış En Küçük Kareler		
C	68.959 (0.000)	68.814 (0.000)	67.875 (0.000)	Gösterge	Arellona-Bover
FALAKTF	4.006 (0.611)	6.302 (0.363)	15.836 (0.015)	WW _{t-1}	0.321 (0.002)
NKTAKTF	-4.997 (0.000)	-5.086 (0.000)	-6.247 (0.000)	FALAKTF	3.307 (0.376)
SATAKTF	0.097 (0.884)	0.086 (0.856)	0.399 (0.085)	NKTAKTF	-4.426 (0.000)
R ²	0.846	0.372	0.457	SATAKTF	-0.223 (0.320)
Düz. R ²	0.826	0.356	0.443	J- İstatistik	10.693
F-İstatistik	41.386	22.959	32.586	J-Olasılık	0.2196
F-Olasılık	0.000***	0.000***	0.000***		

Statik panel veri analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, tahmin edilen modellerin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modelde temsil maliyetleri açıklayıcı değişkenler, bağımlı değişken konumunda olan finansal kısıtla meydana gelen değişimlerin %84,6'sını açıklamaktadır. Modelde, firma yöneticileri ile firmaya borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetlerini ifade eden NKTAKTF ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, NKTAKTF'de meydana gelen bir birim artış finansal kısıtlarda 4.997 birim azalışa yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle, faaliyetlerden sağlanan nakit akımlarının toplam varlıklara oranı arttıkça finansal kısıtlarda azalışlar meydana gelmektedir. Buna karşın modelde, yöneticiler - hissedarlar arasında ve hissedar - borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Çalışmada temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasındaki ilişki, statik panel veri analizinin yanı sıra dinamik panel veri analizi ile incelenmiştir. Dinamik panel veri analizi kapsamında model için Arellano ve Bover (1995) sistem GMM yaklaşımı kullanılmıştır. GMM modelde kullanılan araç değişkenlerin geçerli araç değişkenlerin olup olmadığı "Prob (J-istatistik) değeri ile belirlenmektedir. Bu değer 0.05'ten büyük ise kullanılan araç değişkenler geçerlidir. GMM analizi sonucunda modelde Prob J değerinin kritik değer olarak belirlenen 0.05'ten büyük olduğu tespit edilmiş ve kullanılan açıklayıcı değişkenlerin analiz için geçerli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Arellona-Bover (1995) GMM modelinde, Arellona-Bond (1991) modelindeki gibi AR(1) ve AR(2) testleri ile modelde sipesifikasyon hatalarının ve otokorelasyon sorununun olup olmadığına bakmaya gerek yoktur. Bu bağlamda, GMM modelinde elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, NKTAKTF ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif ilişki tespit edilmiştir. NKTAKTF'de meydana gelen bir birim artış finansal kısıtlarda 4.426 birim azalışa yol açmaktadır. Diğer bir deyişle, statik panel veri analizinde bulgularındaki gibi faaliyetlerden sağlanan nakit akımlarının toplam varlıklara oranı arttıkça finansal kısıtlarda azalışlar meydana geldiği belirlenmiştir. Aynı zamanda bağımlı değişken konumunda olan WW'nin bir gecikmeli değerinin de olasılık değerinin anlamlı çıktığı GMM modelinde elde edilen bulguların güvenilirliği açısından önem arz edebilmektedir. Diğer taraftan GMM modelinde de yöneticiler - hissedarlar arasında ve hissedar - borç verenler arasında ortaya çıkan

temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgular statik panel veri analizinde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, temsil maliyetleri ile finansal kısıtlar arasındaki ilişki Borsa İstanbul Metal Ana Endeksi'nde devamlı olarak faaliyet gösteren 12 firmanın 2008-2017 dönemindeki verileri esas alınarak statik ve dinamik panel veri analizleri ile incelenmiştir. Firma yöneticileri-pay sahipleri, yöneticiler-borç verenler ve pay sahipleri-borç verenler arasındaki temsil maliyetleri bağımsız değişkenler olarak ele alınırken, WW finansal kısıt endeksi ise bağımlı değişken olarak analize dâhil edilmiştir.

Statik panel veri analizi sonucunda, oluşturulan modelin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiş ve temsil maliyeti değişkenlerinin finansal kısıt değişkenindeki değişimlerin %84,6'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Modelde, firma yöneticileri ile firmaya borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetlerini ifade eden NKTAKTF ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif ilişki tespit edilmiştir. Buna karşın modelde, yöneticiler - hissedarlar arasında ve hissedar - borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Arellano ve Bover (1995) sistem GMM Dinamik panel veri analizi sonucunda ise modelde Prob J değerinin kritik değer olarak belirlenen 0.05'ten büyük olduğu tespit edilmiş ve kullanılan açıklayıcı değişkenlerin analiz için geçerli değişkenler olduğu belirlenmiştir. GMM modelinde elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, NKTAKTF ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif ilişki tespit edilmiştir. NKTAKTF'de meydana gelen bir birim artış finansal kısıtlarda 4.426 birim azalışa yol açmaktadır. Diğer taraftan GMM modelinde de yöneticiler - hissedarlar arasında ve hissedar - borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetleri ile finansal kısıt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgular statik panel veri analizinde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Dolayısıyla, borç verenler ve yöneticiler arasındaki temsil maliyetlerinin finansal kısıtları etkilediği belirlenmiştir. Finansal kaldıraçtan daha fazla yararlanan firmalarda, borç verenler sundukları fonlar doğrultusunda öncelikli olarak

kendilerine olan sorumlulukların karşılanmasını beklemektedir. Diğer bir ifadeyle borç verenler, firma yöneticilerinin elde edilen kazançtan öncelikli olarak kendilerine olan borçlarını ödemelerini istemektedir. Buna karşın yöneticiler, borç verenlerden aldıkları fonları kendi ve hissedarların çıkarları doğrultusunda kullanabilmektedir. Bu durum da firmalarda temsil maliyetlerine yol açarak finansal sıkıntı ve iflas maliyetleri ile karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, firmaların yatırımları sonucunda elde ettikleri nakit düzeyi arttıkça dışarı olan bağımlılıkları azalmakta ve daha az yabancı kaynak kullanımına gitmektedirler. Nakit düzeyinin yükselmesi temsil maliyetlerine yol açabilmekte ancak firmaların dışarı fonlara olan gereksinimlerini azaltmaktadır. Dolayısıyla firmalar otofinansmana yönelmekte ve içsel kaynaklardan yararlanmaktadır. Bu durum da firma yöneticileri ile firmaya borç verenler arasında ortaya çıkan temsil maliyetleri ile finansal kısıtlar arasındaki negatif ilişkiyi açıklamaktadır. Dolayısıyla, BIST Ana Metal Endeksinde faaliyet gösteren firmalar finansal kısıtlar ile karşı karşıya kalmamak ya da finansal kısıtları minimize edebilmek için yönetici ile borç verenler arasında olabilecek temsil maliyetlerini gözde almaları gerekmektedir. Bu açıdan firmaların finansal yapı, nakit akışı, temettü ve yatırım politikalarına daha fazla önem vermeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Arellano, M. & Bover, O. (1995). Another look at the instrumental variable estimation of error-components models. *Journal of Econometrics*, 68(1), 29-51.
- Baltagi, B. H. (2005). *Econometric analysis of panel data*. 3rd edition. West Sussex: Wiley.
- Baltagi, B. & Li, Q. (1991). A joint test for serial correlation and random individual effects. *Statistics and Probability Letters*, 11, 277-280.
- Bhargava, A., Franzini, L. & Narendranathan, W. (1982). Serial Correlation and the fixed effects model. *The Review of Economic Studies*, 49(4), 533-549.
- Born, B. & Breitung, J. (2016). Testing for serial correlation in fixed-effects panel data models. *Econometric Reviews*, 35(7), 1290-1316.
- Breusch, T. & Pagan, A. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Caballero, S. B., Teruel, P. J. G. & Solano, P. M. (2014). Working capital management, corporate performance, and financial constraints. *Journal of Business Research*, 67(3), 332-338.
- Carreira, C. & Silva, F. (2010). No deep pockets: Some stylized empirical results on firms' financial constraints. *Journal of Economic Surveys*, 24(4), 732.
- Cleary, S. W. (2002). International corporate investment and the role of financial constraints. *EFMA London Meetings*, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=313964, 42.
- Clementi, G. L. & Hopenhavn, H. (2002). A theory of financing constraints and firm Dynamics. *Rochester Center for Economic Research Working Paper*, (492), 33.
- Erlat, H. (2015). *Panel Data: A Selective Survey*, Ankara: Department of Economics Middle East Technical University.
- Guariglia, A. & Yang, J. (2016). A balancing act: Managing financial constraints and agency costs to minimize investment inefficiency in the Chinese market. *Journal of Corporate Finance*, 36, 111-130.
- Hadlock, C. J. & Pierce, J. R. (2010). New evidence on measuring financial constraints: Moving beyond the KZ index. *The Review of Financial Studies*, 23(5), 1909-1940.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & William, B. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Honda, Y. (1985). Testing the error components model with non-normal disturbances. *Review of Economic Studies*, 52, 681-690.
- Im, K., Pesaran, H. & Shin, Y. (2003). Testing for unit roots in heterogeneous panels. *Journal of Econometrics*, 115, 53-74.
- Islam, S. S. & Mozumdar, A. (2007). Financial market development and the importance of internal cash: Evidence from international data. *Journal of Banking & Finance*, 31(3), 641-658.
- Jensen, M. C. & Mecling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3, 305-60.
- Kamuyu Aydınlatma Platformu (www.kap.org.tr), Erişim Tarihi: 01.09.2018
- Kaplan, S. N. & Zingales, L. (1997). Do investment-cash flow sensitivities provide useful measures of financing constraints?. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(1), 169-215.
- Levin, A., Lin, C. & Chu, C. S. J. (2002). Unit root tests in panel data: Asymptotic and finite-sample properties. *Journal of Econometrics*, 108, 1-24.
- Lyandres, E. (2007). Costly external financing, investment timing, and investment-cash flow sensitivity. *Journal of Corporate Finance*, 13(5), 959-980.
- Mickiewicz, T., Kate, B. & Urmas, V. (2004). Financial constraints in investment-foreign versus domestic firms: panel data results from Estonia, 1995-1999. *University of Michigan William Davidson Institute Working Papers Series*, (649), 34.
- Modigliani, F. & Miller, M. H. (1958). The cost of capital, corporation finance and the theory. *The American Economic Review*, 48, 261-297.
- Pesaran, H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. *Cambridge Working Papers in Economics Working Paper*, 435.

- Pesaran, H. & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of econometrics*, 142, 50–93.
- Schiantarelli, F. & Sembenelli, A. (1996). Form of ownership and financial constraints. *The World Bank Policy Research Working Paper*, (1629), 44.
- Semenov, R. (2006). Financial systems, financing constraints and investment: Empirical analysis of OECD countries. *Applied Economics*, 38(17), 1963-1974.
- Sheu, H. J. & Lee, S. Y. (2012). Excess cash holdings and investment: The moderating roles of financial constraints and managerial entrenchment. *Accounting & Finance*, 52(1), 287-310.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whited, T. M. & Wu, G. (2006). Financial constraints risk. *Review of Financial Studies*, 19(2), 531–559.
- Winker, P. (1999). Causes and effect of financing constraints at the firm level. *Small Business Economics*, (12), 169-181.
- Yeşiltaş, S. (2009). *Financing constraints and investment: The case of Turkish manufacturing firms*. A Master's Thesis, Bilkent University, Ankara, 62.



Araştırma Makalesi • Research Article

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Tasarlamada-Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Eğitime İlişkin Görüşleri*

Difficulties That Classroom Teachers Encounter While Preparing and Applying Activities for Gifted Students And Their Opinions On The Education

Sibel Cengizhan ^{a**}

^a Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-5862-2927

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 03 Şubat 2019

Kabul tarihi: 12 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Özel Yetenekli Öğrenciler

Sınıf Öğretmeni

Etkinlik tasarlama ve uygulama

ÖZ

Araştırmanın amacı; destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin ve eğitim sonrası görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 34 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Anketten elde edilen bulgularda, etkinliklerin destek eğitim odalarında uygulanmasında ilk sırada süre yetersizliği gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde ise; öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler bulmada güçlükler yaşandığı saptanmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 January 2019

Received in revised form 03 February 2019

Accepted 12 February 2019

Keywords:

Gifted Students

Classroom Teacher

Designing and implementing activity

ABSTRACT

The aim of the study is to carry out the difficulties that classroom teachers took part in resource rooms, encounter while preparing and applying activities for gifted students and their opinions on the education. Descriptive research method was used to conduct the study. 34 classroom teachers held place in the work group of the study. Results of the questionnaire showed that the most significant difficulties encountered while applying the activities in the resource rooms were insufficient time. When the findings about the difficulties encountered by the teachers it was found that; In the preparation of activities appropriate it was found that there were difficulties in finding activities that would improve students' reflective and creative thinking skills.

1. Giriş

Bir ülkede insan kaynağının nitelikli olması, diğer kaynakların da verimli olmasına aracı olmakta ve bu da bir ülkenin gelişmişlik düzeyine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim sürecindeki, özellikle doğuştan birtakım yetilerle gelen özel yetenekli öğrencilerin gelişiminin önemli olduğu göz ardı

edilemez bir gerçektir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönetmeliği'nde özel yetenekli birey “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2007). Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell (2011) ise özel yetenekli bireyleri, yüksek IQ ve duygusal kırılganlığa sahip, yaratıcı-üretken ve çeşitli alanlarda zekâ gelişimi sağlamış

*11-12 Mayıs 2018 tarihlerinde “I. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Sempozyumu”nda sunulan “Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Hazırlamada ve Uygulamada Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Öneriler” isimli özet bildiriden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author

e-posta: sibel@marmara.edu.tr

bireyler olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Renzulli (2012) de yapmış olduğu araştırmalar sonucunda özel yeteneklilik kavramını; ortalama üstü yetenek, göreve adanmışlık, yaratıcılık olmak üzere üç halkada tanımlamış ve bu halkalarda da özel yeteneklilerin entelektüel yüksek performans kapasitesine, yaratıcılığa, artistik (müzik, resim vb.) alanlarda başarıya, sıra dışı bir liderlik kapasitesine ve özel akademik alanlarda mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu belirtmiştir (2004). Özel yeteneklilere ilişkin tüm bu betimlemelerdeki ortak nokta; yaratıcı, orta üstü yetenekli ve adanmış yani motivasyonlarının yüksek olduğudur. Özel yetenekli bireylerin sahip olduğu bu temel özellikler dışında eleştirel düşünme, olağandan ileri analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme becerisi gibi niteliklere de sahip olduğu bilinmektedir (Baykoç Dönmez, 2014). Bu nedenle bu bireylerin olduğundan farklı bir eğitim programına tabi tutulmaları, bunun gerçekleştirilemediği durumlarda da ülke ve toplum için kayıp olabileceği unutulmamalıdır.

Ülkemizde, özel yetenekli öğrenciler için katkı sağlayan Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) bireysel eğitim programları kullanılmakta ancak hâlihazırda birçok problemlerle de karşılaşmaktadır. Bu konuyla ilgili henüz bir yönetmeliğin bulunmaması ve merkezlerde örgün eğitimdeki gibi bir programın olmaması, BİLSEM'lerde uygulanan ve sadece bir yönerge kapsamında yer verilen özel yetenekliler eğitim programına yönelik önemli problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kazu ve Şenol, 2012: 16). Bir diğer problem de Sak'ın (2011: 215) belirttiği gibi Türkiye'deki özel yeteneklilerin eğitiminin yalnızca birkaç program türüyle sınırlı uygulamalarının olduğudur.

Bilindiği gibi, Bilim Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilere uygulanacak eğitim programlarında bireysel eğitim modeline bağlı kalınarak yürütülen proje tabanlı öğretim modeline göre eğitim verilmesi ve belirli aşamalardan sonra proje üretilmesi öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir (Ülger, Uçar ve Özgür, 2014: 1100). Hazırlanacak etkinliklerin, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını ve bilginin transferini sağlayacak şekilde olmasının öğrencilerin; takım çalışması, iletişim, liderlik, proje yönetimi, araştırma, problem çözme, yansıtma, yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ve motivasyonu sağlamaktadır (Khan ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda da öğretmenler etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile çelişen durumları belirleyip düşüncelerini geliştirebilmelerine öncülük edecek ve geliştirecek yaşantıları sunabilmektedirler (Küpçü, 2012: 177). Bunun için de özel yetenekli bireylerin ilkokuldan itibaren özellikle sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynayan sınıf öğretmenleri tarafından düşüncelerinin, bakış açılarının ve girişimlerinin desteklediği bir sınıf ortamında yetiştirilmeleri, öğrenme yaşantılarının akademik anlamdan çok bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler doğrultusunda birey merkezli, esnek, bilginin yeniden yapılandırılmasını sağlayıcı, özgünlüğü ve girişimciliği destekleyici bir yapıda olması önemlidir. Bu önemle ilgili olarak Fraser-Seeto'nun da (2013) belirttiği gibi özellikle sınıf öğretmenleri, öğretmen eğitimi içinde özel yetenekli öğrencileri tanımada, gerekli bilgi ve beceriyi kazanmada desteklenmelidir. Briley (1990) tarafından yapılmış deneysel bir çalışmada da özel yetenekli öğrencilere eğitim almış sınıf

öğretmenlerin verdikleri eğitimin almayan öğretmenlerin verdiği eğitime göre başarıyı ve motivasyonu arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda birçok araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması ve gelişimlerinin sağlanmasında öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Lassig, 2009; McCoach, 2007; Plunkett ve Kronborg, 2011). Bu rol içerisinde öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, mesleki gelişim, rehberlik yapma vb. yeterliklerinin yanı sıra öğretim etkinliklerini öğrenci özellikleri doğrultusunda planlaması, hazırlaması, uygulaması, değerlendirmesi, kısacası etkinlik planı yapma konusunda da yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Bir etkinlik planında da ders planında olduğu gibi etkinliğin ana hatlarını vurgulayan biçimsel bölümün, dersin işlenişini vurgulayan öğrenme-öğretme süreci bölümünün ve ölçme-değerlendirme bölümlerinin olması gerekmektedir (Tanrıseven, 2016: 65). Bu bölümlerin içerisinde de kazanımların, zamanın, materyal ve kaynakların, yöntem/tekniklerin, stratejilerin ve öğrenme ortamının doğru ve verimli bir şekilde planlaması yapılmalıdır.

Bir öğretmenin etkinlik planı yapabilmesi için öncelikle etkinlik planına ilişkin hedef ve kazanımların nasıl yazılması gerektiğini, bu kazanımların hangi öğretim ilkesi, stratejisi, yöntemi ve tekniği kullanılarak gerçekleştirilebileceğini, sürecin ve sonucun nasıl değerlendirilebileceğini, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun nasıl soru hazırlanacağını, kısaca öğrenci özellikleri doğrultusunda etkinlik tasarlama ve uygulamayı bilmesi önemlidir. Bu nedenle özellikle bireysel etkinlik planı yapmak durumunda olan öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir. Konuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalarda da öğretmenlerin en fazla özel yetenekli öğrencilere yönelik etkinlik hazırlamada hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığı, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını nasıl hazırlayacaklarını bilmedikleri, farklılaştırılmış öğretim tasarımı hazırlayabilme yeterliliklerini destekleyecek şekilde bir eğitimin verilmesini bekledikleri, var olan öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve sayılarının artırılmasını istedikleri ve özel yetenekli öğrencilere yönelik farkındalıklarının yeterli olmadığını belirttikleri saptanmıştır (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Den-Mo ve Yew-Sheng, 1997; Hon Ming, 2010; Nar, 2017; Serin ve Korkmaz, 2014; Sürmeli, 2015). Easton, Gaffney, Janet ve Wardman (2016) yapmış oldukları çalışmada da ilkokullarda özel yetenekli bireylerin öğretimi ile ilgili sürekli mesleki gelişime duyulan ihtiyacı ve önemi belirtmişlerdir. Bu nedenlerle öğretmenlerin özellikle bireye göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini planlayabilmesi, etkin ve doğru bir şekilde uygulayabilmesi, değerlendirmesi ve sürdürülebilir hale getirmesi önemlidir. Bunun için etkinlik planları hazırlanırken karşılaşılan eksikliklerin ve güçlüklerin belirlenerek tamamlanması, önlemler alınması ve düzenlenecek etkinlik hazırlama eğitimlerine buna göre yön verilmesi gereklidir. Bu çalışmada da bu gereklilikten yola çıkılarak özel yetenekli öğrenciler için etkinlik temelli öğretim tasarlamada ve uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye ve etkinlik hazırlama eğitimi sonrası görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin ve eğitim sonrası görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi saptanmıştır:

1. Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi.
2. Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrenciler için etkinlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi.
3. Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları etkinlik eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma, nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı betimsel bir araştırmadır. Nicel araştırma; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için anket, deney ve test gibi sayısal ağırlıklı verilerin toplanmasını amaçlayan tarama çalışmalarıdır (Baydar, Gül ve Akçil, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Nitel araştırmalar ise gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını sağlayan yaklaşımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunu sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlarken ve uygularken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine yönelik uygulanan anket verileri, nitel boyutunu ise sınıf öğretmenlerinin almış oldukları etkinlik hazırlama eğitimi sonundaki görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yer alan ve destek eğitimi odası bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ümraniye ilçesinde 38 ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2016-17 eğitim-öğretim yılında 28 ilkokulda görev yapan, İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiş "Pusulâ: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi" kapsamında özel yetenekli öğrencilere etkinlik hazırlama eğitimi alan, etkinlik hazırlayan ve destek eğitim odalarında uygulayan 34 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, öncelikli olarak hedef ve kazanım yazma, öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri konularında teorik olarak bilgilendirilmiştir. Daha sonra ise problem çözme, eleştirel düşünme, empati, duygusal zeka, çoklu zeka, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve çatışma çözme becerileri ile ilgili, iki ay süren 96 saatlik hem teorik hem de uygulamalı etkinlik hazırlama eğitimi almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26.5'i erkek, %73.5'i ise kadındır. Yaş dağılımları incelendiğinde; %14.7'sinin 25-30, %20.6'sının 31-36, %41.2'sinin 37-42, %23.5'inin ise 43 yaş ve üzeri olduğu, kıdem dağılımları incelendiğinde ise; %26.5'inin 3-10 yıl arası, %44.1'inin 11-18 yıl arası, %29.4'ünün de 19 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan, çalışma grubunun daha çok kadın öğretmenlerden oluştuğu, katılımcıların 37-42 yaş aralığında yoğunlaştığı ve kıdem olarak da 11-18 yıl arasında oldukları saptanmıştır.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.8'i meslekleri süresince daha önce etkinlik hazırlama ile ilgili eğitim almış, %44.2'si ise almamıştır. Lisans eğitimleri boyunca etkinlik hazırlamaya katkı sağlayacak bir ders alan öğretmenlerin yüzdesi 52.8 iken almayanların yüzdesi 47.2'dir. Lisans eğitimleri boyunca etkinlik hazırlamaya katkı sağlayacak bir ders alan öğretmenlerin %26.5'i drama, %17.6'sı oyun ve fiziki etkinlikler, %2.9'u ise drama ile öğretim materyali hazırlama ve düşünme becerileriyle ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık lisans eğitimleri boyunca özel yetenekli öğrencilerle ilgili herhangi bir ders almadığını belirtenlerin yüzdesi 97.1 iken alanların yüzdesi 2.9'dur.

2.3. Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Anket oluşturulurken öncelikle konuyla ilgili literatür ve yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra etkinlik hazırlama eğitimi almış olan 20 kişilik bir öğretmen grubuna etkinlik hazırlama eğitimi almadan önce ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin açık uçlu soru sorulmuş ve elde edilen cevaplar doğrultusunda anket ifadeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan 50 maddelik anket ifadelerinin dil kontrolü Türkçe öğretmenliğinden bir öğretim üyesi tarafından yapılmış ve imla kuralları açısından düzeltilmiştir. Aynı zamanda anket, ölçme değerlendirme uzmanı ve çalışma alanı özel yetenekli öğrenciler olan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Son şeklini alan 50 ifadeli anket daha önce etkinlik hazırlamış ve uygulamış olan 20 kişilik bir pilot öğretmen grubuna uygulanmış, elde edilen geri bildirimler sonucunda üç ifade birleştirilmiş (kinestetik zekâ alanında etkinlik bulamadım, etkinliklerle teknolojiyi birleştiremedim ve özgün fikirler bulmada zorluk yaşadım ifadeleri.), üç soru ise amaca hizmet etmediği için (verilen eğitimin yetersizliğinden dolayı zorluk yaşadım, okul ile ilgili görevlerimi yerine getirmede zorluk yaşadım ve öğrencilerime odaklanmada zorluk yaşadım ifadeleri) anketten çıkarılmış ve uzmanlar tarafından tekrar kontrol edilerek 44 soruya indirilmiştir. 44 soruluk anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgilere (yaş, cinsiyet, kıdem), ikinci bölümde etkinlik uygulamada karşılaşılan problemlere ve özel yetenekli öğrencilere ilişkin eğitim alınıp alınmadığına ilişkin üç soru sorulmuştur. Son bölümde ise öğretmen adaylarının etkinlik hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenebilmesi için 44 ifadeden oluşan maddeler yer almıştır. Anket maddelerine ilişkin verilen cevaplar "1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Hazırlanan ölçme aracı etkinlik hazırlama eğitiminin sonunda 34 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise eğitim sonunda öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme

gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda etkinlik hazırlama eğitiminin katkıları, olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin sorular sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Anketten elde edilen nicel veriler, SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiş, araştırmaya katılan öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplara ait frekans ve yüzde değerlerine ilişkin tablolar oluşturularak bulgular kısmında sunulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilere ilişkin olarak da; birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanmasını sağlayan içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). İçerik analizi gerçekleştirilirken formlara birden başlayarak Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde numara verilmiştir. Formlara verilen cevaplar incelenmiş ve iletişim kurma, bilgileri yenileme, soru ve etkinlik hazırlama, mesleki haz, farkındalık kazanma ve bakış açısı olmak üzere 6 kategori belirlenmiştir. Sonuçların geçerliğini sağlamak için, veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, görüşme formlarından elde edilen bulgulara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlar alıntılardan yola çıkılarak yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise toplanan veriler iki farklı uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanıp kategorileştirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Güvenilirliğin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği: $R(\text{güvenirlilik}) = \frac{Na(\text{görüş birliği})}{Na(\text{görüş birliği}) + Nd(\text{görüş ayrılığı})}$ güvenirlilik formülü kullanılmış ve hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği 0.74 olarak saptanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, nitel ve nicel verilere ilişkin elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrenciler için etkinlik hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla elde edilen nicel bulgular tablo 1. de sunulmuştur:

Tablo 1. Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular

	Hiç bir zaman		Bazen		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%
1. Hedef yazmada	2	5.9	10	29.4	22	64.7
2. Kazanım yazmada	2	5.9	12	35.3	20	58.8
3. Farklı öğretim yöntemi/teknik bulmada	1	2.9	16	47.1	17	50.0
4. Öğretim teknolojilerini seçmede	2	5.9	27	79.4	5	14.7
5. Beceriye ilişkin ilgi ilginç giriş hazırlamada	2	5.9	21	61.8	11	32.4

6. Gelişimsel özelliğe uygun resim, şekil, karikatür vb. görsel öğeler bulmada	4	11.8	23	67.6	7	20.6
7. Etkinliklere özgün yaratıcı isim bulmada	7	20.6	21	61.8	6	17.6
8. Özel yetenekli öğrencilere uygun etkinlik hazırlamada	2	5.9	14	41.2	18	52.9
9. Bireysel etkinlik hazırlamada	4	11.8	27	79.4	3	8.8
10. Grup etkinliği hazırlamada	1	2.9	26	76.5	7	20.6
11. Etkinlik süresini belirlemede	6	17.6	23	67.6	5	14.7
12. Bilişsel öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada	5	14.7	25	73.5	4	11.8
13. Duyuşsal öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada	2	5.9	8	23.5	24	70.6
14. Psikomotor öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada	4	11.8	24	70.6	6	17.6
15. Öğretim stratejilerini belirlemede	2	5.9	23	67.6	9	26.5
16. Kazanımlara yönelik hikâyeler oluşturmada	6	17.6	12	35.3	16	47.1
17. Özgün/yaratıcı fikirler bulmada	4	11.8	21	61.8	9	26.5
18. Etkinlikleri teknoloji ile bütünleştirmede	1	2.9	13	38.2	20	58.8
19. Etkinliğe ilişkin farklı düzeylerde soru bulmada	2	5.9	11	32.4	21	61.8
20. Konuya ilişkin ilgi çekici hikâyeler oluşturmada	5	14.7	10	29.4	19	55.9
21. Etkinliklerle günlük yaşamdaki örnekler arasında bağlantı kurmada	7	20.6	21	61.8	6	17.6
22. Özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemede	4	11.8	13	38.2	17	50.0
23. Etkinliğe aktif katılımı sağlayacak aktiviteler bulmada	4	11.8	23	67.6	7	20.6
24. Öğrenci düzeyine uygun soru sormada	1	2.9	14	41.2	19	55.9
25. Öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek soru bulmada	4	11.8	21	61.8	9	26.5
26. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada	1	2.9	10	29.4	23	67.6
27. Yansıtıcı düşünme becerilerini	2	5.9	14	41.2	18	52.9

geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada						
28. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada	1	2.9	14	41.2	19	55.9
29. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada						
30. Çatışma çözme becerilerinin gelişimine yönelik örnek olay/hikâye oluşturmada	7	20.6	23	67.6	4	11.8
31. Duygusal zekâ becerilerinin gelişimine yönelik aktivite hazırlamada	5	14.7	23	67.6	6	17.6
32. Problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik örnek olay/hikâye oluşturmada	7	20.6	21	61.8	6	17.6
33. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada	1	2.9	16	47.1	17	50.0
34. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada	6	17.6	9	26.5	19	55.9
35. Empati kurma becerilerinin gelişimini sağlayacak durumlar/hikâyeler oluşturmada	8	23.5	21	61.8	5	14.7
36. Gelişimsel özelliğe uygun etkinliklerde kullanılabilir video/kısa film bulmada	2	5.9	11	32.4	21	61.8
37. Mantıksal-matematiksel zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	4	11.8	21	61.8	9	26.5
38. Sözel-dilsel zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	2	5.9	23	67.6	9	26.5
39. Görsel-mekânsal zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	2	5.9	23	67.6	9	26.5
40. İçsel-kişiyeye dönük zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	0	0	13	38.2	21	61.8
41. Sosyal-kişilerarası zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	3	8.8	24	70.6	7	20.6

42. Müziksel-ritmik zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	2	5.9	24	70.6	8	23.5
43. Bedensel-kinestetik zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	5	14.7	22	64.7	7	20.6
44. Doğa-varoluşçu zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada	1	2.9	9	26.5	24	70.6

Tablo 1. İncelendiğinde özel yetenekli öğrenciler için etkinlik hazırlarken araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; %64.7'sinin etkinliğe ilişkin hedef yazmada, %58.8'inin kazanım yazmada ve etkinlikleri teknoloji ile bütünleştirmede, %50'sinin etkinliğin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir farklı öğretim yöntem/teknik bulmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada ve özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemede, %52.9'unun özel yetenekli öğrencilere uygun etkinlik hazırlamada ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada, %70.6'sının duyuşsal öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada ve çoklu zekâ alanlarından doğa-varoluşçu zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, %47.1'inin kazanımlara yönelik hikaye oluşturmada, %61.8'inin etkinliğe ilişkin farklı düzeylerde soru bulmada, hedef grubun gelişimsel özelliğine uygun etkinliklerde kullanılabilir video/kısa film bulmada ve çoklu zekâ alanlarından içsel-kişiyeye dönük zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, %55.9'unun konuya ilişkin ilgi çekici hikâyeler oluşturmada, öğrenci düzeyine uygun soru sormada, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada, %67.6'sının ise öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada her zaman güçlükle karşılaştığı belirlenmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin %79.4'ünün etkinliğin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir öğretim teknolojilerini seçmede ve bireysel etkinlik hazırlamada, %61.8'inin etkinliklere beceriyeye ilişkin ilgi çekici giriş hazırlamada, etkinliklere özgün yaratıcı isim bulmada, özgün/yaratıcı fikirler bulmada, etkinliklerle günlük yaşamdaki örnekler arasında bağlantı kurmada, öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek soru bulmada, problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik örnek olay/hikâye oluşturmada, empati kurma becerilerinin gelişimini sağlayacak durumlar/hikâyeler oluşturmada ve çoklu zekâ alanlarından mantıksal-matematiksel zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, %67.6'sının hedef grubun gelişimsel özelliğine uygun etkinliklerde kullanılabilir resim, şekil, karikatür vb. görsel öğeler bulmada, etkinlik süresini belirlemede, etkinliğin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir öğretim stratejilerini belirlemede, etkinliğe aktif katılımı sağlayacak aktiviteler bulmada, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada, çatışma çözme becerilerinin gelişimine yönelik örnek olay/hikâye oluşturmada, duygusal zekâ becerilerinin gelişimine yönelik aktivite hazırlamada, çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel ve görsel-mekânsal zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, %76.5'inin grup etkinliği hazırlamada, %73.5'inin bilişsel öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada, %70.6'sının

psikomotor öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada, çoklu zekâ alanlarından müziksel-ritmik ve sosyal-kişilerarası zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, %64.7'sinin ise bedensel-kinestetik zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada bazen güçlükler yaşadığı saptanmıştır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan etkinlikleri uygularken karşılaştıkları problemlerin, karşılaşma sıklığına göre belirlenmesi amacıyla elde edilen nicel bulgular Tablo 2.'de sunulmuştur:

Tablo 2. Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular

	1. sırada karşılaşılan güçlükler		2. sırada karşılaşılan güçlükler		3. sırada karşılaşılan güçlükler	
	f	%	f	%	f	%
1. Süre yetersizliği	7	20.6	5	14.7	3	8.8
2. Etkinlik konularıyla ilgili bilgi eksikliği	6	17.6	2	5.9	2	5.9
3. Araç-gereç yetersizliği	4	11.8	10	29.4	4	11.8
4. Okul yönetimi ile ilgili problemler	1	2.9	3	8.8		
5. İnternet bağlantısı ile ilgili problemler	5	14.7	4	11.8	2	5.9
6. Aile ile ilgili problemler	1	2.9	1	2.9		
7. Öğrenci ilgisizliği	4	11.8			4	11.8
8. Fiziki koşulların yetersizliği	5	14.7	7	20.6	8	23.5
9. Ekonomik güçlükler	1	2.9	1	2.9	3	8.8
10. Velilerle ilgili güçlükler			1	2.9	8	23.5
Toplam	34	100.0	34	100.0	34	100.0

Tablo 2. İncelendiğinde sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygulamada karşılaştıkları ilk üç sıradaki güçlüklerle ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin ilk sırada; %20.6'sının süre yetersizliği, %17.6'sının etkinlik konularıyla ilgili bilgi eksikliğinin olması, %11.8'inin araç-gereç yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği, %2.9'unun okul yönetimi, aile ve ekonomik güçlükler, %14.7'sinin ise internet bağlantısı ve fiziki koşulların yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin ilk sırada süre yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştığı söylenebilir.

2. Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin ikinci sırada; %14.7'sinin süre yetersizliği, %5.9'unun etkinlik konularıyla ilgili bilgi eksikliğinin olması, %29.4'ünün araç-gereç yetersizliği, %8.8'inin okul yönetimi, %11.8'inin internet bağlantısı, %2.9'unun aile, ekonomik ve velilerle, %20.6'sının ise fiziki koşulların yetersizliği ile ilgili

problemlerle karşılaştığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan, etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin ikinci sırada araç-gereç yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştığı söylenebilir.

3. Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin üçüncü sırada; %8.8'inin süre yetersizliği ve ekonomik güçlüklerle, %5.9'unun etkinlik konularıyla ilgili bilgi eksikliğinin olması ve internet bağlantısı, %11.8'inin araç-gereç yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği, %23.5'inin ise fiziki koşulların yetersizliği ve velilerle ilgili problemlerle karşılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin üçüncü sırada fiziki koşulların yetersizliği ve velilerle ilgili problemlerle karşılaştıkları söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları etkinlik hazırlama eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler; iletişim kurma, bilgileri yenileme, soru ve etkinlik hazırlama, mesleki haz, farkındalık kazanma ve bakış açısı olmak üzere altı kategoride toplanmıştır.

3.3.1. İletişim Kurma Kategorisine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı almış oldukları etkinlik hazırlama eğitimi sonunda özel yetenekli öğrenciler ve velilerle olan iletişimlerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir.

İletişim kurma kategorisiyle ilgili olarak Ö1 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Özel yetenekli öğrenciler ve aileleri ile daha rahat iletişim kuruyorum. Öğrencilerimin ve ailelerinin yaşadığı sorunlara çözüm bulmam kolaylaştı.”

Benzer şekilde Ö11 kodlu öğretmen de *“sınıf içinde bu çocuklarla daha verimli bir şekilde ilgilenilebileceğini gördüm. İletişim kurmam daha rahat oldu. İletişim için önce ben adım atıyordum ama şimdi iletişimimiz karşılıklı oldu.”* İfadesiyle iletişimlerinin arttığını belirtmiştir.

Ö24 kodlu öğretmen ise *“eğitim sonunda sadece özel yetenekli çocuklarla değil aynı zamanda velileriyle de iletişimim arttı ve bu durum sınıftaki diğer öğrencilere de yansdı.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer görüşler Ö29, Ö30 ve Ö33 kodlu öğretmenler tarafından da belirtilmiştir.

3.3.2. Bilgileri Yenileme Kategorisine Ait Bulgular

Bilgileri yenileme kategorisine ait elde edilen bulgularda araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik hazırlama eğitimi sonunda lisans düzeyindeki derslerinde almış oldukları bilgilerini yeniden hatırladıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriyle ilgili olarak sekiz öğretmenden Ö2 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Meslek bilgisi açısından bilgilerimi tazeleme imkânı buldum. Lisans derslerinde verilen teorik bilgileri yeniden hatırlayarak uygulamasını yapma fırsatını yakaladım. Benim için çok iyi oldu.” Benzer olarak Ö10 kodlu öğretmen de etkinlik hazırlama eğitimiyle ilgili olarak *“Sahip olmadığımız ya da unuttuğumuz birçok bilgiyi hatırladık ve uygulama şansı bulamadığımız becerileri sergiledik. Aynı*

beceri alanlarında farklı uygulamaları gördük.” ifadesiyle görüşünü ifade etmiştir.

Ö5 kodlu öğretmen ise etkinlik hazırlama eğitimiyle ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Her bireyin özellikle de öğretmenlik mesleğindeki bireylerin kendini geliştirmesi gerektiğini düşündüğümünden; birçok konuda bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Bildiklerimi pekiştirip bilmediğim, etkinliklerimi tamamlayıp öğrendiğim bir çalışma oldu.”

3.3.3. Soru ve etkinlik hazırlama kategorisine ait bulgular
Soru ve etkinlik hazırlama kategorisine ait bulgularda dokuz öğretmen, etkinlik hazırlama eğitiminin özellikle farklı düzeylerde soru ve farklı alanlarda etkinlik hazırlamaya katkı sağladığını aşağıda verilen örneklerdeki ifadelerle belirtmiştir:

“Sınıfımızdaki uygulamalarda öğrencilerimize hazırladığımız sorularımızda yeni düzenlemeler getirdik. Farklı zekâ alanlarına yönelik çalışmalar yapmamızda bize örnek oldu. Sınıfımızda da uygulanabilecek etkinlik örnekleri hazırlamaya başladık (Ö3).”

“Öğrencileri geliştirmek için ne tür etkinliklerin ve soruların faydalı olacağı konusunda bilgi sahibi oldum (Ö20).”

“Burada yaptığımız çalışmalar sınıftaki tüm çocukların da yararına oldu. Farklı, gerçekten önemli kazanımlara yönelik soru sormanın önemini öğrendim ve sürekli uyguluyorum. Velilerim bile bunu fark eder hale geldiler. Farklı öğrenme türlerine daha fazla hitap eder hale geldim (Ö24).”

“Hem destek odası eğitiminde hem de sınıf içi uygulamalarda etkinliklerin uygulanmasında bu eğitim çok yol gösterici oldu. Özellikle soru türleri, etkinliklere göre analiz-sentez ve değerlendirme soruları hazırlamak, etkinliği, kavramları mutlaka uygulama basamağına kadar götürmek bizi bu alanda daha etkin kılıyor (Ö34).”

3.3.4. Mesleki Haz Kategorisine Ait Bulgular

Mesleki haz kategorisine ilişkin elde edilen bulgularda, yedi öğretmenin etkinlik hazırlama eğitimi sayesinde güvenlerinin arttığını ve özel yetenekli bireyler için etkinlik hazırlama konusundaki kaygılarının azaldığını belirttiği saptanmıştır.

Bu bulguyla ilgili olarak Ö16 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Gelecek dönemlerde özel yetenekli öğrencilerle karşılaştığımda onlara etkinlik hazırlamak konusunda çok rahatım. Neler yapabilirim kaygısı taşımıyorum.” Benzer şekilde Ö22 kodlu öğretmen ise etkinlik hazırlama eğitiminin “Öğrenciyi tanıma, daha iyi gözlem, bilgiyi aktarmada kolaylık ve mesleki başarı hazzı” sağladığını belirtmiştir. Ö4 kodlu öğretmen ise görüşünü “Özel yetenekli bireyler için özgün etkinlikler hazırlama konusunda başarılı olabileceğime olan inancım arttı, derste yaptığım etkinliklerin öğrencileri hangi alanda geliştirdiği konusunda farkındalık kazanmamı sağladı. Mesleki öz güvenimi geliştirdi.” şeklinde belirtmiştir.

3.3.5. Farkındalık Kazanma Kategorisine Ait Bulgular

Farkındalık kazanma kategorisine ait bulgularda araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi etkinlik hazırlama eğitimi sonunda özel yetenekli öğrenciler ve karşılaştıkları problemleri daha iyi anladıklarını ve farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö8 kodlu öğretmen “özel yetenekli bireyleri anlamak ve eğitebilmek adına farkındalık kazandım.” şeklinde görüşünü belirtirken Ö12 kodlu öğretmen de bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Özel yetenekli bireylere yaklaşım konusunda farkındalık kazandım. Daha önce özel yetenekli bireyler için etkinlik hazırlamanın önemi hakkında bu kadar eleştirel düşünmemiştim. Var olan etkinlikleri inceleyerek ve etkinlik hazırlayarak özel yetenekli bireylerle daha verimli bir şekilde çalışabileceğimi düşünüyorum.”

Benzer şekilde Ö15 kodlu öğretmen de “Aldığımız etkinlik hazırlama eğitiminin özel yetenekli bireyleri tanıma, farkındalık oluşturma, yönlendirme alanında bizi geliştirdiğini düşünüyorum. Farklı bilgisayar programları aracılığıyla etkinlik hazırlamayı öğrendik. Özel yetenekli bireyleri hangi alanlarda geliştirebileceğimizi öğrendik.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö18 kodlu öğretmen ise katıldığı etkinlik hazırlama eğitimine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Akademik dilimin gelişmesi, özel yetenekli öğrencileri tanıma, derste yaptığım etkinliklerin öğrenciyi hangi alanda geliştirdiğinin daha iyi farkında oldum.”

3.3.6. Bakış Açısı Kategorisine Ait Bulgular

Bakış açısı kategorisine ait elde edilen bulgularda beş öğretmen etkinlik hazırlama eğitiminin bakış açılarında farklılık yarattığına ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Etkinlik uygulayıcısı olarak hazırlama sürecinde işin mutfağında bulunmak karşılaştığım diğer etkinlikleri de hep nasıl geliştirebilirim şeklinde eleştirel bir bakış açısı kazanmamı sağladı (Ö13).”

“Olaylara bakış açım değişti. Her gördüğüm haber veya olayı çocuklara nasıl indirgeyebilirim onlar nasıl çözüm bulabilir veya bundan nasıl gelişebilir diye düşündüm. Sınıfta öğrencilere soru sorma şeklim ve aldığım cevapları kullandığımdaki bakış açım değişti (Ö23).”

“Olaylara farklı bakış açısı kazandırdı. Birden fazla çözüm yolunun bulunabileceğini ve bunun öğrencilere yansıtılabileceğini öğrendik (Ö21).”

“Eğitimin bireysel gelişimime etkisi oldu. Okulda, evde olaylara bakış açım daha olumlu oldu. Özellikle çatışma ve problem çözme ile empati kurma açısından (Ö14).”

4. Sonuçlar ve Tartışma

Destek eğitim odalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik hazırlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin ve eğitim sonrası görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları iki temel başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta araştırmadan elde edilen nicel, ikinci başlıkta ise nitel verilerden elde edilen sonuçlar ve tartışma yer almıştır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Anketten elde edilen bulgularda, etkinliklerin destek eğitim odalarında uygulanmasında ilk sırada süre yetersizliği, ikinci sırada araç-gereç yetersizliği, üçüncü sırada ise fiziki koşulların yetersizliği ve velilerle ilgili güçlüklerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Çağlar (2017), Kazu ve Şenol (2012), Pemik (2017), tarafından yapılmış araştırmalarda, öğretmenlerin destek eğitim odalarında özel yeteneklilerin eğitiminde fiziki ortam şartları, araç-gereç eksikliği, velilerin beklentileri ile ilgili sorunlarla karşılaştığı sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Çamdeviren (2014), Özer Keskin, Keskin Samancı ve Aydın (2013) tarafından

yapılmış araştırmalarda da bilim sanat merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile özel yetenekli öğrenci aileleri fiziki koşullar, laboratuvarlardaki araç-gereçlerin ve bilgisayar sayılarının yetersizliği, öğrenci başına düşen haftalık çalışma süresinin yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Tortop ve Dinçer (2016) tarafından, destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış bir çalışmada destek eğitim odalarında öğretim materyali ve öğretim ortamlarının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer olarak Kuyumcu (2011) tarafından yapılmış araştırmada da sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında öğretim materyali ve donanımı ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular ışığında destek eğitim odalarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi, ders saatlerinin artırılması, destek eğitim odalarında kullanılacak internet bağlantılı bilgisayar, laboratuvar araç-gereçleri vb. öğretim materyal-teknolojilerinin sağlanması ve öğrenci başına düşen haftalık çalışma sürelerinin yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde ise sırasıyla; çoklu zekâ alanlarından doğa-varoluşçu zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, duyuşsal öğrenme alanına uygun etkinlik hazırlamada, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada, etkinliğe ilişkin hedef yazmada, farklı düzeylerde soru bulmada, hedef grubun gelişimsel özelliğine uygun etkinliklerde kullanılacak video/kısa film bulmada, çoklu zekâ alanlarından içsel-kişiyeye dönük zekâ alanına ilişkin etkinlik bulmada, etkinliğe ilişkin kazanım yazmada, etkinlikleri teknoloji ile bütünleştirmede, konuya ilişkin ilgi çekici hikâyeler oluşturmada, öğrenci düzeyine uygun soru sormada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek farklı değerlendirme sorusu bulmada, özel yetenekli öğrencilere uygun etkinlik hazırlamada, etkinliğin gerçekleştirilmesinde kullanılacak farklı öğretim yöntem/tekniki bulmada, özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemede, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek durumlar/hikâyeler oluşturmada ve kazanımlara yönelik hikâyeler oluşturmada güçlükler yaşandığı saptanmıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik hazırlamada daha çok farklı zekâ alanlarına, eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlik ve değerlendirme sorusu hazırlamada güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Serin ve Korkmaz (2014) tarafından, sınıf öğretmenlerinin hangi alanlarda hizmet içi eğitime daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin en fazla üstün zekâlı ya da farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere yönelik bireysel öğrenme planları ve etkinlikler oluşturma konusunda eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Benzer olarak Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) tarafından yapılmış nitel bir araştırmada da öğretmenlere, destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında karşılaşılan güçlükler sorulmuş ve öğretmenler en fazla, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasının zor olduğunu ve nasıl hazırlayacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu

öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bir öğretmen özellikle öğrencilerin seviyesine uygun konu seçiminde ve kazanımların belirlenmesinde güçlük yaşadığını belirtmiştir. Benzer olarak Den-Mo ve Yew-Sheng (1997) tarafından yapılan bir çalışmada da Tayvan'da özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretim etkinliklerinin var olduğu, ancak bunların çeşitlendirilmesi ve sayılarının artırılması gerekliliği de belirtilmiştir. Tüm bunlardan yola çıkılarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının yenilenerek eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme ile ilgili dersler konulması/farklı zeka alanlarına ve konulara yönelik etkinlik hazırlama eğitimlerinin verilmesi, etkinliklerin teknoloji ile nasıl entegre edilebileceğine ilişkin bilgilerin (web 2.0 araçları) uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi, sadece zihin engelliler öğretmenliğinde değil, diğer tüm öğretmenlik alanlarında da özel yetenekli öğrencilere ilişkin derslerin yer alması, örtük programlarının ağırlığının artırılarak öğrencilerin daha çok duyuşsal alanlarının gelişimini sağlayacak etkinliklerin yapılması ve hedef grupların gelişimsel özelliğine uygun etkinliklerde kullanılacak video/kısa film gibi görsel ve işitsel materyallerin var olduğu bir etkinlik havuzunun oluşturulması önerilmektedir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerle etkinlik hazırlama eğitimi sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonunda elde edilen nitel verilerde iletişim kurma, bilgileri yenileme, soru ve etkinlik hazırlama, mesleki haz, farkındalık kazanma ve bakış açısı olmak üzere altı kategori oluşturulmuştur. Kategorilere ilişkin elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik eğitimi sonunda; özel yetenekli öğrencilerle, bu öğrencilerin velileriyle ve diğer öğrencilerle iletişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini, bilgilerini hatırlatma ve geliştirme konusunda yararlı olduğunu, soru ve etkinlik hazırlamaya olumlu yönde katkı sağladığını, mesleki hazı sağladığını, özel yetenekli öğrenciler ve karşılaştıkları problemleri daha iyi anladıklarını ve farkındalık kazandıklarını, olaylara/durumlara karşı farklı bakış açısı kazandıklarını belirttikleri saptanmıştır.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitimin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlarla ilgili olarak Kazu ve Şenol (2012) tarafından özel yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bir araştırma sonucunda da öğretmenlerin aldıkları eğitimin öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarına yardımcı olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Konaş ve Yağcı (2016) tarafından yapılmış karma bir araştırma sonucunda da özel yetenekli öğrenciler için düzenlenen bir eğitim programının öğretmenlerin mesleki uygulamalarına olan yansımaları ve katkılarına ilişkin bulgularda da, katılımcılar aldıkları eğitimin üniversitede yüzeysel olarak değinilen konuların tekrar edilmesini, yeni bilgiler kazanılmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Erişen ve diğerleri (2015) tarafından "özel yetenekli bireylerin belirlenmesi yöntem ve teknikleri kursu" programının öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarına etkisini değerlendirmek üzere karma desende gerçekleştirilmiş bir

çalışmada da eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukları tanımada bilgi düzeyinin arttığı, öğrencilerine farklı bir gözle bakmayı öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programının etkinliğinin araştırıldığı bir çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda verilen eğitimin öğretmenlerin problem senaryolarının tasarımında, özel yetenekli öğrencilere rehberlik etmede ve akademik alanda özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterlilikleri konularında katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Tortop, 2014: 78).

Gross (1994) tarafından yapılmış bir çalışmada da öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimler sonunda özel yetenekli öğrencilere ilişkin bakış açılarında olumlu yönde farklılaşma olduğunu ve farkındalık kazandıklarını belirttikleri saptanmıştır. Berman, Schultz ve Weber (2012) tarafından yapılmış bir çalışmada da özel yetenekli öğrencilere ilişkin eğitim almış öğretmenlerin almamış öğretmenlere göre özel yetenekli öğrencilere rehberlik etmede, ihtiyaçlarını saptamada daha yetkin oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Carly (2009) tarafından özel yetenekli öğrencilere karşı öğretmen davranışlarında mesleki gelişim ve okul kültürünün etkisinin belirlenmesi için yapılmış bir çalışma sonucunda da hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere karşı davranışlarının daha olumlu olduğu ve bu eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Fraser-Seeto, Howard ve Woodcock (2015) tarafından yapılmış bir çalışmada da özel yetenekli öğrencilere ilişkin gerçekleştirilmiş bir eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalıklarının arttığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen ve belirtilen araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlere özel yetenekli öğrencilere yönelik mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimler verilmesi, bazı temel bilgi ve becerilerin tazelenmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve sürdürülebilir hale getirilecek önlemler alınması, öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin yer alacağı etkinlik havuzlarının oluşturulması, bundan sonraki çalışmalarda da uygulayıcılara özel yetenekli öğrencilerin karar verme, iletişim, zaman yönetimi gibi farklı alanlarda gelişimini sağlayacak etkinlikleri hazırlamaları, uygulayarak sonuçlarını değerlendirmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Baykoç Dönmez, N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. (Ed: N. Baykoç Dönmez), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 159-175.
- Berman, K. M., Schultz, R.A. ve Weber, C.L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26.

- Briley, M. F. (1990). *A comparative study of student achievement, program delivery, and teacher training in a gifted program*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). College of William and Mary School of Education, Williamsburg Virginia.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carly, L. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Çağlar, N. (2017). *İlköğretim kurumlarındaki "Destek eğitim odası (DEO)" uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Den-Mo, T. Ve Yew-Sheng, S. (1997). Gifted education in Taiwan: services, problems and challenges. *Annual Convention of the Council for Exceptional Children*, 1(22), 8-13 April, Salt Lake.
- Easton, V., Gaffney, J.S. ve Wardman, J. (2016). "I need to do better, but I don't know what to do": primary teachers' experiences of talented young writers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 25(2), 34-51.
- Fraser-Seeto, K.T. (2013). Pre-service teacher training in gifted and talented education: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 3(1), 29-38.
- Fraser-Seeto, K.T., Howard, S.J. ve Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 1-14.
- Gross, M. U. M. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training. *Gifted and Talented International*, 9(1), 15-21.
- Hon Ming, MA. (2010). *Gifted education in Hong Kong: perceptions of teachers, parents and experts*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Technology Sydney, Faculty of Arts & Social Sciences, Australia.
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
- Khan, M., Muhammad, N., Ahmed, M., Saeed, F. ve Khan, S.A. (2012). Impact of activity-based teaching on students' academic achievements in physics at secondary level. *Academic Research International*, 3(1), 146-156.

- Kontaş, H. ve Yağcı, E. (2016). Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küpçü, A.R. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 175-206.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18 (2), 32-42.
- McCoach, D.B. (2007). What predicts a teachers' attitudes towards the gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezlerinyenergesi.pdf
- Nar, B. (2017). *Üstün / özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N. ve Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Pemik, K. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Plunkett, M. & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1), 31-46.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150 -159.
- Renzulli, J.S. Reis, S.M. (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*. California:Corwin Press.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 213-229.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sürmeli, V. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki farkındalık düzeyleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıseven, I. (2016). Öğretimde Plan. Tuğba Yanpar Yelken ve Cenk Sayın (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 43-76)*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- Tortop, H.S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: a case study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86.
- Ülger, B.B., Uçar, S. ve Özgür, İ. (2014). İdareci, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısından Bilim Sanat Merkezlerinde Uygulanan Fen Eğitimi Programı. *İlköğretim Online*, 13(3), 1098-1121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi • Research Article

Okul Öncesi Çocuklarda Fiziksel Uygunlukla Doğum Ağırlığı, Gelir Düzeyi ve Okul Süresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between Physical Fitness And Birth Weight, Income Level And School Period in Preschool Children

Halil Alkan,^{a**} Akmer Mutlu^b

^a Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Diyarbakır Yolu 7. km, Merkez/Muş. Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6895-2495.

^b Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Samanpazarı, Ankara, Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6346-1750

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 02 Şubat 2019
Kabul tarihi: 14 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Doğum ağırlığı
Gelir düzeyi
Fiziksel uygunluk

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 02 February 2019
Accepted 14 February 2019

Keywords:

Birth weight
Income level
Physical fitness

ÖZ

Bu çalışmadaki amacımız okul öncesi çocukların doğum ağırlığının, sosyo-ekonomik durumun ve okul süresinin fiziksel uygunlukla ilişkisini araştırmaktır. Çalışma Muş İl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların ana sınıflarında bulunan, 4-6 yaş aralığındaki 212 sağlıklı çocuklarda yapıldı. Çocukların sosyodemografik ve doğum özellikleri kaydedildikten sonra çocukların fiziksel uygunluklarını değerlendirmek için bu yaş aralığına özel geliştirilen PRESchool Physical FITness (PREFIT) test bataryası kullanıldı. Çocukların okulda geçirdikleri toplam dönem sayısı kaydedildi. Çocukların fiziksel uygunlukları ile okuldaki dönem süresi arasında ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Okul öncesi çocuklarda doğum ağırlığının ve ailenin gelir düzeyinin çocukların fiziksel uygunluklarını etkilemediği bulunmasına rağmen, okulda geçirilen sürenin artmasıyla çocukların fiziksel uygunlukları artmaktadır.

ABSTRACT

Our aim of this study is to investigate the relationship between birth weight, socio-economic status and school environment with physical fitness in preschool children. The study was carried out in 212 healthy children aged 4-6 years. PRESchool Physical FITness (PREFIT) test battery developed specifically for this age range was used to evaluate the physical fitness of children. The total number of school terms that children spent at school was recorded. The statistical relationship between the physical fitness of children and the duration of school terms was found ($p < 0.05$). In preschool children, although the birth weight and the family income level do not affect the physical fitness of children, the physical fitness of children increases with the increasing of their school term period.

*Bu çalışma birinci yazarın 2019 yılında Prof. Dr. Akmer Mutlu danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı'nda hazırladığı "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Nörolojik Durumları, Gelişimsel Parametreleri ve Fiziksel Uygunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezden türetilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: fzthalilalkan@hotmail.com

1. Giriş

Fiziksel uygunluk seviyesi erken yaşlarda sağlığın güçlü bir göstergesi olmakla birlikte fiziksel aktivite de fiziksel uygunluğun ana belirleyicisidir (Ortega, Ruiz, Castillo, & Sjostrom, 2008). Kişiye özel olan fiziksel uygunluk durumu, kassal kuvvet ve dayanıklılık, kardiyovasküler dayanıklılık, esneklik ve vücut kompozisyonu kısmı sağlıklı ilişkili iken; koordinasyon, çeviklik, güç, denge, hız ve reaksiyon zamanı ise performansla ilişkili kısmı kapsamaktadır (Thompson, Arena, Riebe, & Pescatello, 2013). Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk, fiziksel aktivite tarafından etkilenen vücut sistemlerinin fizyolojik kapasitesi olarak da ifade edilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda fiziksel aktivite seviyesi kardiyovasküler risklerin belirleyicisi olmakla birlikte aerobik kapasitenin gelişiminde pozitif yönde ilişkisi olduğu bildirilmektedir (Lopes, Rodrigues, Maia, & Malina, 2011). Başka bir raporda 6 yaş üzerindeki çocuk ve adölesanlarda düşük kas gücü ve düşük kardiyopulmoner uygunluk düşük kemik yoğunluğu, metabolik risk faktörleri ve kardiyovasküler hastalıklarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Smith et al., 2014). Çocuklarda düzenli fiziksel aktivite, kalp-damar sistemi dayanıklılığını ve kassal uygunluğu artırmakta, kemik sağlığını, kardiyovasküler uygunluğu ve vücut kompozisyonunu geliştirmekte, depresyonu azaltmaktadır. Bununla birlikte düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılan çocukların yetişkinlikte daha sağlıklı olma olasılıkları yüksektir (Health & Services, 2008). Sonuç olarak çocuklarda fiziksel aktivitenin sağlık açısından faydalı etkileri ve sedanter yaşam biçiminin zararlı etkileri göz önüne alındığında fiziksel uygunluk düzeyi araştırmacılar için popüler hale gelmektedir (Kelly, 2000).

Literatüre bakıldığında okul dönemi çocuklarda doğum ağırlığının uzun dönemde fiziksel uygunluk üzerine etkisini (Moura-Dos-Santos et al., 2013), sosyo-ekonomik yapının fiziksel uygunluk ve spor performans seviyeleri üzerine etkisini (Goslin & Burden, 1986; Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004) ve okul ortamının fiziksel uygunlukla ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmasına rağmen (Christodoulos, Flouris, & Tokmakidis, 2006; Delidou, Matsouka, & Nikolaidis, 2016); okul öncesi çocuklarda konu ile ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmadaki amacımız okul öncesi çocuklarda doğum ağırlığı ve ailenin gelir düzeyinin fiziksel uygunluk üzerine etkisinin yanı sıra; okuldaki dönem süresiyle ilişkisini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Bireyler

Okul öncesi çocuklarda doğum ağırlığı ve ailenin gelir düzeyinin fiziksel uygunluk üzerine etkisinin yanı sıra; okuldaki dönem süresiyle ilişkisini incelemek amacıyla yapılan çalışma, Muş İl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların anasınıflarında 4-6 yaş aralığındaki çocuklarda yapıldı. Çalışmaya katılacak kişi sayısı Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik Anabilim Dalı'na

başvurulurak PASS 11.0 (*Power Analysis and Sample Size*) yazılımı ile %90 güç, %5 yanılma payı olacak şekilde belirlendi ve toplam 212 sağlıklı çocuklar çalışmaya dahil edildi.

Çalışmanın yapılabilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından E13931 sayılı ve 2 numaralı karar ile 29/11/2017 tarihinde etik kurul izni, ve 29/12/2017-8822 tarih ve sayı ile de Muş İl Valiliği'ne bağlı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındı. Basit rastgele yöntem ile okullar seçildikten sonra Şubat-Haziran 2018 tarihleri arasında aileler ve çocuklar ile okullarda toplantı yapılarak çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra gönüllü olanlar çalışmaya dahil edildi.

2.2. Ölçümler

Muş İl Milli Eğitim'e bağlı okulların anasınıflarında gerçekleştirilen çalışmamıza 4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyodemografik özellikleri annelerle yüz yüze görüşülerek kaydedildi. Çocukların fiziksel uygunluk düzeyini belirlemek için bu yaş aralığına özel geliştirilen *PREFIT* Test Bataryası kullanıldı. Her bir çocuk değerlendirmeye sırasıyla alındı ve değerlendirme süresi yaklaşık 90 dk sürdü. Ölçümler pediatrik rehabilitasyon alanında 5 yıllık bir tecrübesi olan Uzm. Fizyoterapist tarafından yapıldı. Değerlendirmeler tek seferde bir kez yapıldı.

2.2.1. Demografik bilgiler

Çalışmaya katılan çocuklar ölçüm testlerinde önce sosyodemografik ve klinik özelliklerini içeren form ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda dolduruldu. Bu form içerisinde çocuğun yaşı (ay olarak), cinsiyeti, doğum ağırlığı (Düşük:<2500gr, Normal:2500-4000gr, Yüksek>4000gr), ailenin aylık geliri (Düşük gelir:<2000TL, Orta gelir:2000-4000TL, Yüksek gelir>4000TL), evdeki çocuk sayısı, çocuğun kaç dönemdir okula gittiği sorgulanarak kaydedildi.

2.2.2. Fiziksel uygunluğun değerlendirilmesi

Çocukların fiziksel uygunluklarını belirlemek için okul öncesi yaş aralığına özel Avrupada geliştirilen *PREFIT* Test Bataryası kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda kullanılan bu bataryanın kolay uygulanabilen, güvenilir bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Kolimechkov, 2017; Ortega et al., 2015). Bu test bataryası boy uzunluğu, kilo, bel çevresi, 20m mekik koşu testi, el kavrama kuvveti testi, uzun atlama, 4x10m koşu testi ve tek bacak üzerinde durma testlerinden oluşmaktadır (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Kolimechkov, 2017; Martinez-Tellez et al., 2016; Ortega et al., 2015).

2.2.2.1. Antropometrik özellikler

Çocukların ağırlıkları elektronik bir terazi ile kg olarak ölçülürken, boyları cm cinsinden kaydedildi. Ölçüm sırasında çocukların yalın ayak, minimal giysili olmaları

istendi. VKİ'leri kg/m^2 formülü ile hesaplandı (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Martinez-Tellez et al., 2016). Bütün ölçümler iki kez yapılarak istatistiksel analiz için ortalamaları alındı.

2.2.2.2. Kardiorespiratuar uygunluk

Kardiorespiratuar uygunluk, fiziksel aktivite süresince kaslara kardiovasküler ve respiratuar sistemin besin ve oksijen taşıma kapasitesini yansıtmaktadır (de Rezende, Lopes, Rey-Lopez, Matsudo, & Luiz, 2014). Literatürde aerobik güç, aerobik kapasite, fiziksel iş kapasitesi, maksimal oksijen tüketimi gibi terimlerle de ifade edilmektedir (Ortega et al., 2015). Okul öncesi çocuklarda kardiorespiratuar uygunluğu değerlendirmek için 6 Dakika Yürüme Testi (DYT) kullanıldı. Çünkü 6DYT, okul öncesi çocuklarda kardiorespiratuar uygunluğu değerlendiren mekik koşu testiyle benzerlik göstermektedir. Hatta tek araştırmacıyla, video sinyali, teyp kullanmaksızın yapılabildiği ve daha yaygın kullanımından dolayı avantajı sahiptir (Laboratories, 2002).

6DYT kişinin kendi yürüme hızıyla fonksiyonel egzersiz kapasitesini submaksimal seviyede değerlendiren ucuz, ekipman gerektirmeyen, pratik uygulanabilen çok uygun bir yöntemdir (Geiger et al., 2007; Lammers, Hislop, Flynn, & Haworth, 2007; Li et al., 2007). Erişkinlerde kullanılmak üzere standart protokolü belirtilen bu yöntemin (Laboratories, 2002) modifiye edilerek sağlıklı çocuk ve adölesanlarda da geçerlik çalışmaları yapılmış ve standart değerleri belirtilmiştir (Geiger et al., 2007; Lammers et al., 2007; Li et al., 2007). Bu teste göre çocukların 6 dakika boyunca düz, sert bir yüzeyde, koşmadan olabildiğince hızlı yürümleri istendi ve bunun için sözel olarak teşvik edildi (Geiger et al., 2007; Lammers et al., 2007). Test uzunluk mesafesi, yapılan çalışmalarda 20-50m arasında değişmekle birlikte (Laboratories, 2002) pediatrik populasyonda 15-20m olarak kullanılması tavsiye edilmektedir (de Groot & Takken, 2011). Çocukları yönlendirmek için ölçülen mesafe bant şeritle işaretlendi ve her iki ucuna koni yerleştirildi. Yürünen toplam mesafe "m" olarak kaydedildi (Laboratories, 2002).

2.2.2.3. Üst ekstremite kas kuvveti

Üst gövde ve üst ekstremite kas kuvvetini değerlendirmek için dijital 0.5 kg hassasiyeti sahip, 0-100 kg arasında ölçüm yapabilen Takei marka el dinamometresi kullanıldı. El kavrama kuvveti testi, üst ekstremite izometrik kas kuvvetini değerlendirmektedir. Dinamometrenin kabzası çocuklar için optimal kavrama derecesi olan 4 cm olarak ayarlandı. Ölçüm yapılırken çocuklar ayakta dirseği bükmeden ve vücuda temas etmeden dinamometreyi en az 2 veya 3 saniye sürekli olacak şekilde, sıkabildiği kadar sıkması istendi. Kısa bir aradan sonra tekrar edilip iki denemeden en iyi değer kaydedildi. Her iki elde ayrı ayrı bu ölçüm tekrarlandı ve iki elin kuvvetinin ortalaması "kg" olarak kaydedildi (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Martinez-Tellez et al., 2016; Sanchez-Delgado et al., 2015).

2.2.2.4. Alt ekstremite kas kuvveti

Alt gövde ve alt ekstremite kas kuvvetini değerlendirmek için durarak uzun atlama testi kullanıldı. Çocukların patlayıcı kuvvetini ölçen bu test; sert, kaygan olmayan bir zeminde, ayaklar omuz genişliğinde birbirinden ayrı, başlama çizgisinin gerisinden yapabildiği kadar çift ayakla uzağa zıplayarak düşmeden ayakta kalabildiği mesafeyi içermektedir. Test kısa aralıklarla 3 kez denendikten sonra çocuğun ulaştığı en uzak mesafe "cm" olarak kaydedildi (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Martinez-Tellez et al., 2016). Çocuklara kolaylık olması için başlama çizgisi işaretlenerek atlama mesafesi şerit bantla yapıştırılıp cm olarak ölçüklendirildi (Cadenas-Sanchez et al., 2016).

2.2.2.5. Hız ve çeviklik testi

Hız ve çevikliği değerlendirmek için $4 \times 10\text{m}$ koşu testi kullanıldı. Test kaygan olmayan bir zeminde toplam 40m olmak üzere 10m arayla çizilmiş paralel iki çizgi arasında yapılabildiği kadar hızlı ileri-geri koşup dönmeyi içermektedir. Çocuk her turda iki ayağıyla birlikte bitiş çizgilerini geçip araştırmacının eline dokunmak zorundadır. Çocuklar testi kısa bir dinlenmeden sonra ikinci kez dener. Her iki denemeden daha iyi sonuç alınan skor (minimum) "sn" olarak kaydedildi (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Martinez-Tellez et al., 2016). Çocuklara kolaylık olması için paralel çizgilerin bir ucuna araştırmacı diğer ucuna çocuğun ailesi yerleştirilerek test esnasında araştırmacı ve ailenin eline dokunması istendi (Cadenas-Sanchez et al., 2016).

2.2.2.6. Denge testi

Dengeyi değerlendirmek için tek bacak üzerinde durma testi kullanıldı. Statik dengeyi değerlendiren bu teste göre çocuk, tek bacak üzerinde dururken diğer bacağı dizden bükülü olacak şekilde yapabildiği kadar bu pozisyonda dengesini devam ettirmeyi içermektedir. Serbest bacağı zeminden kaldırdıktan hemen sonra kronometre aktive edildi. Dengeyi devam ettirebilmek için kollarını kullanmasına izin verildi. Eğer çocuk dengesini devam ettiremezse (örneğin bir yere tutunma, dengede durduğu ayağı hareket ettirme gibi durumlarda) test bitirildi. Çocukların tek bacak üzerinde durma testi her iki ayak için bir kez deneme yapıldıktan sonra her iki ayağın ortalamaları alınarak "sn" cinsinden kaydedildi (Cadenas-Sanchez et al., 2016; Martinez-Tellez et al., 2016).

2.3. İstatistiksel analiz

İstatistiksel analizler "IBM® SPSS© 23 yazılımı" kullanılarak yapıldı. Sayısal değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemler (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro Wilk testleri) kullanılarak yapıldı. Değişkenler arası ilişkiler için en az biri normal dağılmayan ya da ordinal ise korelasyon katsayıları ve istatistiksel anlamlılıklar Spearman testi ile hesaplandı. Korelasyonun derecesi korelasyon katsayısına göre 0.05-0.4 arası düşük derecede korelasyon, 0.4-0.7 orta derecede korelasyon ve 0.7-1.0 arası yüksek derecede korelasyon şeklinde yorumlandı (Hayran & Hayran, 2011). Karşılaştırmalarda normal dağılım gösteren sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler ortalama ve standart sapma ile verilirken, normal dağılım göstermeyen sayısal

değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortanca ve çeyrekler arası değer ile ifade edildi. Normal dağılım gösteren üç grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılırken, en az biri normal dağılım göstermeyen üç grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis Testi kullanıldı. Normal dağılmayan üç grubun Post-Hoc analizleri Bonferonni düzeltmesi sonrası Mann-Whitney U testi kullanılarak yapıldı. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi; $p < 0,05$ olarak kabul edildi.

3. Bulgular

Çalışmaya alınan çocukların verilerine ait tanımlayıcı özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Alınan Çocukların Verilerine Ait Tanımlayıcı Özellikleri

	Ort±SS (n=212)	Min-Max	
Yaş (ay)	62±7	44-75	
Kilo (kg)	19.3±3	13.2-32.5	
Boy (cm)	109±6	92-123	
VKİ (kg/m ²)	16.2±1.7	12.7-22.5	
Fiziksel uygunluk parametreleri	Kavrama kuvveti (kg)	7±1.5	5-14.2
	Tek bacak üzerinde durma (sn)	18.6±14.3	3.5-94
	Uzun atlama (cm)	82±17	37-120
	4x10 koşu testi (sn)	17.55±2	14-25
	6DYT (m)	396±52	290-560
Okuldaki dönem sayısı	3±1	1-8	
Evdeki çocuk sayısı	3±1	1-8	

VKİ: Vücut Kütle İndeksi, DYT: Dakika Yürüme Testi, n: Kişi sayısı, Ort: Ortalama, SS: standart sapma

Çocukların doğum ağırlığına göre fiziksel uygunluk parametrelerinin karşılaştırılması Tablo 2’de verilmiştir. Bu tabloya göre;

Çocuklar doğum ağırlığına göre fiziksel uygunluk parametreleri açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmadı ($p > 0.05$).

Tablo 2. Çocukların Doğum Ağırlığına Göre Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin Karşılaştırılması

	Doğum Ağırlığı			P	
	Düşük n=19	Normal n=185	Yüksek n=8		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Fiziksel uygunluk parametreleri	Uzun atlama (cm)	81±21	82±16	81±14	0.949*
	Kavrama kuvveti (kg)	6.8(1.4)	6.7(1.8)	6.2(3.8)	0.971**
	Tek bacak üzerinde denge(sn)	10(9)	15(16)	10(12)	0.142**
	4x10 koşu testi (sn)	18(2)	17(2)	18(2.7)	0.076**
	6DYT (m)	390(65)	390(70)	378(63)	0.641**

*Tek Yönlü Varyans Analizi, **Kruskal Wallis, $p > 0.05$, DYT: dakika yürüme testi, IQR: İnter Quartile Range, Ort: Ortalama, SS: standart sapma, n: Kişi sayısı

Çocukların fiziksel uygunluk parametreleriyle okuldaki dönem sayısı arasındaki ilişki incelenmiş olup Tablo 3’te verilmiştir. Bu tabloya göre;

Fiziksel uygunluk parametreleri olan kavrama kuvveti, tek bacak üzerinde denge, uzun atlama, 6DYT ile okuldaki dönem sayısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; 4x10 koşu testiyle negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulundu ($p < 0.05$).

Tablo 3. Çocukların Fiziksel Uygunluk Parametreleriyle Okuldaki Dönem Sayısı Arasındaki İlişki

	Kavrama kuvveti	Tek bacak üzerinde denge	Uzun atlama	4x10 koşu testi	6DYT
Okuldaki dönem sayısı	r 0.170	0.141	0.180	-0.200	0.212
	p 0.013	0.040	0.009	0.003	0.002

Spearman korelasyon testi, $p < 0.05$, DYT: dakika yürüme testi.

Ailelerin gelir düzeyine göre fiziksel uygunluk parametreleri ve evdeki çocuk sayısı karşılaştırılması Tablo 4’de verilmiştir. Bu tabloya göre;

Ailelerin gelir düzeyine göre evdeki çocuk sayısı açısından anlamlı fark bulunurken ($p < 0.05$); diğer değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmadı ($p > 0.05$).

Tablo 4. Ailelerin Gelir Düzeyine Göre Fiziksel Uygunluk Parametreleri ve Evdeki Çocuk Sayısının Karşılaştırılması

	Ailenin Gelir Düzeyi			p	
	Düşük gelir n=74	Orta gelir n=77	Yüksek gelir n=61		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Fiziksel uygunluk parametreleri	Uzun atlama (cm)	81±17	83±16	81±17	0.716*
	Kavrama kuvveti (kg)	6.8(2.1)	6.6(1.7)	6.8(1.6)	0.874**
	Tek bacak üzerinde denge(sn)	15(14)	13(16)	13(16)	0.857**
	4x10 koşu testi (sn)	17.6(2.4)	17.2(2)	17(2.6)	0.390**
	6DYT (m)	390(67)	390(68)	400(74)	0.547**
Evdeki çocuk sayısı	3(2)	2(1)	2(1)	*0.003**	

*Tek Yönlü Varyans Analizi, **Kruskal Wallis, $p < 0.05$, DYT: dakika yürüme testi, IQR: İnter Quartile Range, n: Kişi sayısı, Ort: Ortalama, SS: standart sapma a:Bonferonni düzeltmesi sonrası düşük gelir ile yüksek gelir arasında istatistiksel olarak fark vardır.

4. Tartışma

Doğum ağırlığının uzun dönemde pek çok risk faktörünün yanı sıra (Singhal, Wells, Cole, Fewtrell, & Lucas, 2003); fiziksel uygunluk üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Moura-Dos-Santos et al., 2013). Çok düşük doğum ağırlığına sahip okul dönemi çocukların normal doğum ağırlığına sahip çocuklara göre daha düşük motor performans sergiledikleri ifade edilmektedir (Marlow, Roberts, & Cooke, 1993). Burns ve ark. (Burns et al., 2009) çok düşük doğum ağırlığına sahip 11-13 yaş arası 54 çocuk ve benzer yaştaki 55 normal doğum ağırlığına sahip çocukların fiziksel uygunluklarını “Çocuklar için Hareket Değerlendirme Test Bataryası” kullanılarak karşılaştırmışlar ve anlamlı derecede çok düşük doğum ağırlığına sahip

çocukların fiziksel uygunluklarının daha düşük olduğunu tespit etmişler. Moura Dos Santos ve ark. (Moura-Dos-Santos et al., 2013) tarafından *FITNESSGRAM* ve *European Test of Physical Fitness (EUROFIT)* test bataryalarının standartlarına göre yaptıkları başka bir çalışmada, yaşları 7-10 yıl arasında değişen düşük doğum ağırlığına sahip (<2500 g) 100 çocuk ve 256 normal doğum ağırlığına (>3.000 g ve < 3.999 g) sahip çocukların fiziksel uygunlukları karşılaştırılmış ve düşük doğum ağırlığına sahip çocukların daha düşük kavrama kuvveti ve 20 m koşma hızına sahip oldukları ancak; daha yüksek kardiovasküler uygunluğa sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada durarak uzun atlama, otur-uzan ve 4x4 m mekik koşusu test skorları açısından istatistiksel bir fark bulunamamıştır. Ayrıca statik denge açısından çok düşük doğum ağırlığına sahip çocukların normal doğum ağırlığına sahip çocuklardan anlamlı derecede daha düşük olduğu belirtilmektedir (Burns et al., 2009; Pows, Botting, Cooke, & Marlow, 1995). Özen (ÖZEN, 2014) yaşları 8-10 yıl arasında değişen 60 düşük doğum ağırlıklı, 60 yüksek doğum ağırlıklı ve 60 normal doğum ağırlığına sahip çocuklarda *EUROFIT* test bataryası kullanarak fiziksel uygunluklarını karşılaştırdığı çalışmada flamingo denge, durarak uzun atlama, el kavrama kuvveti, 30 sn mekik, bükülü kol asılma ve 5x10 m mekik koşusu parametrelerinin hiç birinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Normal doğum ağırlığına sahip çocukların, düşük doğum ağırlığı ve yüksek doğum ağırlığına sahip çocuklardan klinik olarak fark olmasına rağmen istatistiksel olarak bir fark bulunamamasının nedeni, düşük doğum ağırlığına ve yüksek doğum ağırlığına sahip çocukların doğum ağırlığının normal doğum ağırlığına sahip çocuklara yakın olması aradaki farkı kapatmış olabilir. Çünkü yukarıdaki fark çıkan çalışmaların pek çoğu çok düşük doğum ağırlığına sahip çocuklarda yapıldığı görülmektedir. Oysa Özen'in çalışmasındaki en küçük ortalama doğum ağırlığı 2113 gr'dır. Çalışmamız okul öncesi çocukları doğum ağırlığına göre fiziksel uygunluğunu karşılaştıran ilk çalışma olmasına rağmen; fiziksel uygunluk parametreleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak herhangi bir fark bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak Özen'in çalışmasına benzer olarak gruplardaki örneklem sayısının yetersizliği ve ortalama ağırlıkların birbirine yakınlığı olabilir. Bu yaş aralığına sahip daha düşük doğum ağırlığındaki çocuklar üzerinde araştırmanın yapılması açıktır.

Okul öncesi çocuklarda temel beceriler olan koşma, sıçrama, atlama gibi fiziksel aktiviteler çocukların eğitim ve öğrenme deneyimlerinin bir parçasıdır. Bu dönemde öğrenilen beceriler, çocuğun sonraki aktiviteleri için temel oluşturarak ileriki hayatları için kalıcı olmaktadır. Böylece bu çocuklarda temel beceri hareketlerine yönelik tecrübe etme olanaklarının yetersiz olması ya da kısıtlanması çocukların motor performanslarının olumsuz olarak etkilenmesine sebep olmaktadır. (Kerkez, 2012). Çocuklara bu açıdan en uygun ortamlardan birisini sağlayan, okul ortamıdır. Çünkü okul ortamı öğrenme/öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, çocukların birbirleriyle iletişim/etkileşim kurduğu çevrenin yanı sıra (Karaküçük, 2008); hareket alanının artması, daha fazla keşif ve öğrenmesini etkileyerek daha hareketli bir ortam oluşturmaktadır (Kaçan, Halmatov, & Kartaltepe, 2017). Okul öncesi çocuklarda okul ortamının çocukların gelişim parametrelerini (Bayoğlu, Bakar, Kutlu, Karabulut, & Anlar, 2007), okul dönemi çocukların fiziksel uygunluklarını, öğrenme yetenekleri ve sosyal yönleriyle

ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Christodoulos et al., 2006; Delidou et al., 2016). Literatürde okul öncesi çocukların okulda geçirdikleri dönem ile fiziksel uygunlukları arasında ilişkiyi araştıran çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmamızda okul öncesi çocuklarda fiziksel uygunluğun tüm parametreleriyle okuldaki dönem sayısı arasında istatistiksel olarak ilişki saptanmıştır. Böylece okul öncesi çocukların okulda geçirdikleri dönem arttıkça fiziksel uygunlukları da artmaktadır. Bu sonuçtan hareketle bu çocukların temel öğrenim ve becerileri gelişmesinin yanı sıra; fiziksel uygunluklarını da olumlu yönde etkilemesi açısından anaokuluna bir an önce başlamanın faydası ortaya çıkmış bulunmaktadır. Sadece aile ve öğretmenlerin bu konuya önem vermesiyle birlikte, devletin de daha sağlıklı nesiller için anaokulu çağına gelmiş çocukların okula kaydının yapılmasını yasal olarak zorunlu kılması gerekmektedir.

Sosyo-ekonomik yapının hem çocuklarda hem de yetişkinlerde fiziksel uygunluk ve spor performans seviyeleri üzerinde etkisi olan önemli bir faktördür (Goslin & Burden, 1986; Malina et al., 2004). Konu ile ilgili okul dönemi ve adölesan çocuklarda yapılan çalışmalara bakıldığında bazı çalışmalar orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına düşük olan ailelere oranla daha iyi beslenme, sağlık hizmeti ve çocuk bakımı imkanları verebildikleri için (Bernink, Erich, Peltenburg, Zonderland, & Huisveld, 1983) fiziksel uygunluklarının daha iyi olduğunu belirtirken (Goslin & Burden, 1986; Pérez, D'Angelo, & Zabala, 1991); bazı çalışmalarda ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların fiziksel uygunluklarının daha iyi olduklarını belirtse de (Tekelioğlu, 1999), yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların sportif aktivitelere katılımlarının daha yüksek olduğu sonucu da ifade edilmektedir (Pérez et al., 1991). Oğuz (Oğuz, 1998) farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okul dönemi çocuklarda yaptığı bir çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çocukların patlayıcı güç ve hız gerektiren motor aktivitelerde daha yüksek, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olanların ise denge, üst ekstremite kas kuvveti ve dayanıklılık testlerinde daha yüksek skorlara sahip olduklarını bulmuştur. Güler ve ark. (Güler & Günay, 2004) 8-10 yaş arası çocuklarda AAHPERD (*American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*) fiziksel uygunluk test bataryasının sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisini araştırdıkları bir çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin çocuklarda fiziksel uygunluğu etkilediği bulunmuş ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların mekik kuvvet testinin daha yüksek, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların ise barfiks kuvveti ve kardiyovasküler dayanıklılık testleri yüksek bulunmuştur. Çalışmamızda okul öncesi 4-6 yaş arası çocukların ailelerinin gelir düzeyine göre çocukların fiziksel uygunlukları karşılaştırıldığında herhangi bir fark bulunamamıştır. Bunun nedenleri arasında birisi çocukların anaokuluna devam etmeleri fiziksel uygunları arasındaki farkı etkilemiş olabilir. Bu yaş aralığındaki sosyo-ekonomik yapıya göre okula giden ve gitmeyen çocuklarda fiziksel uygunluk karşılaştırması araştırmaya açık bir durumdur.

5. Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönemdeki çocukların okulda geçirdikleri dönem sayısı arttıkça fiziksel uygunlukları da artmaktadır. Bu çocuklarda temel öğrenim ve beceri gelişiminin yanı sıra; fiziksel uygunluklarını da olumlu yönde etkilemesi açısından 4 yaşına gelen çocukların anaokuluna bir an önce başlatılması, hatta bunun bir devlet politikası haline getirilmesi önerilmektedir. Gelir düzeyi düşük olan ailelerdeki çocuk sayısı daha fazla bulunmaktadır. Aile eğitimi ve nüfus planlaması adına gerekli danışmanlık hizmeti verilmeli var olan danışmanlık hizmeti ise bu ailelere yönelik artırılmalıdır.

Kaynakça

- Bayoglu, B. U., Bakar, E. E., Kutlu, M., Karabulut, E., & Anlar, B. (2007). Can preschool developmental screening identify children at risk for school problems? *Early Human Development*, 83(9), 613-617.
- Bernink, M., Erich, W., Peltenburg, A., Zonderland, M., & Huisveld, I. (1983). Height, body composition, biological maturation and training in relation to socio-economic status in girl gymnasts, swimmers, and controls. *Growth*, 47(1), 1-12.
- Burns, Y. R., Danks, M., O'callaghan, M. J., Gray, P. H., Cooper, D., Poulsen, L., & Watter, P. (2009). Motor coordination difficulties and physical fitness of extremely-low-birthweight children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(2), 136-142.
- Cadenas-Sanchez, C., Martinez-Tellez, B., Sanchez-Delgado, G., Mora-Gonzalez, J., Castro-Pinero, J., Lof, M., . . . Ortega, F. B. (2016). Assessing physical fitness in preschool children: Feasibility, reliability and practical recommendations for the PREFIT battery. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(11), 910-915. doi:10.1016/j.jsams.2016.02.003
- Christodoulos, A. D., Flouris, A. D., & Tokmakidis, S. P. (2006). Obesity and physical fitness of pre-adolescent children during the academic year and the summer period: effects of organized physical activity. *Journal of Child Health Care*, 10(3), 199-212.
- de Groot, J. F., & Takken, T. (2011). The six-minute walk test in paediatric populations. *Journal of physiotherapy*, 57(2), 128.
- de Rezende, L. F. M., Lopes, M. R., Rey-Lopez, J. P., Matsudo, V. K. R., & Luiz, O. D. (2014). Sedentary Behavior and Health Outcomes: An Overview of Systematic Reviews. *Plos One*, 9(8). doi:ARTN e10562010.1371/journal.pone.0105620
- Delidou, E., Matsouka, O., & Nikolaidis, C. (2016). Influence of school playground size and equipment on the physical activity of students during recess. *European Physical Education Review*, 22(2), 215-224.
- Geiger, R., Strasak, A., Treml, B., Gasser, K., Kleinsasser, A., Fischer, V., . . . Stein, J. I. (2007). Six-minute walk test in children and adolescents. *The Journal of pediatrics*, 150(4), 395-399. e392.
- Goslin, B. R., & Burden, S. B. (1986). Physical fitness of South African school children. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 26(2), 128-136.
- Güler, D., & Günay, M. (2004). Çocuklarda Sosyo-Ekonomik Düzeyin Fiziksel Uygunluğa Etkisinin AAHPERD Fiziksel Uygunluk Test Bataryası İle Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Hayran, M., & Hayran, M. (2011). Sağlık Araştırmaları İçin Temel İstatistik (1. Basım). *Art Ofset Matbaacılık Yayıncılık Organizasyon. Ankara. Sayfa, 95.*
- Health, U. D. o., & Services, H. (2008). Physical activity guidelines advisory committee. *Washington DC: US Department of Health and Human Services.*
- Kaçan, M. O., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal koşulların İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 32(2).
- Kelly, L. E. (2000). Patterns of physical activity in 9–10-year-old American children as measured by heart rate monitoring. *Pediatric exercise science*, 12(1), 101-110.
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı Büyüme İçin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Hareket ve Fiziksel Aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 34-42.
- Kolimechkov, S. (2017). Physical Fitness Assessment in Children and Adolescents: A Systematic Review. *European Journal of Physical Education and Sport Science.*
- Laboratories, A. C. o. P. S. f. C. P. F. (2002). ATS statement: guidelines for the six-minute walk test. *Am J Respir Crit Care Med*, 166, 111-117.
- Lammers, A. E., Hislop, A. A., Flynn, Y., & Haworth, S. G. (2007). The six-minute walk test: Normal values for children of 4-11 years of age. *Archives of disease in childhood.*
- Li, A. M., Yin, J., Au, J. T., So, H. K., Tsang, T., Wong, E., . . . Ng, P. C. (2007). Standard reference for the six-minute-walk test in healthy children aged 7 to 16 years. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 176(2), 174-180.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. R., & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 663-669. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01027.x
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity: Human kinetics.*
- Marlow, N., Roberts, L., & Cooke, R. (1993). Outcome at 8 years for children with birth weights of 1250 g or less. *Archives of disease in childhood*, 68(3 Spec No), 286-290.
- Martinez-Tellez, B., Sanchez-Delgado, G., Cadenas-Sanchez, C., Mora-Gonzalez, J., Martin-Matillas, M.,

- Lof, M., . . . Ruiz, J. R. (2016). Health-related physical fitness is associated with total and central body fat in preschool children aged 3 to 5 years. *Pediatric Obesity*, 11(6), 468-474. doi:10.1111/ijpo.12088
- Moura-Dos-Santos, M., Wellington-Barros, J., Brito-Almeida, M., Manhães-de-Castro, R., Maia, J., & Góis Leandro, C. (2013). Permanent deficits in handgrip strength and running speed performance in low birth weight children. *American Journal of Human Biology*, 25(1), 58-62.
- Oğuz, H. (1998). Bursa ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin 8, 9 ve 10 yaş grubu çocukların fiziksel performans ve antropometrik özelliklerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa*.
- Ortega, F. B., Cadenas-Sanchez, C., Sanchez-Delgado, G., Mora-Gonzalez, J., Martinez-Tellez, B., Artero, E. G., . . . Ruiz, J. R. (2015). Systematic Review and Proposal of a Field-Based Physical Fitness-Test Battery in Preschool Children: The PREFIT Battery. *Sports medicine*, 45(4), 533-555. doi:10.1007/s40279-014-0281-8
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *Int J Obes (Lond)*, 32(1), 1-11. doi:10.1038/sj.ijo.0803774
- Özen, G. (2014). *8-10 Yaş Çocuklarda Doğum Ağırlığının Bazı Fiziksel Uygunluk Parametreleri Üzerine Etkisi* İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pérez, G. E. N., D'Angelo, C. P., & Zabala, R. D. (1991). Physical Fitness in Children and Adolescents from Differing Socioeconomic Strata *Human growth, physical fitness and nutrition* (Vol. 31, pp. 80-98): Karger Publishers.
- Powls, A., Botting, N., Cooke, R. W., & Marlow, N. (1995). Motor impairment in children 12 to 13 years old with a birthweight of less than 1250 g. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 73(2), F62-F66.
- Sanchez-Delgado, G., Cadenas-Sanchez, C., Mora-Gonzalez, J., Martinez-Tellez, B., Chillón, P., Löf, M., . . . Ruiz, J. (2015). Assessment of handgrip strength in preschool children aged 3 to 5 years. *Journal of Hand Surgery (European Volume)*, 40(9), 966-972.
- Singhal, A., Wells, J., Cole, T. J., Fewtrell, M., & Lucas, A. (2003). Programming of lean body mass: a link between birth weight, obesity, and cardiovascular disease? *The American journal of clinical nutrition*, 77(3), 726-730.
- Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 44(9), 1209-1223.
- Tekelioğlu, A. (1999). Physical Fitness of Girls and Boys Aged 11-13 Years Attending to Government School and Private School. *Doktora Dissertation, GÜ Institute of Medical Sciences, Ankara(s 7)*, 71.
- Thompson, P. D., Arena, R., Riebe, D., & Pescatello, L. S. (2013). ACSM's New Preparticipation Health Screening Recommendations from ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription, Ninth Edition. *Current Sports Medicine Reports*, 12(4), 215-217. doi:DOI 10.1249/JSR.0b013e31829a68cf



Araştırma Makalesi • Research Article

Dünya’da ve Türkiye’de İlkokul Eğitimindeki Yönelimlerin İncelenmesi

Examining Trends in Primary Education in the World and Turkey

Özgür Babayiğit^{a*}^aDr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6123-0609

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 02 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 14 Şubat 2019

Kabul tarihi: 18 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Dünya

Eğitim

İlkokul

Türkiye

Yönelim

ARTICLE INFO

Article history:

Received 02 January 2019

Received in revised form 14 February 2019

Accepted 18 February 2019

Keywords:

World

Education

Primary School

Turkey

Trend

ÖZ

Bu araştırmanın amacı dünyada ve ülkemizde ilkökul eğitimindeki yönelimlerin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme türündedir. Dünyada ve ülkemizde ilkökul eğitimi ile ilgili güncel dokümanlar incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, gelişmiş dünya ülkelerinde eğitim-öğretim dönem sayısının üç veya dört olduğu belirlenmiştir. Diğer ülkelerde yaz tatili süresi 6-14 hafta arasında değişmekle birlikte, gelişmiş ülkelerin yaz tatili süresinin kısalığı önemlidir. Dünyada ve Türkiye’de ilkökul eğitimindeki eğilimlere ilişkin şu temalara ulaşılmıştır: Değerler eğitimi, tam gün eğitim, teknoloji, iletişim, kariyer eğitimi, aile katılımı, çevre eğitimi, uyuşturucuyla mücadele, tüketici eğitimi, yabancı dil eğitimi, süreç değerlendirme, cumartesi günü öğretim yapılmaması, öğretim yılının üç ya da dört yarıyla bölünmesi, okullarda öğle yemeği verilmesi. Araştırma sonuçları kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the orientations in primary education in the world and our country. Research is the type of document review from qualitative research methods. Current documents about primary education in the world and our country have been examined. In the analysis of the data, content analysis method was used. As a result of the research, it has been determined that the number of education semesters in developed world countries is three or four. In other countries, the duration of summer holidays varies between 6-14 weeks, while the short duration of summer holidays in developed countries is important. Trends in primary education in the world and Turkey has been reached on the following themes: values education, full-time education, technology, communication, career education, family involvement, environmental education, fight against drugs, consumer education, foreign language training, process evaluation, done on Saturday teaching, the division of the academic year into three or four semesters, lunch given to the schools. Suggestions were made within the scope of the research results.

1. Giriş

Dünyada ve ülkemizde ilkökul zorunlu eğitimin ilk basamağıdır. Çocuklara okuma, yazma, matematik ve diğer becerilerin temelleri ilkökulda kazandırılmaktadır. Bunun yanı sıra ilkökul, ortaokula hazırlık niteliği taşımaktadır. Yapılan bu araştırma ile gelişmiş dünya ülkelerinde ve ülkemizde ilkökul eğitimindeki yönelimler incelenmiştir. Bu çalışmada öncelikle ilkökul kavramı açıklanarak ilkökul eğitiminin önemi belirtilmiştir.

İlkokul, zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devlet tarafından yada bünyesinde açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık okul, ilk mektep, iptidai, iptidai mektep anlamına gelmektedir (TDK, 2018). “İlkokul” kelimesi, Fransızca “*école primaire*” kelimelerinden türetilmiştir. İlkokul aynı zamanda çocukların zorunlu eğitimin ilk aşamasını aldığı bir eğitim kurumunu tanımlamaktadır (Hayes, 2010). İlkokul eğitimi çocuklar için temel bir haktır (Muedini, 2015).

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

Eğitim, ekonomik ve sosyal kalkınmanın temel taşlarından biridir. Bu eğitimin temeli ise ilkökul eğitimidir. Eğitim, toplumların, ekonomik ve bilimsel kurumlarının üretim kapasitesini geliştirmektedir. Ayrıca yoksulluğun, nüfus, sağlık ve beslenme üzerindeki etkilerini azaltarak ve yoksullar tarafından sunulan emeğin değerini ve etkinliğini artırarak yardımcı olmaktadır. Dünya çapındaki ekonomiler, teknolojik ilerlemeler ve iyi eğitilmiş ve entelektüel olarak esnek iş gücüne dayanan yeni üretim yöntemlerine dönüştürülürken eğitim daha da önem kazanmaktadır (Lockheed ve Verspoor, 1991). İlkokul, bireylerin kendilerini çok yönlü gerçekleştirmesini ve ülkenin kalkınmasını sağlama bakımından hayati bir işleve sahiptir. İlkokul, eğitimi kitlelere yayarak bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini artırmaktadır (Gültekin, 2007). İlköğretimin iki temel amacı vardır: Birincisi, evde ve işte karşılaşılan sorunları çözebilecek insanları yetiştirmek. İkincisi, üst öğrenime temel olarak hizmet edebilecek okuryazar bir nüfus üretmek (Lockheed ve Verspoor, 1991). Dünyanın ve bireysel ülkelerin gelecekteki gelişimi, bireylerin ve ülkelerin bilgiyi edinme, uyarılma ve geliştirme kapasitelerine her zamankinden daha çok bağlıdır. Bu kapasite, sırasıyla, nüfusun okuryazarlık, matematik, iletişim ve problem çözme becerilerine ulaştığı ölçüde bağlıdır. Gelişmekte olan ülkelerin hepsi işgücünün eğitim ve öğretimini geliştirmelidir. İleri eğitim ve öğretim, iyi bir ilkökul eğitimi ile sağlam temel üzerine oturmalıdır (Lockheed ve Verspoor, 1991). İlkokul eğitiminde üç amaç vardır. Bunlar: (1) küresel ekonomi, (2) beşeri sermaye, (3) dinamik ve üreten toplumdur (Cunningham, 1998). İlkokul bireylerin kendini çok yönlü gerçekleştirmesini ve ülkenin kalkınmasını sağlama bakımlarından yaşamsal bir işleve sahiptir. İlkokul bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini yükseltmektedir (Gültekin, 2007). İlkokul eğitimi bireylerin öğrenme kapasitesini, okuma, matematik becerilerini, belge ve belgeye erişme ve bunları yorumlama becerilerini artırmaktadır. Tüm yüksek öğrenimli bireyler ilkökul seviyesi eğitimden mutlaka geçmektedir. İlkokul eğitiminin verilmediği toplumlarda üretim işgücü, ülkenin gelişimi ve ekonomik kalkınması sekteye uğramaktadır (Bruns, Alain ve Rakotomalala, 2003). Dünyada bir ilkökul uygulaması örneği Fotoğraf 1.'de sunulmaktadır.



Fotoğraf 1. Kotingli İlkokulunda Öğle Yemeği Arası, Kuzey Bölge, Gana. UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2016: 6).

Konu ile ilgili olarak Alexander (1998), Blyth (1998), Borghi (1974), Bruns ve diğerleri (2003), Cunningham (1998), Blanc (1990), Gültekin (2007), Gültekin (2014), Lockheed ve Verspoor (1991), Métais (2003), Muedini (2015), Ornstein (1981), Ramachandran (2004), Triggs ve Pollard (1998), UNICEF (2016), Wang (2014); Amadio, Gross, Ressler ve Nhung (2005), Andersen (2007), Easton, Knight ve Kendall (2005), Blenkin ve Kelly (1998), Hayes

(2006), Jacobs (2010), Janesick (2003), Littledyke (1998), Miller (2001), Stewart (2010), Wilmarth (2010) tarafından araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, ilkökul eğitiminin birey ve toplum açısından önemi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilkökul eğitiminde meydana gelen değişikliklere değinilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Gelişen teknoloji ve değişen toplumlar neticesinde, eğitim sistemleri de değişmektedir. Bu araştırmanın amacı dünyada ve ülkemizde ilkökul eğitimindeki yönelimlerin incelenmesidir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerine ve ekonomilerine bağlı olarak eğitim sistemleri farklılıklar göstermektedir. Örneğin Gana'daki bir ilkökul dersliğindeki öğrenci sayısı, materyal ve teknoloji olanakları ile Amerika'da bir ilkökul dersliğindeki öğrenciler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmada, gelişmiş OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ve G20 (The Group of Twenty) ülkelerindeki ilkökul sistemindeki yönelimler ele alınmıştır. Ekonomisi ve gelişim seviyesi iyi ülkelerdeki ilkökul eğitimindeki yönelimler incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın deseninden, veri toplama aracından, verilerin toplanma sürecinden, verilerin analizinden ve geçerlilik-güvenirliğinden bahsedilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Dünyada ve Türkiye'de ilkökul eğitimindeki yönelimlerin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi türündedir. Doküman analizi, yazılı veya görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Dokümanlar bilgi kaynaklarıdır. Doküman örnekleri olarak şunlar verilebilmektedir: özgeçmişler, kişisel mektuplar, günlükler, notlar, toplantı tutanakları, bültenler, politika belgeleri, teklifler, etik kurallar, felsefe beyannameleri, yıllıklar, haber bültenleri, not defterleri, editör mektupları, gazete makaleleri, personel dosyaları ve öğrencilerin vaka kayıtları ve klasörleri (Bogdan ve Biklen, 2007). Araştırma yöntemi olarak doküman analizi türünün seçilmesinin nedeni, ekonomisi gelişmiş dünya ülkelerindeki eğitim bürokratlarıyla görüşme imkânının olmamasıdır. Ayrıca bu ülkelerdeki ilkökul eğitimi gözleme imkânının bulunmamasıdır. Bu sebeplerle doküman analizi türü kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda üçüncü ana veri toplama kaynaklarıdır (Merriam, 2013). Dünyada ve ülkemizde ilkökul eğitimi ile ilgili güncel dokümanlar incelenmiştir. Ağırlıklı olarak son on beş yıl içerisindeki, bir başka ifadeyle 2003-2018 yılları arasında yayımlanan dokümanlar taranmıştır. İlkokul eğitimiyle ilgili güncel kitaplar, makaleler, raporlar, haberler incelenmiştir. Öncelikle dünyadaki ilkökul eğitimindeki gelişmelere yönelik dokümanlara ulaşılmıştır. Ardından ülkemizdeki ilkökul eğitimindeki güncel dokümanlara ulaşılmıştır. Veri toplamak amacıyla Google akademik, TÜBİTAK ULAKBİM Cahit Arf Bilgi Merkezi, ProQuest, ERIC,

EBSCO, YÖK Ulusal Tez Merkezi, SSCI internet sitelerinden ilkökul eğitime yönelik araştırmalar taranmıştır. Yapılan bu taramalarda kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: İlkokul, eğitim, öğretim, yönelim, gelişme. Toplamda 258 adet dokümana ulaşılmıştır. Bu dokümanlar, ilkökul eğitimi bağlamında sınırlandırılmıştır. Yapılan sınırlandırma sonucunda 196 doküman incelenmiştir. Araştırmacı, nitel araştırma yöntemleri konusunda nitel araştırmalar ve bu araştırma deseninde yayınlar yapmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yapmak için içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 2013). İçerik analizinde spesifik gözlemler ile başlamakta ve genel örüntüler inşa edilmektedir (Patton, 2014). İçerik analizi, verilere dayalı olarak tanımlama, analiz ve temaları sunma aşamalarını içeren bir metottur (Braun ve Clarke, 2006). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dokümanların içerik analizinde araştırmacı, tek bir çalışmanın detayından ziyade sadece temel fikirleri veya çalışmaların sonuçlarını tartışmaktadır (Creswell, 2012). Verilerin analizinde, Merriam (2013) tarafından belirtilen nitel veri analizindeki aşamalar izlenmiştir. Veriler öncelikle kodlanmıştır. Ardından kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Veriler belirli temalar altında toplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlilik boyutunda uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik boyutunda, araştırmacı tarafından planlananlar ve gerçekleştirilenler nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi ile sürecin planlanmasından sonuçlanmasına kadar paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmadan doğrudan verilmiştir. Verilerin içerik analizi sürecinde, araştırmacı tarafından ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)] kullanılmıştır. Güvenirlik formülü sonucunda güvenilirlik=.84 bulunmuştur. Bu durum, yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Veriler belirli temalar altında toplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Dünyada ve Türkiye’de ilkökul eğitimindeki yönelimleri incelemek için, öncelikle dünyadaki ekonomisi gelişmiş ülkelerin ilkökul istatistiklerini incelemekte fayda bulunmaktadır. OECD ülkeleri (ABD Almanya, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kore, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda,

Yunanistan) ile G20 ülkelerinin (Avrupa Birliği, Türkiye, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Arjantin, Avustralya, Brezilya, Çin, Endonezya, Fransa, Güney Afrika, Güney Kore, Hindistan, İngiltere, İtalya, Japonya, Kanada, Meksika, Rusya ve Suudi Arabistan) ilkökul sistemleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. OECD ve G20 Ülkeleri İlkokul İstatistikleri

Ülke	Ortalama öğrenci mevcudu	İlkokula başlama yaşı	Eğitim-öğretim yılı gün sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Avustralya	24	5	200	15
Avusturya	18	6	180	12
Belçika	20	6	175	13
Kanada	-	6	183	17
Şili	30	6	181	21
Çek Cumhuriyeti	21	6	194	19
Danimarka	-	6	200	-
Estonya	19	7	175	13
Finlandiya	19	7	187	14
Fransa	23	6	162	19
Almanya	21	6	188	15
Yunanistan	17	6	175	-
Macaristan	21	6	182	11
İzlanda	19	6	170	11
İrlanda	-	6	182	16
İsrail	27	6	219	15
İtalya	19	6	200	12
Japonya	27	6	201	17
Kore	23	6	190	17
Litvanya	16	7	169	12
Lüksemburg	16	6	180	11
Meksika	22	6	200	27
Hollanda	-	6	-	17
Yeni Zelanda	-	5	194	16
Norveç	-	6	190	10
Polonya	19	7	179	11
Portekiz	21	6	180	14
Slovakya	18	6	188	17
Slovenya	19	6	190	16
İspanya	22	6	175	14
İsveç	19	7	178	13
İsviçre	-	6	188	16
Türkiye	23	6	180	18
Birleşik Krallık	26	5	190	18
A. Birleşik Devletleri	21	6	180	15
OECD ülkeleri	21	6	185	15
G20ülkeleri	24	-	-	19

OECD (2017: 347, 357, 358).

Tablo 1 incelendiğinde, OECD ülkelerinin ilkökul sınıf mevcudu ortalamasının 21 olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra G20 ülkelerinin ilkökul sınıf mevcudu ortalaması 24’tür. Ülkemiz ilkökul sınıf mevcudu ortalaması ise 23’tür. Ülkemizin ilkökul sınıf mevcudu ortalaması incelendiğinde, gelişmiş dünya ülkeleriyle aynı seviyede olduğumuz

görülmektedir. Tablo 1’de yer alan OECD ve G20 ülkelerinin ilkokula başlama yaşının 5-6-7 yaşları arasında değiştiği görülmektedir. Ülkelerin büyük bir çoğunluğunun ise 6 yaşı, ilkokula başlama yaşı olarak uyguladığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde ilkokula başlama yaşı da aynı şekilde 6 yaştır. Bu açıdan gelişmiş dünya ülkeleriyle benzerlik gösterdiğimiz görülmektedir. OECD ve G20 ülkelerinde eğitim-öğretim yılı gün sayısının 175-219 gün arasında değiştiği anlaşılmaktadır. OECD ülkelerinin ortalama eğitim-öğretim gün sayısının 185 gün olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise eğitim-öğretim yılı gün sayısı 180 gündür. Ülkemizdeki eğitim-öğretim yılı gün sayısının

OECD ortalamasından bir hafta daha düşük olduğu görülmektedir. OECD ve G20 ülkelerinde ilkokul seviyesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 11-27 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. OECD ortalaması 15, G20 ortalaması ise 19’dur. Ülkemizde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18’dir. İlkokul seviyesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortalamaları bakımından OECD ülkeleri ve G20 ülkeleriyle benzerlik gösterdiğimiz görülmektedir. Dünyanın gelişmiş ülkelerinde ve Türkiye’de ilkokul seviyesinde eğitim-öğretim yılı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Eğitim-Öğretim Yılıının Düzenlenmesi

Ülke	Eğitim- öğretim yılı başlama	Eğitim- öğretim yılı bitiş	Eğitim- öğretim yılı dönem sayısı	Eğitim- öğretim yılı gün sayısı	Yaz tatili (hafta)	Haftada gün sayısı	Haftalık ders saati
Avustralya	Şubat	Aralık	4	200	6	5	25
Kanada	Eylül	Haziran	3	180-200	8	5	27
İngiltere	Eylül	Temmuz	3	190	6	5	21-23.5
Fransa	Eylül	Haziran	3	180	9	4-5	26
Almanya	Ağustos	Temmuz	3	188-208	6	5-6	12.75-20.25
Macaristan	Eylül	Haziran	-	185	-	5	15 - 18.75
İrlanda	Eylül	Haziran	3	183	9	5	23
İtalya	Eylül	Haziran	3	200	13-14	5-6	27-30
Japonya	Nisan	Mart	3	min 175	6	5	-
Kore	Mart	Şubat	2	min 220	6	5.5	-
Hollanda	Ağustos	Haziran	3	200	6	4.5	22-25
Yeni Zelanda	Ocak	Aralık	4	192	6	5	25
Singapur	Ocak	Aralık	4	200	4-6	5	25-27.5
İspanya	Eylül	Haziran	3	180	11	5	25
İsveç	Ağustos	Haziran	2	178-190	10	5	Maks 30
İsviçre	Ağustos	Haziran	-	182-200	5-9	4-5	20 - 34/36
ABD	Eylül	Haziran	3	180	8	5	-
Galler	Eylül	Temmuz	3	190	6	5	21-23.5
Türkiye	Eylül	Haziran	2	180	12	5	30

Métais (2003: 25).

Tablo 2 incelendiğinde, ülkelerin eğitim-öğretim yılına farklı zamanlarda başladığı ve farklı zamanlarda bitirdiği görülmektedir. Yukarıdaki tabloda en dikkat çekici durum, ülkelerin çoğunluğunun eğitim-öğretim dönem sayısının üç veya dört olmasıdır. Buna karşın ülkemizde dönem sayısı ikidir. Bunun yanı sıra Ülkemiz yaz tatili süresi dikkat çekmektedir. Diğer ülkelerde yaz tatili süresi 6-14 hafta arasında değişmekle birlikte, gelişmiş ülkelerin yaz tatili

süresinin kısalığı önemlidir. Son sütunda yer alan haftalık ders saati süresi incelendiğinde, ülkelerin haftalık ders saatlerinin 13-30 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Ülkemizin haftalık ders saati yönünden en üst sırada olduğu görülmektedir. OECD ülkelerinde ilkokul seviyesinde haftalık ders saatleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. OECD Ülkelerinde İlkokul Seviyesinde Haftalık Ders Oranı Yüzdesi (%)

	Okuma, yazma ve edebiyat (%)	Matematik (%)	Fen bilimleri (%)	Sosyal bilgiler (%)	Yabancı dil (%)	Beden eğitimi ve sağlık (%)	Sanat (%)	Din/ ahlak eğitimi (%)	Bilgi iletişim teknolojileri (%)
Avustralya	24	17	6	8	-	8	5	-	-
Avusturya	30	17	13		2	11	9	9	-
Kanada	31	19	6	5	1	10	6	0	-
Şili	20	16	9	9	3	9	10	5	-
Çek Cumhuriyeti	28	17	10	-	8	8	10	-	1

Danimarka	21	12	5	3	5	6	8	3	-
Estonya	23	15	7	5	8	11	15	-	-
Finlandiya	23	15	10	4	7	9	16	5	-
Fransa	38	21	7	3	6	13	8	4	-
Almanya	26	20	4	6	5	11	14	7	1
Yunanistan	27	14	10	8	8	9	10	3	3
Macaristan	25	16	4	-	2	20	16	4	-
İzlanda	20	16	8	13	-	9	19	-	3
İrlanda	20	17	4	8	14	4	12	10	-
İsrail	22	18	8	8	6	6	6	14	-
İtalya	-	-	-	-	-	-	-	7	-
Japonya	24	17	7	6	1	10	12	3	-
Kore	21	14	9	9	6	7	9	-	-
Litvanya	21	17	5	6	8	8	12	2	1
Lüksemburg	29	19	7	2	15	10	11	7	-
Meksika	35	27	13	10	-	5	5	5	-
Hollanda	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yeni Zelanda	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Norveç	26	17	7	7	7	11	14	8	-
Polonya	18	14	10	5	10	14	7	-	3
Portekiz	26	26	7	7	6	8	9	-	-
Slovakya	32	17	6	3	6	8	10	4	2
Slovenya	23	17	8	7	7	14	16	-	-
İspanya	23	19	7	7	11	9	-	5	-
İsveç	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İsviçre	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Türkiye	30	17	5	13	5	14	7	2	-
ABD	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OECD ülkeleri	24	17	7	6	6	9	10	5	1

OECD (2017: 348).

Tablo 3 incelendiğinde, OECD ülkeleri ilkökul ders dağılımlarının Türkiye ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yapılan içerik analizi sonucunda, dünyada ve ülkemizde ilkökul eğitimindeki yönelim temaları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. İçerik Analizi Sonucunda Ulaşılan Dünya'da ve Türkiye'de İlkökul Eğitimindeki Yönelim Temaları

Sıra no	Ulaşılan tema	Tespit edilen doküman sayısı (f)	Yüzde (%)
1	Değerler eğitimi	56	29
2	Tam gün eğitim	52	27
3	Teknoloji	49	25
4	İletişim	46	23
5	Kariyer eğitimi	38	19
6	Aile katılımı	35	18
7	Çevre eğitimi	32	16
8	Uyuşturucuyla mücadele	28	14
9	Tüketici eğitimi	27	14
10	Yabancı dil eğitimi	27	14
11	Süreç değerlendirme	25	13
12	Cumartesi günü öğretim yapılmaması	23	12
13	Öğretim yılının üç ya da dört yarıyla bölünmesi	21	11
14	Okullarda öğle yemeği verilmesi	16	8

Tablo 4 incelendiğinde dünyada ve Türkiye'de ilkökul eğitimindeki eğilim temaları şunlardır: Değerler eğitimi, tam gün eğitim, teknoloji, iletişim, kariyer eğitimi, aile katılımı, çevre eğitimi, uyuşturucuyla mücadele, tüketici eğitimi, yabancı dil eğitimi, süreç değerlendirme, cumartesi günü öğretim yapılmaması, öğretim yılının üç ya da dört yarıyla bölünmesi, okullarda öğle yemeği verilmesi. Bulgular ve yorum, ulaşılan temalar altında açıklanmıştır.

1.1. Değerler Eğitimi

Temel insani özelliklerimizi meydana getiren değerlerimiz, yaşamımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada harekete geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceği, değerlerini benimsemiş, bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle içselleştirmiş insanlarına bağlıdır. Bu nedenle eğitim sistemi her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma, bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacı güder. Eğitim sistemi yalnız akademik açıdan başarılı, belirli bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asıl görevidir; yeni neslin değer, alışkanlık ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2018a). Bilimsel ve teknolojik ilerleme, yirmi birinci yüzyılda bireyler ve toplum için ahlaki bir ikilem oluşturmaktadır. Biyolojik mühendislik, iletişim ve ticaretin küreselleşmesi, askeri çatışma ve benzeri görülmemiş ölçekte halkların hareketi, iklim ve ekolojik değişimin hepsinin manevi

sonuçları bulunmaktadır. İlkokulun bir amacı, çocuklarımızı bu büyük meseleleri ele almaya yönlendirmektir (Cunningham, 1998). Gelecekteki en büyük tehlike, insani değerlerin teknolojik gelişmelere boyun eğmesidir. Değerli insanlık hedefleri, fazlasından ziyade zarar verebilecek bilgisayarlı ve mekanize tekniklerle değiştirilmemelidir. Geleceğe doğru ilerlediğimizde şu sorular aklımızda tutulmalıdır: Ne tür insanlar üretmek istersiniz? Ne tür bir insan davranışı teşvik etmek istiyoruz? (Ornstein, 1981). Türkiye’de, 15 Temmuz 2016 tarihinde hain darbe girişiminde bulunanlar, yükseköğretim görmüş eğitilmiş kişilerdi. Milletine kurşun sıkanlar, bu milletin vergileriyle okuduktan sonra bu millete düşman olanlardır. Değerler eğitimi bu nedenle tüm eğitim seviyelerinde önemli ve gereklidir.

1.2. Tam Gün Eğitim

OECD ülkelerinin tümünde tam gün eğitim verilmektedir (Aybek, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2019 yılı sonuna kadar ikili eğitimin kaldırılması için Türkiye genelinde 58 bin 762 ek derslik ihtiyacı bulunmaktadır. İkili eğitime son verilmesi için ihtiyaç duyulan illerdeki yatırımlar kapsamında 45 bin 306 dersliğin yapımı sürmektedir. Derslik yapımlarının 2019 sonuna kadar tamamlanması planlanmaktadır. MEB’in eğitimde ikili eğitimin kaldırılması için yürüttüğü çalışmalar kapsamında, 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde ilköğretim düzeyinde yüzde 57,13 olan ikili eğitim oranı, 2017-2018 eğitim döneminde yüzde 43,04’e gerilemiştir (MEB, 2017).

1.3. Teknoloji

Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojiye yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır (MEB, 2018a). Televizyon, CD, bilgisayar oyunları, dijital TV ve internet teknolojisindeki gelişmeler, küçük çocukların kendi güçlerini arttırmakla birlikte, hem anne babaları hem de öğretmenleri çocuklardan daha az donanımlı hale getiren yeni olanaklara yöneltti (Blyth, 1998). Kitle iletişim araçlarının ve elektronik iletişimin çocukların yaşamları üzerindeki etkisi, geleneksel okuma biçimlerinin bilgi için özel geçitler olmadığı anlamına gelmektedir. Okuma yeteneğine görsel okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı eşlik etmektedir (Cunningham, 1998). Teknolojide öngörülen iyileştirmeler, okul çağındaki öğrencilerin yüksek hızlı bilgisayarla donatılmış merkezi bir öğrenme merkezine erişimine izin veren senaryolara yol açmaktadır (Ornstein, 1981).

1.4. İletişim

İletişim; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2018a). Günlük hayatta ve istihdamda dil becerilerinin gereksinimi değişebilmektedir. Ekonominin hizmet sektöründeki büyüme ve otomasyonun artması, okuryazar çalışanların daha fazla gerektiren bir istihdam sektörüne neden oldu. Bürokrasi ve pazarlama, iletişim

becerilerine ayrı bir önem getirdi. İletişimi geliştirme ilköğretimin önemli bir amacıdır (Cunningham, 1998). Teknoloji, sınıflarda bilgi ve anlama iletişiminde devrim yapmamızı sağlamaktadır. İletişim alanındaki teknolojik devrim yıllardır devam etmektedir. Çoğu gözlemci, gerçek bir son görmediğini ve iletişim kapasitesindeki önemli gelişmelerin önümüzdeki birkaç on yılda hızlanarak devam edeceğini öngörmektedir (Ornstein, 1981). İlkokulun oryantasyon ve okuryazarlık ile ilişkili amacı, dilin doğru ve yaratıcı biçimde iletişim kurma konusunda kendine güven ve beceri geliştirilmesinin amacı olmaya devam etmektedir (Cunningham, 1998).

1.5. Kariyer Eğitimi

Kariyer eğitimi, mesleki eğitimin yaygın reformunu ve genel olarak eğitimin fonksiyonel değerini yansıtır ve kariyer eğitimindeki tüm öğrencilere vurgu yapmaktadır. Mesleki eğitimle uzun zamandır devam eden hoşnutsuzluk, nihayet tüm gençler için iş motivasyon programlarının geliştirilmesine yol açtı. Kariyer rehberliği etkinliklerinin genişletilmesi, topluluk gruplarının ve işletme gruplarının katılımı, kariyer bilgileri sağlanması ve lise düzeyinde mesleki eğitim kariyer programlarını karakterize etmektedir (Ornstein, 1981).

1.6. Aile Katılımı

Ebeveynler ve ev koşulları, okuldaki çocuk kazanımının en büyük etkisi olarak kabul edilmektedir. İlkokullar; ebeveynlerle birlikte çalışmayı, çocuklarla çalışma kadar önemli görmektedir. Bütün okullar, ebeveynlerle çalışmak için bir bütün okul yaklaşımı geliştirmekte ve bu yaklaşımı eğitimin her alanına uygulamaktadır. İlkokullar, toplum içinde aile öğrenimi için ana odak haline gelebilmektedir (Alexander, 1998). İlkokullar, çocukların gelişiminin ilk yıllarında ebeveynlerin daha yakın katılımından yararlanabilir. Birçoğu ana babanın eğitim verici rolü olarak aktif şekilde rol oynamaktadır (Cunningham, 1998). Ebeveynlerin çocuğun ilk eğitimcisi olduğundan, ilkokulda bir devrimin başlangıcındayız (Alexander, 1998). Öğretmenler ve veliler arasındaki yakın işbirliğinin, daha iyi karşılıklı anlayışa sebep olacağı, öğrenciler için fayda sağlayacak işbirliği yapmalarına imkân sağlayacağı, öğrencinin sınıfta kalma oranlarının düşürülmesine neden olacağı umulmaktadır (Blanc, 1990).

1.7. Çevre Eğitimi

Gençleri, önümüzdeki yıllarda tüm vatandaşlar için yaşamsal olacak çevre eğitiminden haberdar etmek önemlidir. Fen bilimleri hakkındaki çalışmalar, doğayı koruma fikrinin daha iyi anlaşılmasına yol açacaktır. Matematik, fizik bilimleri ve teknoloji eğitimiyle ilişkili atölye ve laboratuvarındaki pratik çalışmalar örnek olarak verilebilir (Blanc, 1990). Kirlilik, aşırı nüfus, gıda ve doğal kaynakların tüketilmesi gibi sorunlarla ilgili endişe, ekoloji ve çevre eğitimi alanında daha fazla bilgi ve yeni programlar talep etmiştir. İlgili içerik çoğu geleneksel toprak bilimi, biyoloji ve coğrafya kurslarına ve koruma programlarına dahil edilmiştir. Fakat dünya çapındaki ekosistemin tehlikede olduğunu ve artan dünya nüfusunu artık desteklemeye olasılığı ile birlikte daha anlamlı ve daha iyi koordine edilmiş bir eğitim programı gerekmektedir (Ornstein, 1981).

1.8. Uyuşturucuyla Mücadele

Doğal bilimleri tamamlayıcı nitelikte olan sağlık eğitimi, tüm ülkelerde giderek önem kazanmaktadır (Blanc, 1990). Birçok çocuk ve genç arasında uyuşturucu kullanımı ve uyuşturucu bağımlılığı ile ilgili kritik sosyal sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Geleneksel olarak, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uyuşturucu madde bağımlılığı eğitimi, fen derslerinde uyuşturucular hakkında öğretim birimleri veya zaman zaman yapılan bir montaj programının zamanlaması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Uyuşturucu eğitimi; eskiden uyuşturucu kullananlar ve sağlık gruplarıyla koordineli, kapsamlı danışmanlık ve hatta okul-toplum tedavi programlarını içermektedir (Ornstein, 1981).

1.9. Tüketici Eğitimi

Bireylerin ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir (MEB, 2018b). Çoğu okul bölgesi, sosyal bilgiler öğretim programının bir parçası olarak tüketici eğitimini vermektedir. Tüketici eğitimi genişlemektedir ve artık sıklıkla kendi başına bir konu veya mesleki eğitim veya ekonomide önemli bir bileşen olarak sunulmaktadır. Enerji maliyetleri ve genel enflasyon ile ilgili ciddi sorunlarla birlikte, tüketici eğitimine daha fazla ağırlık verilmesine yönelik eğilim devam etmektedir (Ornstein, 1981).

1.10. Yabancı Dil Eğitimi

İkinci bir dilin erken yaşta öğretilmeye başlanması tüm dünyada yaygınlaşmaktadır. Uluslararası anlayıştaki eğitim, birçok ülkenin müfredatında yer almıştır. Bu, doğal olarak, ikinci bir dilin ve ona eşlik eden kültürel unsurların incelenmesi ile kolaylaştırmaktadır (Blanc, 1990). Ülkemizde dördüncü sınıfta başlanılan yabancı dil eğitimi, ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Ülkemiz ilkökul eğitiminde yabancı dil eğitiminde daha erken başlama eğilimi görülmektedir.

1.11. Süreç Değerlendirme

Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır. Öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır (MEB, 2018a).

1.12. Cumartesi Günü Öğretim Yapılmaması

Beş gün süren okul haftası dünyadaki çoğu ülkede bulunmaktadır. Fransa, Almanya, İtalya, Kore, Hollanda ve İsviçre'de ise cumartesi günü eğitim görülmektedir. Ancak bu ülkelerde de cumartesi günü eğitimin kaldırılması eğilimi görülmektedir (Métais, 2003).

1.13. Öğretim Yılıının Üç ya da Dört Yarıyla Bölünmesi

Tablo 2 incelendiğinde, gelişmiş ülkelerde eğitim-öğretim yılının üç veya dört yarıyıldan oluştuğu görülmektedir.

1.14. Okullarda Öğle Yemeği Verilmesi

Yarım gün veya tam gün eğitim alanında bir başka boyut, yemeğin çocukların gelişimine katkısıdır. Birçok çocuk geleneksel olarak öğle yemeğine eve döndükleri halde, anneler giderek ücretli bir işte çalıştıkça bu uygulama değişmektedir. İsviçre'de çocuklar normalde gün ortasında eve gider. Okula çok uzakta yaşıyorlarsa, ilçe okul yemeklerini organize eder ve denetler. Son birkaç yıldır, özellikle kentsel alanlarda öğle yemeğinde çocuklara yönelik bir eğilim olmuştur (Métais, 2003).

4. Sonuç ve Öneriler

Dünyada ve Türkiye'de ilkökul eğitimindeki yönelimler şu şekildedir: değerler eğitimi, tam gün eğitim, teknoloji, iletişim, kariyer eğitimi, aile katılımı, çevre eğitimi, uyuşturucuyla mücadele, tüketici eğitimi, yabancı dil eğitimi, süreç değerlendirme, cumartesi günü öğretim yapılmaması, öğretim yılının üç ya da dört yarıyla bölünmesi, okullarda öğle yemeği verilmesi.

Ülkelerin büyük bir çoğunluğunun ise 6 yaş, ilkökula başlama yaşı olarak uyguladığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde ilkökula başlama yaşı da aynı şekilde 6 yaştır. Bu açıdan gelişmiş dünya ülkeleriyle benzerlik gösterdiğimiz görülmektedir. OECD ve G20 ülkelerinde eğitim-öğretim yılı gün sayısının 175-219 gün arasında değiştiği anlaşılmaktadır. OECD ülkelerinin ortalama eğitim-öğretim gün sayısının 185 gün olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise eğitim-öğretim yılı gün sayısı 180 gündür. Ülkemizdeki eğitim-öğretim yılı gün sayısının, OECD ortalamasından bir hafta daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OECD ve G20 ülkelerinde ilkökul seviyesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 11-27 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. OECD ortalaması 15, G20 ortalaması ise 19'dur. Ülkemizde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'dir. İkökul seviyesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortalamaları bakımından OECD ülkeleri ve G20 ülkeleriyle benzerlik gösterdiğimiz görülmektedir.

Ülkelerin çoğunluğunun eğitim-öğretim dönem sayısı üç veya dördtür (Métais, 2003). Buna karşın ülkemizde dönem sayısı ikidir. Bunun yanı sıra ülkemizin yaz tatili süresi dikkat çekmektedir. Diğer ülkelerde yaz tatili süresi 6-14 hafta arasında değişmekle birlikte, gelişmiş ülkelerin yaz tatili sürelerinin kısalığı önemlidir. OECD ülkelerinin haftalık ders saati süresi incelendiğinde, ülkelerin haftalık ders saatlerinin 13-30 arasında değiştiği görülmektedir. Ülkemizin haftalık ders saati yönünden en üst sırada olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri ilkökul ders dağılımlarının Ülkemizle benzerlik göstermektedir.

Dünyada ve ülkemizde ilkökul eğitimindeki yönelimlerden birisinin değerler eğitimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelişen bilim ve teknoloji, insan klonlama gibi ahlaki sorunları beraberinde getirmiştir. Konu ile ilgili olarak Cunningham (1998), bilimsel ve teknolojik gelişmenin toplum için ahlaki ikilem oluşturduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Ornstein (1981), teknolojideki gelişmelerin insani

değerleri tehdit ettiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemizde 15 Temmuz hain darbe girişimi, değerler eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Yükseköğrenim görmüş hainler, milletin parasıyla alınan silahlarla millete ateş etmiştir. MEB (2018a), öğretim programlarında kök değerler belirlemiş, ilkokul öğrencilerine bu değerlerin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitiminde tam gün eğitimi yönelimi görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2017), 2019 yılı sonuna kadar ikili eğitimin kaldırılması için çalışmalar yürütmektedir.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitiminde görülen bir başka yönelim teknoloji kullanımınıdır. Dünyada ve ülkemizde teknolojik materyaller daha fazla yerini almaya başlamıştır. Ülkemizde teknolojinin bir yansıması olarak Fatih Projesi kapsamında tüm sınıflara akıllı tahta yerleştirilmiştir. Bunun yanı sıra lise öğrencilerine ücretsiz tablet bilgisayar dağıtılmış, ayrıca okullara fotokopi makineleri verilmiştir.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri iletişim becerilerinin önemindeki artıştır. Küreselleşen dünya, gelişen teknoloji insanların birbiriyle daha kolay ve daha fazla iletişime geçebilmelerini sağlamıştır. Konu ile ilgili olarak Cunningham (1998), ilkokulun önemli bir amacının öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirme amacını vurgulamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri kariyer eğitimidir. İlkokul öğrencilerine meslekleri tanıtmaya anlamında, kariyer planlamaları hakkında yönlendirmelerin daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir. Ornstein (1981), kariyer eğitiminin geçmişte lise düzeyinde ağırlıklı olarak vurgulandığını dile getirmiştir.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri aile katılımıdır. Dünyadaki ve ülkemizdeki yönelime bakıldığında, ailelerin öğrencilerin eğitimindeki sorumluluğunun arttığı görülmektedir. Alexander (1998), ilkokulların ailelerle olan işbirliğinin arttığını vurgulamaktadır. Blanc (1990), konu ile ilgili olarak, okul aile işbirliğinin öğrencilerin okuldan terkinin engelleyeceğini dile getirmektedir. Ülkemizdeki durum incelendiğinde, okul-aile işbirliğinin arttığı görülmektedir. Ayrıca ilkokulda öğrencilerin yetişmeleri konusunda aileye de sorumluluklar verilmesi dikkat çekicidir.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri çevre eğitimidir. Ornstein (1981), konu ile ilgili olarak, yeni yönelimin dünya çapındaki ekosistemin tehlikede olduğunu ve artan dünya nüfusunu artık desteklemeye noktalarına dikkat çekildiğini vurgulamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerde ulaşılan bir başka sonuç uyuşturucuyla mücadeledir. Amerika'da ve bazı Avrupa ülkelerinde esrar gibi uyuşturucu maddeler kullanmak serbesttir. Ülkemizde uyuşturucu madde kullanımı yasaktır. Ornstein (1981) uyuşturucu madde kullanımı eğitimi verilmesi yerine, uyuşturucu maddeyle mücadele edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Blanc (1990) ise, ilkokul seviyesinde konu ile ilgili olarak sağlık eğitiminin artırıldığını vurgulamıştır. Ülkemizde uyuşturucu madde kullanımı ne yazık ki gün

geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle uyuşturucu madde ile mücadele görevi ilkokulla birlikte başlamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri tüketici eğitimidir. Ornstein (1981), enerji maliyetleri ve genel enflasyon ile ilgili ciddi sorunlar nedeniyle, tüketici eğitimine daha fazla ağırlık verilmesine yönelik eğilimin devam ettiğini belirtmektedir. Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı (2018b) ilkokul öğrencilerinde tüketici eğitimine yönelik konuların önemini vurgulamıştır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri yabancı dil eğitimidir. İkinci bir dilin erken yaşlarda öğretimi tüm dünyada yaygınlaşmaktadır (Blanc, 1990). Ülkemizde dördüncü sınıfta başlanılan yabancı dil eğitimi ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Ülkemiz eğitim sisteminde yabancı dil eğitimine daha erken başlama eğilimi görülmektedir. Ayrıca ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verilmektedir.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri süreç değerlendirmedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018a), bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebildiğini belirtmektedir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmanın esas olduğunu vurgulamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri cumartesi günü eğitim-öğretim yapılmamasıdır. Beş gün süren okul haftası çoğu dünya ülkesinde bulunuyor. Son olarak Japonya'da cumartesi günü eğitim uygulamasına son verilmiştir. Cumartesi günü eğitim-öğretim yapan ülkeler ise, hafta içindeki ders saatini artırarak, cumartesi günü ders yapmama eğilimindedirler (Métais, 2003). Ülkemizde de aynı şekilde cumartesi günleri eğitim-öğretim yapılmamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri eğitim-öğretim yılının üç veya dört dönemden oluşmasıdır. OECD ülkelerinde ağırlıklı olarak üç dönemden oluştuğu görülmektedir. Ülkemizde ise eğitim-öğretim yılı iki dönemden oluşmaktadır.

Dünyada ve ülkemizde ilkokul eğitimindeki yönelimlerden bir diğeri öğlen yemeği verilmesidir. Métais (2003), birçok çocuğun öğle yemeğini evinde yediğini belirtmiştir. Ancak annelerin artık ücretli bir işte çalıştıkça bu uygulamanın değiştiğini vurgulamaktadır. Bazı ülkelerde (İngiltere ve Fransa), beslenme avantajlarına ek olarak sosyal ve kişisel becerilerin geliştirilmesi için fırsatlar sağlayan uzun bir okul geleneğinin bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmuştur:

- (i) Ülkemizde halen bazı ilkokullarda uygulanmakta olan ikili öğretim sonlandırılmalıdır. Bunun yerine tam gün eğitime geçilmesi önerilmektedir.
- (ii) İlkokul öğrencilerine, devletimiz tarafından ücretsiz olarak öğle yemeği verilmesi önerilmektedir.
- (iii) Ülkemiz öğrencileri uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA (OECD Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), PIRLS (Progress

in International Reading Literacy Survey-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve TIMSS (Third International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlara katılmaya devam ettirilmelidir.

- (iv) İlkokul eğitiminde aileye de sorumluluk verilmelidir. Okul ile ailenin işbirliği artırılması gerekmektedir. Ailenin çocuğun eğitimine destek olabilmesi için, veli toplantılarının sıklıkla yapılması ve öğrencilerin aileleriyle birlikte katılacağı etkinliklerin artırılması önerilmektedir.
- (v) Fatih Projesi ile ülkemizdeki tüm sınıflar etkileşimli tahtayla donatılmıştır. Lise öğrencilerine ise ücretsiz olarak tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Benzer projelerle ilkokul seviyesi öğrencilerine ücretsiz olarak diz üstü bilgisayar dağıtılması önerilmektedir.
- (vi) OECD ülkelerine oranla ülkemizdeki eğitim-öğretim gün sayısı beş gün daha düşüktür. Ülkemizde eğitim-öğretim gün sayısının 200 güne çıkarılması önerilmektedir.
- (vii) Ülkemizde uygulanan 12 haftalık yaz tatilinin uzun olduğu düşünülmektedir. Bunun yerine temmuz ve ağustos aylarında toplam 8 haftalık yaz tatili yapılması önerilmektedir.
- (viii) OECD ülkeleri ile kıyaslandığında, ülkemiz ilkokul eğitiminde kariyer eğitiminin yeterince yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle ilkokulda kariyer eğitimi artırılabilir.
- (ix) Ülkemiz ilkokul eğitiminde çevre eğitimine daha fazla yer verilmesi faydalı olacaktır.
- (x) ülkemiz ilkokul eğitiminde uyuşturucu maddeyle mücadele konusunda daha fazla vurgu yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- (xi) Ülkemiz eğitim sistemi iki dönemden oluşmaktadır. Üç dönem veya dört dönem olma durumu tartışılabilir.
- (xii) Bu araştırma genelde gelişmiş dünya ülkeleri ve Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarla, gelişmekte olan dünya ülkeleri kıyaslanabilir.
- (xiii) Yapılacak araştırmalarla, ilkokul eğitimi veya farklı eğitim seviyelerinde çeşitli yönelimler ortaya konulabilir.

Kaynakça

Alexander, T. (1998). Transforming primary education in partnership with parents. C. Richards & P. H. Taylor (Ed.), *How shall we school our children? primary education and its future* içinde (ss. 123-136). London: Falmer Press.

Amadio, M., Gross, S., Ressler, P. & Nhung T. (2005). *Quality education for all? world trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*, UNESCO.

Andersen, F. Ø. (2007). *International trends in primary school education: an overview based on case studies in Finland, Denmark and Japan*. Bilund, Denmark: Lego Learning Institute.

Aybek, B. (2016). *Her yönüyle "tam gün" eğitim!* <https://sahinaybek.com.tr/her-yonuyle-tam-gun-egitim/>

Blanc, E. (1990). Primary education: issues and trends. *International Journal of Educational Management*, 4(3), 27-31. doi:10.1108/09513549010135482

Blenkin, G. & Kelly, V. (1998). The concept of a developmental curriculum. J. Moyles & L. Hargreaves (Ed.), *The primary curriculum: learning from international perspectives* içinde (ss. 28-41). New York, USA: Routledge.

Blyth, A. (1998). English primary education: looking backward to look forward. Richards, C. & Taylor, P. H. (Ed.), *How shall we school our children? primary education and its future* (ss. 3-16). London: Falmer Press.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Borghi, L. (1974). *Perspectives in primary education*. The Hague, Netherlands.

Braun, V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Bruns, B., Mingat, A. & Rakotomalala, R. (2003). *Achieving universal primary education by 2015: a chance for every child (1)*. World Bank Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.

Cunningham, P. (1998). From the good old days to a brave new world? aims and purposes of primary schooling. C. Richards & P. H. Taylor (Ed.), *How shall we school our children? primary education and its future* içinde (ss.17-29). London: Falmer Press.

Easton, C., Knight, S. & Kendall, L. (2005). *Annual survey of trends in primary education: survey of 2004 (Iga research report 8/05)*, NFER, Slough.

Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.

Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.

Hayes, D. (2006). *Primary education*. Oxon, England: David Fulton Publishers.

Hayes, D. (2010). *Encyclopedia of primary education*, Oxon, England: Routledge.

Jacobs, H. H. (2010). Upgrading content: provocation, invigoration, and replacement. H. H. Jacobs (Ed.),

- Curriculum 21: essential education for a changing world* içinde (ss. 30-59). Virginia, USA: ASCD Publications.
- Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: a reference handbook*, USA: ABC-CLIO Inc.
- Littledyke, M. (1998). Constructivist ideas about learning. M. Littledyke & L. Huxford (Ed.), *Teaching the primary curriculum for constructive learning* içinde (ss.1-16). Oxon, England: David Fulton Publishers.
- Lockheed, M. E., & Verspoor, A. M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Oxford: University Press for World Bank.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017). *Tam gün eğitim için 45 bin derslik yatırımı*. <http://www.meb.gov.tr/tam-gun-egitim-icin-45-bin-derslik-yatirimi/haber/15189/tr>, (01.03.2018).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt.: Prof. Dr. Selahatin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Métais, J. L. (2003). *Internatinal trends in primary education*. INCA Thematic Study.
- Miles, B. & Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed.: S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, R. (2001). *21st century transitions: opportunities, risks and strategies for governments and schools. schooling for tomorrow: what schools for the future?*. OECD/CERI.
- Muedini, F. (2015). *Human rights and universal child primary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2017). *Education at a glance 2017: oecd indicators*. Paris, OECD Publishing, doi:10.1787/eag-2017-en
- Ornstein, A. C. (1981). Curricular innovations and trends: recent past, present, and future. *Peabody Journal of Education*, 59(1), 46-53.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri), (Çev. Ed.: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Ramachandran, V. (2004). *Gender and social equity in primary education: hierarchies of access*. India: SAGE Publications.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, V. (2010). A classroom as wide as the world. H. H. Jacobs (Ed.). *Curriculum 21: essential education for a changing world* içinde (ss. 97-114). USA: ASCD Publications.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2018). *Türk dil kurumu güncel türkçe sözlük*. (01.03.2018).
- Triggs, P. & Pollard, A. (1998). Pupil experience and a curriculum for life-long learning. C. Richards & P. H. Taylor (Ed.). *How shall we school our children? primary education and its future* içinde (ss.108-122). London: Falmer Press,
- UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2016). *The state of the world's children 2016: a fair chance for every child*. New York.
- Wang, Y. (2014). *Education policy reform trends in g20 members*. London: Springer Science & Business Media.
- Wilmarth, S. (2010). Five socio-technology trends that change everything in learning and teaching. H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum 21: essential education for a changing world* içinde (ss. 80-96). USA: ASCD Publications.



Araştırma Makalesi • Research Article

Bruns'ın Hermeneutiğinde Sokrates

Socrates in Bruns' Hermeneutics

Deniz Soysal^{a,*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, 32260, Isparta/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0923-7410

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 02 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 08 Şubat 2019

Kabul tarihi: 19 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Sokrates

Hakikat

Retorik

Hermeneutik

Anlama

ARTICLE INFO

Article history:

Received 02 January 2019

Received in revised form 08 February 2019

Accepted 19 February 2019

Keywords:

Socrates

Truth

Rhetoric

Hermeneutics

Understanding

ÖZ

Sokrates'in hayatı hakikati söylemenin ne demek olduğuna ilişkin önemli bir ders barındırır. Gerald L. Bruns *Hermeneutics Ancient and Modern* adlı yapıtında bu konuda önemli bir hermeneutik yorum sunmaktadır. Bruns'ın yorumu hem hermeneutiğin Antik Yunan'daki kökleri açısından hem de Sokrates'in çok farklı bir bakış açısıyla değerlendirmesi açısından eşsiz bir yorumdur. Bu makalede öncelikle Bruns'ın Sokrates'i Antik Yunan felsefinde konumlandığı yeri incelenmiş, sonrasında *Savunma*'da sunulan kısa otobiyografiye getirdiği hermeneutik yorum incelenmiştir. Buna göre hakikati anlamak ve onu ifade etmek bir eylem, bir hareket, bir girişim ve bütün olarak bir ifşa sürecidir.

ABSTRACT

Life of Socrates contains an important lesson about what it means to tell the truth. In this respect Gerald L. Bruns presents an important hermeneutic interpretation in his book *Hermeneutics Ancient and Modern*. Bruns' interpretation is unique with respect to both the roots of hermenutics in Ancient Greece and its evaluation of Socrates in a very different perspective. In this article first, the place where Bruns locates Socrates is reviewed, then his hermeneutic interpretation of Socrates' autobiography presented in *Apology* is investigated. Accordingly understanding and expressing truth is a process of action, movement, endeavor and, as a whole, disclosure.

1. Giriş

Sokrates'in bize verdiği ders genellikle erdem ya da hakikat adına ölümü bile göze almak etrafında tartışılır. Fakat hakikatin ne olduğundan daha çok hakikati söylemenin ne demek olduğuna ilişkin anlaşılması daha zor; ama sonuçları daha önemli başka bir ders barındırır Sokrates'in hayatı. Bu makalede merkezi olarak incelenecek metin Gerald L. Bruns'ın *Hermeneutics Ancient and Modern* adlı kitabının

ilk bölümünün “Sokrates'in Söyleminde Hakikat ve Güç” [“Truth and Power in the Discourse of Socrates”] adlı ilk kısmıdır. Bruns'ın yorumu hem hermeneutiğin Antik Yunan'daki kökleri açısından hem de Sokrates'in çok farklı bir bakış açısıyla incelenmesi açısından eşsiz ve önemli bir yorumdur.

* Sorumlu yazar/*Corresponding author*
e-posta: denizsoysal@sdu.edu.tr

İnsani ya da toplumsal dünyada hakikatin muğlaklığı onun yalnızca bulunmasını değil ifade edilmesini de zorlaştırır. Neyin doğru neyin eğri, neyin siyah neyin beyaz olduğunu basitçe ortaya koymanın olanaksızlığı; insanların dünyasında bilginin, doğruluğun ya da hakikatin anlamını başka bir şekilde ele almamızı zorunlu kılar. Bruns'ın ileride irdeleyeceğim yorumuna göre insani dünyada hakikati söylemek sözel bir ifade etkinliğini kapsamakla birlikte ondan çok daha fazlasını içerir. Hakikati anlamak ve onu ifade etmek bir eylem, bir hareket, bir girişim ve bütün olarak bir ifşa sürecidir. Bu makalede çağdaş hermeneutiğin de temel ilkelerinden biri olan "hakikat ifşadır" düşüncesinin Sokrates örneğinde nasıl canlandığı gösterilmeye çalışılacaktır.

2. Sokrates'in Antik Felsefedeki Yeri

Brunns, öncelikle Sokrates'in Antik Yunan felsefe geleneğindeki yerini ortaya koymaya çalışır. Ancak bunun için öncelikle Antik Yunan felsefesine genel bir bakış atmak gerekmektedir. Yani Antik Yunan felsefesine ilişkin kavrayışımız, Sokrates'e ilişkin kavrayışımızı da belirleyecektir. Bruns'a göre Sokrates'e kadar Antik Yunan felsefesinde hakikate ilişkin iki temel tavır geliştirilmiştir. Bunlar Parmenides ve Gorgias'da net olarak görülebilecek kadar büyük oranda birbirine karşıt tavrılardır.

Esasında bu karşıt tavırların ortaya çıkışı daha temel bir keşiften kaynaklanmaktadır. Bu keşif Herakleitos'un şu ünlü cümlesinde dile getirilmiştir: "Doğa gizlenmeyi sever." (aktaran: Bruns, 21) Burada Doğa olarak çevrilmiş olan terim "*Phûsis*"tir. Doğa olarak çevrilmesi anlamının büyük kısmının kaybolmasına neden olur. Sözcüğün anlamına bu nedenle biraz daha eğilmemiz gerekmektedir. *Phûsis* "doğa, bir kişinin veya bir şeyin doğuştan ve asli niteliği, özelliği veya yapısı" anlamına gelmektedir; ama aynı zamanda "*lógos* olarak bilinen ve daha sonraları *philosophia* olarak bilinen metodolojik yaklaşımı kullanan araştırmanın genel konusu *phusis* idi. Hem Platon'un hem Aristoteles'in anlayışı bu şekildeydi ki her ikisi de ilk filozofları *phûsikoi*, yani *phûsis* ile ilgilenenler diye adlandırır." (Peters, 298-300) O halde filozofların neyin peşinde olduklarını ve ne ile ilgilendikleri sorusunu soralım. Açık ki filozoflar hakikati aramaktadırlar. Doğanın aynı zamanda hakikat olarak kabul edilmesi Antik felsefenin özelliklerindedir. Antik Yunan felsefesinde doğaya büyük bir önem verilirdi; öğrenilecek tek hakikattir doğa, insan dahil tüm hakikatleri kapsayan en önemli hakikat olarak görüldüğünden doğaya hem üstünlük hem de kutsallık atfedilirdi. Ancak insanın doğayla ilişkisi yüzyıllar içerisinde değişti, bilimsel keşifler sonrasında insanın hem doğaya hem kendine bakışında büyük dönüşümler oldu. Ama bu felsefenin araştırmasına engel olmak şöyle dursun, onu daha da kamçılıdı. Eğer *phûsis* felsefi araştırmanın ana konusu ise *phûsis* araştırması halen devam ediyor demektir. O halde konumuzun anlaşılabilirliği açısından *phûsisi* hakikat olarak anlamamızda bir sakınca yoktur.

Peki Herakleitos "gizlenmeyi sever" derken ne demek istiyor? Elbette Herakleitos'un her fragmanı uzun uzadıya sayfalarca çözülemeye açıktır, bu da bu makalenin kapsamını aşar. Yine de bu cümlenin ne demek olduğu üzerine eğilmemiz gerekmektedir.

Hakikatin ne olduğunu öğrenmek istiyorum diyen bir insan düşünelim. Bir çaba harcaması gerekli midir? Gözlerini açıp etrafına bakması, ne görüyor ne duyuyorsa onu hakikat olarak kabul etmesi yanlış mı olur? Felsefeyle uğraşsa da uğraşmasa da yetişkin insanlar hakikatin gözler önünde olandan ibaret olmadığını, gördüklerimizin her zaman görmediğimiz başka bir yüzü olduğunu, duyularımıza her zaman güvenemeyeceğimizin, insanların farklı bakış açıları olduğunu ve bu bakış açılarının etrafımızı ve dünyayı algılayışımızı etkilediğinin biraz da olsa farkındadır. Bu Antik Yunan felsefesinin görünüş ve gerçeklik arasında yaptığı ünlü ayırmadır aslında. Görünüşle gerçeklik ya da algılayışımızla hakikat tam olarak birbiriyle örtüşmez. Sıradan insan bu farkı çok dert etmeyebilir ama hakikati arama iddiasında bulunan kişi bu ayırımın üstüne gitmek zorunda kalır. O halde, görünüşte, duyularımızın önünde hazır bir şekilde bulamadığımız, bulmak için, ne olduğunu öğrenmek için çaba harcamamız gereken şey *phûsis*dir. *Phûsis*in gizlenmişliği ya da gizlenmeyi sevmesi metaforunu bu açıdan anlayabiliriz. Peki, göz önünde olmayan bu hakikati bulmak için ne tür bir çaba harcamalıyız? Duyularım oldukları halleriyle bana yardımcı olamayacaklarına göre, hakikati aramak için elimdeki tek yol akıldır. Ancak aklımı kullanarak görünenin ötesinde olanı ya da saklı olanı kavrama konusunda yol alabilirim. Aklın felsefenin merkezinde olmasının nedeni budur.

Hakikatin gizlenmişliğinin onun ifade edilmesine de yansımaları kaçınılmazdır. Bir hakikat bulduğumu varsayalım, bunu nasıl ifade edeceğim? Deneyime, duyulara uyumlu bir dille gizlenmiş olanı ifade edecek cümleleri ve terimleri nereden bulacağım? Bu ifade sorunuyla birlikte Sokrates öncesi felsefede hakikate ilişkin iki ana akım belirleyebileceğimizi söylüyor Bruns. Bu iki farklı yaklaşım Parmenides ve Gorgias'ın düşüncelerinde somutlaşır.

Parmenides sürekli deneyimlediğimiz değişimin bir yanılsamadan başka bir şey olmadığını, varlığın bir ve değişmez olduğunu iddia etmişti. Bunun en önemli sonucu aslında konuşacak fazla bir şey olmadığı gerçeğidir. Yani eğer değişen şeyler hakkında konuşuyorsak yanılsamalar hakkında konuşuyoruzdur. Bu da zamanımızı, enerjimizi ve aklımızı boş yere yormaktan ya da oyalamaktan başka bir şey değildir. O yüzden eğer ifade edecek bir hakikat biliyorsak onu söylemeli, bilmediğimiz şeyler hakkında susmalıyız. İnsanlar ise bilmedikleri şeyler ve özellikle yanılsamalar üzerine konuşup dururlar. Burada Bruns, Parmenides'in değerini ve anlamını halen koruyan bir öğüt verdiğini vurgular: "filozofun sessizlik öğütü." (Bruns, 22) Yalnızca bildiğin şeyler hakkında konuş, bunun dışındaki her şey için sessiz kalmayı öğren.

Gorgias ise gerek gizlenmiş bir hakikatin varlığı gerekse onun bilinebilirliğiyle ilgili ciddi sorunlar olduğunu düşünüyordu. Bu sorunlar onun hakikati ve varlığı reddetmesiyle sonuçlandı. "Bu, kulağa Parmenides'in bir parodisi gibi gelir," diyor Bruns, "*Phûsis* gizlenmeyi sevmekle kalmaz, var da *değildir*; ama olsaydı bile onu sözcüklere dökmek diye bir şey olamaz, en azından başkalarına anlam ifade edecek bir şekilde yapılamaz bu." (Bruns, 23) Durum buysa tüm dengeler değişir. Parmenides'in felsefesinde dil kendi başına hiçbir güce sahip değildir, hatta hakikati söyleme işlevini gerçekleştirdiği nadir zamanlar dışında zararlıdır. Bu yüzden mecbur

kalınmadığı sürece uzak durulması gereken bir şeydir. Halbuki Gorgias'ta

...şeylerin karar verilemezliği dili zayıflatmaktan çok güçlendirir, onu var olan en güçlü şey haline getirir. Gorgias'ın kuralı kabaca şöyle ilerler: aynı ile aynı olmayan arasındaki farkı söyleyemediğimiz durumlarda, şeyleri ellerinize almalı ve söylem aracılığıyla neyin var olup neyin olmadığını, onu istediğiniz gibi ya da çıkarlarınıza göre yorumlayarak, ortaya koymalısınız, çünkü bunu belirleyecek başka hiçbir şey yoktur (Bruns, 23).

O halde Parmenides'in aksine Gorgias konuşmamızı öğütler; çünkü eğer hakikatin kendini göstermesini beklersek bu hiçbir zaman olmayacaktır. Kendini gösterecek tek hakikat; güçlü söylem tarafından belirlenmiş olan şey olacaktır. Bunun anlamı insani dünyada ikna edenin kazandığı, söylemi güçlü olanın söylemi güçsüz olanlara istedikleri hakikati dayattığı ya da gerçekliği belirlediği olgusudur. Burada söz konusu olan salt dil üzerinden oynanan bir oyun meselesi değildir. Söylem [*discourse*]; içeriği, biçimi, etkileyciliği, tavrı ve tarzı içeren geniş bir kavramdır. Üstelik ikna etmek kolay bir iş de değildir; etkili bir söylem ortaya koymak zeka, yaratıcılık, çaba ve yetenek gerektirir.

Antik Yunan felsefesinin ünlü filozof/sofist ayrımıyla karşı karşıyaymış gibi görünüyor. Ancak Bruns bu ayrımın temelini söylemlerinde bulur. Burada iki farklı söylem vardır. Birincisi "hakikatin söylemi"dir [*discourse of truth*], en önemli örneği Parmenides'tir, çok konuşmayı kötüler, dili güçsüz bulur, iknadan etkileycilikten uzak durur; çünkü hakikatin ne dile ne de iknaya ihtiyacı olmadığını savunur. İkincisi "gücün söylemi"dir [*discourse of power*], en önemli örneği Gorgias'tır, ikna yeteneğinin, etkileyciliğin, dili iyi kullanmanın önemini vurgular (Bruns, 23). Genellikle birinci yol felsefe ikinci yol retorik olarak kabul edilir ama felsefe ile retorik arasındaki ilişki ya da bunların birbirlerini dışlayıp dışlamadığı tartışmalı bir konudur. Ancak bu konunun bizim için önemi, Bruns'ın bu ayrımı Sokrates'i anlamak için merkezi konuma koymuş olmasıdır.

3. Sokrates'in hakikati

Sokrates'e yöneltilen sofist olduğu suçlaması iyi bilinir ve felsefe tarihinde bu suçlamanın haksız olduğu konusunda genel bir görüş birliği vardır. Ancak Bruns sofistizm geleneğinin Sokrates'i anlama konusunda en az felsefe geleneği kadar önemli olduğunu savunur; çünkü ona göre Sokrates'i anlamanın esas zorluğu kendisinin ne olup ne olmadığını, neyi savunup neyi savunmadığını belli etmemesinde yatar.

Sokrates'in nasıl anlaşılması gerektiği sorusunu—onun kendi kendini-anlaması sorusu da dâhil—Parmenides ile Gorgias arasındaki ya da filozofun sessizlik öğüdü ile retorikçinin konuşma öğüdü arasındaki ya da hakikatin söylemi ile gücün söylemi arasındaki karşıtlık içerisine yerleştirmek istiyorum. Bu çerçevede Sokrates'in belirsizliğine [*ambiguity*] tam olarak uyar ki Sokrates'i en sonunda (onun *Sempozium*'daki konuşmasındaki önerisini izleyerek) yorumcuların tanrısı ve mekik dokuyan filozof, Hermes olarak, yani Bir ile belirsiz İki arasında sürekli bir ileri bir geri giden diyalektikçi olarak tasvir edeceğim (Bruns, 23).

Burada söylenenleri anlamak için yanıtlamamız gereken pek çok soru vardır: Sokrates çok mu konuşur az mı? Sokrates gerçekten savunma yapmış mıdır? Sokrates eğer bir retorikçi, bir sofist ise neden yaptığı savunma ile jüriyi suçsuz olduğuna ikna edememiştir? Eğer o bir filozofsa, Parmenides'in geleneğine bağlıysa, yaptığı savunma fazlasıyla uzun değil midir? Sokrates'in savunması her ne kadar sonucu değiştirmediyse de etkileyici ve güzel bir söylev midir? Eğer öyle değilse neden üstünden iki bin yıl geçmiş olmasına rağmen bu savunmayı okuyan insanlar etkileniyor ve büyük oranda Sokrates'in suçsuz olduğuna ikna oluyorlar? Eğer Sokrates isteseydi kendisini ölüm cezasından kurtaracak şeyler söyleyemez miydi? Yoksa bunu istediği halde başaramadı mı? Ya da esas istediği bu cezayı almak mıydı ve dolayısıyla tam istediği şeyi başardı mı? Bu sorular ve benzerleri tam Sokrates'in belirsizliğine uygun olarak iki ayrı yanıt kümesi oluşturmuştur: Bir tarafta "yargılanmasında Sokrates'in sessiz kalmayı seçtiği"ni savunanlar varken, diğer tarafta "Sokrates'in esas öncüsünün Gorgias olduğunu" savunanlar olmuştur (Bruns, 23).

Bu tartışmada Alkibiades'in *Şölen*'deki konuşmasına sıklıkla gönderme yapılır çünkü Sokrates hakkındaki bu konuşma bizi Sokrates'in gücünü düşünmeye iter. Alkibiades, Sokrates'in kendisini sanki görünmez zincirlerle kendine bağladığını, istese de onun etkisinden kurtulamadığını, yanından ayrılmak istemediğini söylediğinde bunu Sokrates'in hangi özelliğine bağlayacağız? Fiziksel özelliği olamaz, çünkü Sokrates'in çirkinliği iyi bilinir. Parası olamaz, çünkü Sokrates'in hiçbir zaman çok parası olmamıştır. Mevki ya da makamı olamaz, çünkü uzun süreli hiçbir makamda bulunmamıştır. Geriye sadece Sokrates'in sözleri, tavrı, söyleyiş biçimi, yani söylemi kalıyor.

Ben, Sokrates'i övmek için dostlarım, bazı benzetmelere başvuracağım. Şaka ettiğimi sanacak Sokrates. Ama bu benzetmeleri şaka için değil, doğruyu göstermek için kullanacağım. İlkın, bu adamı Silen heykellerine benzeteceğim. Hani, şu heykel dükkânlarında görülen düdüklü, kavallı Silenlere. Bu silenler ortadan ikiye bölünür ve içlerinden küçük küçük tanrı heykelleri çıkar. Onu Satyr Marsyas'a da benzetebilirim. Görünüş bakımından bu Silenlerin tıpkısının, Sokrates. Yalan mı? Daha başka benzerlikler de var aramızda, söyleyeyim bak. Bir defa, her şeyle saygısızca alay edersen; doğru değil mi? Değil dersen, tanıklar getiririm. Kaval çalmasını bilmez misin? Öyle bir bilirsin ki, Marsyas hiç kalır yanında. Çünkü o, nihayet kamışlardan nefes kuvvetiyle çıkardığı seslerle büyülüyordu insanları. Hoş, bugünkü kavalcıların yaptığı başka bir şey değil. Olympos bile Marsyas'tan öğrendiği havaları çalar. Bu havalalar ister iyi çalınsın, ister kötü, tanrıdan gelme oldukları için, insanları büyüler, sırlara ve tanrılara ermek isteyenleri meydana çıkarır. Seni Marsyas'tan tek ayıran şey, çalgısız, kavalsız, aynı şeyi sadece sözlerle yapmandır. Bir başkası konuşsun, istediği kadar da usta bir sözcü olsun, ne söylese hiçbirimizi hemen de hiç ilgilendirmez. Ama sen konuştun mu, ya da senin sözlerin, kötü bir sözcüden de olsa, dinledik mi, kadın, erkek, çoluk çocuk duraklar, kulak kesilir, kendimizden geçeriz (Eflatun, 1995: 73-74).

Bu üstüne çok şey yazılmış ünlü pasajın bizim için önemi Sokrates'in konuşmasının büyüleyici etkisini

belgelemesidir. Söylemin etkileyiciliğini öne süren bu ifadeler Sokrates'i Gorgias'a yaklaştırır. Ancak Silen heykelleriyle yapılan benzetmede bu söylemin içinde tanrısal bir şeyler sakladığı da söylenir. Sokrates'in sözlerinin gücü salt bir söz gücü, salt bir hitabet övgüsü değildir. Sokrates'in söylemi insanların ilgisini çeker. Sokrates bilmecesinin en önemli noktası budur. Sokrates etkileyicidir, Atinalı düşmanlarını en fazla rahatsız eden şey bu etkileyici güçtür. Bu gücü Pazar yerinde ayaküstü sohbetlerinde ya da katıldığı davetler dışında kullanmamasına rağmen, yani insanlar üstünde resmi ve yasal hiçbir gücü olmamasına rağmen büyük rahatsızlık yaratmıştır.

Alkibiades'in yaptığı konuşma bizi Sokrates'in nasıl bir insan olduğuna ilişkin bilmeyeceye geri götürür. Çünkü biz Alkibiades'in konuşmasını Platon'un yazdığı diyalogdan öğreniyoruz. Sokrates'e ulaşmaya ne kadar uğraşsak uğraşalım tanıklıklara ve Sokrates'ten başka insanların onun hakkında yazdığı yapıtlardan daha öteye gidemiyoruz. Bu sorun Sokrates literatüründe önemli bir yer kaplar. Robin Waterfield şöyle yazar:

Sokrates'in hayatına ilişkin tanıklarımızın ve tek başına ya da birbiriyle ilişkili olarak yapıtlarının hiçbirine güvenebilmemizin hiçbir yolu yoktur. Araştırmanın bu noktasına ulaşan diğerleri umutsuzluk içinde vazgeçtiler. Maier sorunu çözülemeyen olarak tanımladı; Joel yerinde olarak, Sokrates'in hiçbir şey bilmediğini kabul etmesinin doğru bir şekilde Sokrates sorununun uygulanabileceğini belirtti. De Maghalães-Vilhena tarihsel Sokrates'i keşfetmeyi umut edemeyiz, yalnızca onun hakkında yazanların *sokratesçiliğini* çalışabiliriz sonucuna vardı. Gigon, Sokrates hakkında güvenli bir şekilde bilebileceğimiz tek şeyin birkaç tarihsel olgu olduğu sonucuna vardı; dediğine göre daha fazlasını bilmeye çalışmak zaman kaybıydı. Prior (bir şekilde Maier gibi) bilebileceğimiz tek şeyin, onun hakkında yazanlar üzerinde Sokrates'in kişiliğinin yaptığı etki olduğuna ve onun felsefi görüşleri hakkında hiçbir şey bilemeyeceğimize inanır (Waterfield, 13-14).¹

O halde burada tarihsel Sokrates'in peşinde olmadığımızı vurgulamak istiyorum, bu bambaşka bir çalışmanın konusu olurdu. Sokrates'in bu anlamda bilinmezliğinin farkında olmakla birlikte, Bruns, Platon'un kurmuş olduğu bağlamda Sokrates'ten çok değerli bir dersin çıkarılabileceğini düşünmektedir. Alkibiades'in *Şölen*'deki konuşması Sokrates'i değerlendirme açısından önemlidir; çünkü bu konuşmanın konusu, aşk, sevgi, adalet ya da doğruluk gibi kavramlar değil, bizzat Sokrates'tir. Bunun yanına koyabileceğimiz, yine konunun yalnızca ve yalnızca Sokrates olduğu yegâne metin *Savunma*'dır. Bu kez Platon'un aracılığıyla Sokrates'i kendisinden dinlediğimiz bir yapıt vardır elimizde.

Sokrates'in başlangıç noktası önemlidir: “güzel konuşma yeteneği[ne]” (Platon, 2009: 29) sahip olmadığını ya da “zeki bir konuşmacı”² (Plato, 2005: 69) olmadığını göstereceğini, gelişigüzel konuştuğunu, sözcükleri ve cümleleri güzel bir düzene sokmak için hazırlanmadığını,

bunun da kendisinin zeki konuşmacılardan farkı olduğunu söyler. Böylece Sokrates konuşmasının ilk bölümünü tamamen kendisini retorikten, sözcüklerin gücünü kullanan bir insandan uzak bir yerde konumlandırmaya ayırmıştır. Aklına geldiği gibi, gelişigüzel konuştuğuna yaptığı vurgu önemlidir. Burada bahsedilen hakikatin insanla, insani dünyayla ya da toplumla ilgili hakikatler olduğunu hatırlayalım. Bir insanın, bir toplumun, bir tarihsel dönemin ya da bir yapıtın hakikati söz konusu olduğunda “*Phüsis* gizlenmeyi sever.” İnsanı anlamayı içeren her konuda konuşurken ben, çıkarlarım, isteklerim, korkularım, kaygılarım ya da umutlarım için içinde olursa hakikati görmem, anlamam ya da bilmem olanaksızlaşır. Yani “ben” hakikatin önüne geçerim ve böylece kendini göstermesine engel olurum. Dolayısıyla Sokrates'in gelişigüzel konuştuğuna ilişkin ifadesi basit bir dobra olma ya da içi dışı bir olma şeklinde yorumlanmamalıdır. O daha çok konunun kendisi olmadığını ima etmekte, hakikatin olduğu gibi açığa çıkabilmesi için etkileyicilik, ikna edicilik, başarı gibi tüm kaygılardan, yani kendi egosundan, uzak olabildiğini göstermektedir. İnsan, ancak hakikatin kendisini ele geçirmesine izin verebilecek kadar kendi beninden vazgeçebiliyorsa onu ifade edebilir. Ayrıca hakikat tarafından ele geçirilmeye hazır olan kişi onun tarafından dönüştürülme olanağını da yakalar. Sokrates'in doğruyu bilen kişinin yanlışı seçmeyeceği düşüncesi de burada anlam kazanır. Hakikatin bilgisi önermeleri zihne doldurma, bir ansiklopedinin bilgileri depolaması gibi bir şey değildir.

Hakikat hazırlanmış bir konuşma biçiminde gelmez. O sadece “ortaya çıkar” [*comes out*], sanki kendi başına (ya da kendi gücüyle), sanki insan onu tasarlayarak ya da kasıtlı bir şekilde değil yalnızca onun tarafından ele geçirildiğinde dile getirebilir ki Sokrates konuştuğunda sık sık kendisini bu şekilde betimler, yani, kendi başına ya da kendi adına, kendi sesiyle ya da kendi otoritesiyle konuşmayan birisi olarak (Bruns, 26).

Böylece Sokrates kendisini Parmenides'e ya da hakikatin söylemine daha da yaklaştırır. Ancak bu girişin bir savunma oluşturmadığı açıktır. Sokrates'in bu noktada savunmasını nasıl sürdüreceğini düşünmeye yönelmemiz gerekir. Elimizde Platon'un metninin devamı var ancak bir süreliğine olmadığını düşünmek ve kendimizi Sokrates'in yerine koymak bazı soruları daha açık görmemizi sağlayabilir. Söz konusu suçlamalara nasıl yanıt veririz? Hakikat her ne ise nasıl söylenir? Ölüm cezasıyla yargılanırken ve davayı izlemek için mahkemeyi doldurmuş Atina halkının karşısında insan kendi hakikatini, nasıl biri olduğunu, neyi yapıp neyi yapmadığını nasıl ifade edebilir? Söylenecek ne vardır?

Yaygın olarak kullanılan ve 20. yüzyılda analitik felsefede mütakabiliyet doğruluk kuramı (*correspondence theory of truth*) olarak adlandırılan anlayışa göre doğruluk, önerme ile olgunun örtüşmesinden oluşur: “Mütakabiliyet kuramının temel düşüncesine göre inandığımız ya da söylediğimiz şey, ancak şeylerin gerçekten oldukları haline – olgulara – karşılık geliyorsa, doğrudur.” (Glanzberg 2018) Ama insanla ilgili hakikatler söz konusu olduğu zaman böyle bir doğruluk kuramı hiçbir açıklama sunmaz bize. Hele ki Sokrates'e

¹ Bu paragrafta atfı yapılan isimlere verilen referanslar için metnin kendisine bakınız.

² Bruns'ın kullandığı çeviride “clever speaker” olarak kullanılmıştır, *Hermeneutics Ancient and Modern*, s. 23. Ben de Bruns'un kullandığı çevirinin 2005 baskısına atıfta bulunacağım.

yöneltilen suçlamalar düşünüldüğünde bu daha açık ortaya çıkar. Şehrin tanrılarını tanımama suçlamasını ele alalım. Sokrates zaten hiçbir zaman kendinin şu ya da bu fikirde olduğunu söyleyen birisi değildir. Hatta neyi savunduğunun belli olmamasıyla ünlüdür, diyaloglarda bir türlü Sokrates'in ne düşündüğünü, onun kendisinin de kabul ediyor olduğu şeyin ne olduğunu yakalayamayız; çünkü o buna izin vermeyecek bir şekilde konuşur. Ya soru sorar, ya başkasının ağzından anlatır. O yüzden “asla doğrudan konuşmayan adam” olarak Sokrates'in mahkemede ne söylemesi beklenebilir ki? (Bruns, 27) Suçlamaların karşılığında Sokrates'in ortaya koyacağı bir dizi olgu yoktur. Savunmanın girişinde bile Sokrates o ana değil geleceğe ilişkin konuşur, yani insanları kandırabilecek “zeki bir konuşmacı” olmadığını savunmasını sürdürürken, zaman içinde, göstereceğini söyler. Yani kendini açığa çıkaracak, her zaman nasıl konuşuyorsa öyle konuşacak, böylece insanlar onun önceden hazırlanmış, hünerli bir dille konuşmayan biri olduğunu göreceklendir, en azından Sokrates bunu iddia etmiştir. Benzer bir yorumu John Sallis de vurgular: “*Savunma*'da ‘Sokrates kimdir?’ sorusu yalnızca Sokrates'in ne söylediğiyle değil, onu söyleme biçimiyle, onun ne yaptığıyla da yanıtlanır. Sokrates'in konuşması, yalnızca sözle değil, eylemle de—yalnızca *logos* ile değil *ergon* ile de—yapılan bir savunmadır.” (Sallis: 26) Sokrates her suçlamaya cevap verirken kendini sergilemek zorundadır, kimse o olmak, Sokrates olmak, daha doğrusu olduğu şeyi korumak gibi zor bir sınav vermek zorundadır. Bruns bunun hiç de kolay bir şey olmadığını şöyle ifade eder:

Adil konuşmak, tam da Sokratik adabı korumak anlamına gelir ve bu yalnızca Sokrates hakkında değil, aynı zamanda Sokrates (pazar yerinin Sokrates'i) olarak doğru bir şekilde konuşmak anlamına gelir. Hakikati söylemek demek ki yalnızca olgulara karşıt olan hiçbir şey söylememek değildir (görebileceğimiz gibi olgular şu ya da bu şekilde kabul edilebilirler). Hakikati söylemek, daha ziyade, hakikat sözcüklere kayıtsız olmasına rağmen, karmaşık bir retorik ve etik girişimdir. Hakikati anlatmak için Sokrates'in kendisini sergilemesi gerekir; yani, Sokrates'in Sokrates'i parlamalı ya da kendisini açığa vurmalıdır... Bir sözcükler gösterisi yerine, Sokrates bir karakter—bir *ego* değil, ama, antik dönemde etik farklılık anlamına gelen bir *ethos*—sergilemelidir: adil adamı, örneğin ya da bilge adamı ya da o kadar bilge olmayan adamı ya da *eirou* (hiçbir zaman düz konuşmayan adamı) (Bruns, 27).

Peki insan karakterini ya da *ethosunu* nasıl sergileyebilir? Yaşamı boyunca pek çok kötülük yapmış ve bu kötülükleriyle tanınan bir insan en sonunda aslında ben iyi biriyim diyebilir mi ya da dese bile bunun bir anlamı olur mu? Buna kimsenin inanması beklenmeyeceği gibi, kişi gerçekten bunu kastediyorsa, yani sayısız kötülüklerine rağmen iyi olduğunu düşünüyorsa kendine de doğruyu söyleyemiyor demektir. O halde insan hakkında hakikatin ne olduğunu öğrenmenin tek yolu kişinin yaşam öyküsüne bakmaktır ve bu yalnızca başkaları için değil; hakikatini öğrenmek isteyen kişinin kendisi için de geçerlidir:

İnsan kendisinin eylemlerinde ve bu eylemlerin meydana getirdiği öykülerde ortaya çıkar ve bu görünümde ortaya çıkan kişi olmak dışında gerçek olarak—gerçekten *orada* olarak—görülemez. Kişinin gerçekliği—kişinin *phūsisi*, eğer ona

karşılık gelecek sözcük buysa—eylem ve öyküden ayrı ya da gizli değildir; eylem ve öykü, kahramanın var olmasının yoludur (Bruns, 27-28).

Bruns'un bu belirlemelerini göz önüne alırsak, *Savunma*'nın bir tür otobiyografi içermesinin nedeni de anlaşılır: kişinin hakikatinin ortaya çıkmasının başka bir yolu yoktur. Felsefe tarihinin en tanınan bu otobiyografik öyküsüne göre Khairephon, Delphoi tapınağının kâhinine gider. Neden böyle bir şey yaptığını bilmiyoruz ama kâhine Sokrates'ten daha bilge biri olup olmadığını sorar. Kâhin, Delphoi tanrısının yanıtını Khairepon'a iletir: “daha bilge biri yok.” (Plato, 2005: 81) Khairepon bunu Sokrates'e anlatır, bunun üzerine Sokrates kendisinden daha bilge bir insan bulma umuduyla bilge olduğu düşünülen ya da söylenen insanlara gider ve onların bilge olup olmadıklarını anlamaya çalışır. Sonuçta kendisinden daha bilge hiç kimseyi bulamaz, araştırmasına da devam etmektedir ama kendisine dava açılır ve en sonunda kendini mahkemede bulur.

Bruns bu öyküde ciddi bir gariplik, bir anlaşılmaçlık olduğunu iddia ediyor. Bu da Sokrates'in, kehaneti ya da Delphoi tanrısının sözünü duyduktan sonra yaptıklarıdır. Tanrı'nın yalan söyleyemeyeceğini düşündüğünü söylemesine rağmen, neden bu sözün doğruluğunu araştırma işine giriyor? Bruns, *Savunma* boyunca Sokrates'in bu soruya getirdiği açıklamaları tek bir başlık altında toplayabileceğimizi söylüyor. Örneğin bu açıklamalardan bir tanesi şöyledir:

Bu yüzden ben şimdi bile tanrının buyruğu doğrultusunda [*kata ton theon*] dolaşılıyor ve arıyor ve bilge olduğunu düşündüğüm, yurttaş ya da yabancı olması fark etmeksizin her kim olursa soruşturuyorum; ve bu insan bana bilge görünmediği zaman tanrıya yardım ediyor ve o insanın bilge olmadığını gösteriyorum. Ve bu uğraş yüzünden devletin ya da bizzat kendimin söz etmeye değer hiçbir işine katılacak boş zamanım olmuyor, hâlbuki Tanrı'ya bu hizmetim nedeniyle büyük yoksulluk içindeyim (Plato, 2005: 89).

Biraz sonrasında “tanrı bana... hayatımı felsefeyle geçirme... görevi verdi,” (Plato, 2005: 107) ve “tanrı bana bunu yapmamı emrediyor” (Plato, 2005: 109) ifadelerini kullanıyor. Haklı olarak şunu sormamız gerekiyor Delphoi tanrısı, Sokrates'e herhangi emir vermiş midir, ondan herhangi bir hizmet istemiş midir? İşte Sokrates uzmanlarının “*kata ton theon*” sorunu olarak adlandırdıkları şey budur, Sokrates *kata ton theon* yani tanrının isteği, emri ya da buyruğu doğrultusunda insanları sorguladığını söylerken ne demek istemiştir? Bruns bu soruna iki farklı bakış açısı ile yaklaşabileceğimizi söyler: analitik ile hermeneutik. “Saf bir analitik bakış açısından,” diyor Bruns, “pek çok nesilden uzmanın belirttiği gibi, bunların hepsi tamamıyla saçmalaktır.” (Bruns, 40) Çünkü kahinin aktarımında hiçbir emir, buyruk ya da istek bulamayız. Bu “daha bilge biri yok” yanıtının içinden ‘git insanları sorgula, bana yardım et, söylediğimin doğruluğunu göster, yaşamını felsefe yaparak geçir’ vb. şeyler çıkabilmesinin, analitik açıdan, hiçbir yolu yoktur.

Hermeneutik açıdan ise sözler, kehanetler, kanunlar, kutsal metinler, “toplumsal söylemin” parçası olan tüm metinler anlama adı verilen özel bir bilme türüne ihtiyaç duyarlar. Hermeneutikçiler için metinler içlerinde değerli mücevherler bulunan kapalı kutulara ya da içinde yapılacakların maddeler

halinde yazılı olduğu kullanıcı talimatlarına benzemez. Metnin anlaşılması için okuyucunun metni sorgulaması yetmez, metin de okuyucuyu sorgulamalıdır. Bu yüzden bu tür sözler ya da metinler söz konusu olduğunda “sadece zaman hakikati söyler.” (Bruns, 42) Bunun için metinle kurduğumuz bir ilişki olmak zorundadır. Bruns’a göre bir kehaneti (ya da kanunu ya da sözü) anlamamanın, yani “ne kastediliyor” sorusuna yanıt vermenin tek yolu şu iki soruya yanıt vermektir: “Ne yapmak gerekiyor?” ve “Bizi nereye götürecektir?” (Bruns, 42-43) Sokrates de bunu yapmıştır, kehanetin kendisini sorgulamasına izin vermiş, kâhinin sözünde açık hiçbir buyruk olmamasına rağmen ne yapması gerektiğini sormuş, eyleme geçmiş ve kendisinden daha bilge kimse bulamamıştır. Burada anlamaya ilişkin önemli bir sonuçla karşı karşıyayız: “...anlama bir zihin durumu değildir sadece, aynı zamanda bir hareket ya da girişimdir: anlama yalnızca eylemde kendini tamamlar. Gadamer’in söylediği gibi, anlama bilinçten daha çok bir olma halidir [*more being than consciousness*].” (Bruns, 43) Peki Sokrates’in giriştiği eylem onu tanrının sözünü anlama noktasına götürmüş müdür? Evet, başta hiçbir anlam veremediği, ne kastettiğini anlamadığı tanrı sözünün bilmecesini büyük oranda çözmüştür.

...gerçek şu ki, beyler, muhtemelen tanrı gerçekten bilgedir ve kehanetiyle şunu kastetmektedir: “insan bilgeliğinin ya çok küçük bir değeri vardır ya da hiç değeri yoktur.” Ve öyle görünüyor ki bunu Sokrates’e ilişkin bir şey olarak söylemiyor, aksine yalnızca benim adımı kullanarak ve beni örnek haline getirerek, sanki şunu söylüyor: “Aranızda, ey insanlar, kendini bilgelik açısından gerçekten değersiz göreniniz en bilgedir.” (Plato, 2005: 87)

Bu noktada tanrıya yardım ediyor olduğu düşüncesi de anlam bulur; çünkü ilk izlenim olarak kâhinin ilettiği tanrı sözünde bu sözün hitap ettiği kişinin Sokrates olduğunu sanıyoruz; ama Sokrates aslında bu sözde bizi, tüm insanları ilgilendiren bir mesaj olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sokrates, Delphi tapınağının tanrısıyla bir diyaloga girmiş; ancak bu diyalog alıştığımız anlamda yüz yüze konuşma şeklinde değil, onun eylemi yoluyla gerçekleşmiştir. İnsanın kendi bilgeliğini sorgulamak zorunda hissettiği noktaya bizi getirip bırakmıştır Sokrates. Bu yüzden Bruns’a göre “bu sohbet hepimizin bir rolü vardır.” (Bruns: 44) Sokrates kehaneti anlamak için hayatını bir soruşturma eylemine dönüştürmüş, böylece muhtemel ya da makul bir anlama ulaşmıştır. Sokrates kehaneti yorumlamıştır: “Kehanet yoluyla telaffuz edilen şeyi doğrudan kabul edemeyen Sokrates söyleneni reddetmek için harekete geçmişse de,” diyor Sallis, “onun soruşturması kabul ya da retle değil, daha ziyade bu sözün bir yorumuyla sonuçlanmıştır.” (Sallis: 51) Sokrates kehaneti ilk duyduğunda ve eyleme geçtiği ana kadar geçen zamanda sıkıntılı bir zaman geçirdiğini söyler; çünkü sözün anlaşılmadan, yani yorumlanmadan kalması da olanaklıydı. Eğer Sokrates eyleme geçmese, sözün üzerinde durmasa, onu bir eylem biçimini zorunlu kılan bir yol olarak ele almasa, bu yorum hiç ortaya çıkmayacaktı. Ancak anlam sözlerin içlerinde gizli olarak barındırdıkları şeyler olarak düşünülmemelidir. Tanrının sözünün aynı zamanda kehanet olarak kabul edilmesinin açıklayıcı bir işlevi vardır. Söz ya da kehanet, anlamını Sokrates’in yorumunda bulmuştur, Sokrates kehanetin anlamının kurucularından biridir, bu anlamda tanrıya yardım etmiştir.

4. Sonuç

Anlamaya dair Sokrates’in verdiği ders hermeneutik bir derstir. Kehanetin üstüne düşünme ya da kehanetin çözümlenmesini yapmanın hiçbir işimize yaramayacağını göstermiştir. Toplumsal ve insani dünyada hakikatin gizli ve belirsiz olduğunu söyledik. Aradan geçen binlerce yıl bu tespitin haklılığını gösterdi. Hala insan ve toplum bilmecesini çözmeye, doğruyu yanlış ayırmaya, neyin olup neyin olmadığını öğrenmeye çalışıyoruz. Ancak bunun bizi görececiliğinin (*relativizm*) kaçınılmazlığına götürdüğünü söyleyemeyiz. Böyle olsa tüm söylemler aynı değerde olur ve hiçbir şey savunmaya değmeyeceği için tartışmanın anlamı olmazdı. Sokrates tek bir kehaneti anlamlandırmak için yaşamı boyunca çaba harcamıştır, hatta çabasını “Herkülvari emek” olarak nitelendirir (Platon, 2005: 85). Kehaneti ya da tanrının sözünü, sosyal söylemin tümünü ima eden bir metafor olarak alırsak, bu dünyada hakikatin ortaya çıkarılmasının her zaman Herkülvari bir çabayı gerektirdiğini söyleyebiliriz. Sözler ve yazılı yapıtlar birer mesajdır, salt bilgi olarak değerlendirilemezler. Sokrates kâhinin sözlerini bilmek için değil anlamak için çaba harcamıştır. Hermeneutiğin önemli ayrımlarından biri olan bilmek ile anlamak arasındaki farkı gösteren bir örnektir Sokrates. “Bilgi,” diyor Richard E. Palmer, “tüm kişiliğe değil, akli olan tarafa yönelir; bilgiyi anlayabilmek için kişisel deneyimlerimize başvurmak ve kendimizi riske atmak zorunda değildir.” (Palmer, 47) Mesajlar ise, örneğin edebi eserler, felsefi yapıtlar, ister tanrının sözü ister insan sözleri olarak alalım kutsal kitaplar, anlaşılmayı talep ederler. Anlamak, bilgi edinmenin tam tersine, kendimize dönmemiz, kendimizi sorgulamamızı, Palmer’in ifadeleriyle söylersek, kendimizi riske atmamızı gerekir. Sokrates’in hem mesajı anlamak hem de bunu iletmek için tüm kişiliğini ortaya koymuş, büyük risk almış ve ağır bir bedel ödemiş, hiçbir şey bilmediğini ısrarla vurgulayarak, bize, anlamamanın doğası üzerine büyük bir ders bırakmıştır. Bruns’ın *Hermeneutics Ancient and Modern* yapıtı Sokrates’in—beni bu makaleyi yazmaya iten—hermeneutik yorumunu sunan en önemli yapıtlardan biridir.

Kaynakça

- Bruns, Gerald L. (1992). *Hermeneutics Ancient and Modern*. New Haven ve Londra: Yale University Press.
- Eflatun (1995), *Şölen*. Azra Erhat ve Sabahattin Eyuboğlu (Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Glanzberg, Michael (2018). “Truth”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (der.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/truth/>>.
- Palmer, Richard E. (2003) *Hermenötik*, İbrahim Görener (Çev.), İstanbul: Anka Yayınevi.
- Peters, Francis E. (2004). *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, Hakkı Hünler (Çev.), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Plato (2005). *Apology*. Harold North Fowler (İng. çev.), Londra: Harvard University Press.

Platon (2009). *Sokrates'in Savunması*. Özgü Çelik (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.

Sallis, John (1996). *Being and Logos: Reading the Platonic Dialogues*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Waterfield, Robin (2013). "Quest For The Historical Socrates," *The Bloomsbury Companion to Socrates* içinde, der. John Bussanich ve Nicholas D. Smith, Londra: Bloomsbury Publishing.



Araştırma Makalesi • Research Article

Başarılı ve Başarısız Mizahın Özgüven ve Yeterlilik Algıları Açısından İncelenmesi

Examination of Successful and Unsuccessful Humor in Terms of Self-Confidence and Competence Perceptions

Zeynep Oktuğ^{a*}

^a Doç. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, 34158, İstanbul/Türkiye.

ORCID: 0000-0002-8021-9074

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 15 Ağustos 2018

Düzeltilme tarihi: 12 Şubat 2019

Kabul tarihi: 24 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Başarılı Mizah,

Başarısız Mizah,

Özgüven

Yeterlilik

ÖZ

Bu araştırma, başarılı ve başarısız mizahın etkilerinin, algılanan özgüven ve yeterlilik açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başarılı ve başarısız mizahın sergilendiği iki farklı işe alım mülakatı, bir kadın ve bir erkek aday tarafından canlandırılmıştır. Oluşturulan dört durum (Başarılı mizah-kadın; başarısız mizah-erkek; başarısız mizah-kadın; başarısız mizah-erkek) dört ayrı kısa film olarak çekilmiş ve 255 psikoloji lisans öğrencisine izletilmiştir. İzlenen dört durumun, özgüven ve yeterlilik algıları açısından oluşturduğu farklar eşleştirilmiş örneklem t-testi ile incelenmiştir. Algılanan özgüven açısından fark oluşmazken, başarılı mizah sergileyen kadın ve erkek adayın yeterlilik düzeyinin, başarısız mizah durumuna nazaran daha yüksek olarak algılandığı belirlenmiştir. Başarılı mizah sergilenmesi durumunda, cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak başarısız mizah durumunda, erkek adayın yeterlilik düzeyinin kadın adaya nazaran daha düşük algılandığı görülmüştür.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 15 August 2018

Received in revised form 12 February 2019

Accepted 24 February 2019

Keywords:

Successful Humor,

Unsuccessful Humor,

Self-confidence,

Competence.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of successful and unsuccessful humor in terms of self-confidence and competence perceptions. For this purpose, two different recruitment interviews, each with successful and unsuccessful humor and different genders were displayed. Four cases were watched by 255 psychology undergraduate students as four separate short films. Differences were examined by paired samples t-test. In terms of perceived self-confidence, there wasn't any difference; but the perceived competence level was significantly higher in case of successful humor compared to the case of unsuccessful humor. In case of unsuccessful humor, there wasn't any difference in perceived self-esteem for both male and female candidate, but the competence of male candidate was perceived lower than the female candidate's competence.

1. Giriş

Mizahın, bireyin hem kendisiyle, hem de çevresiyle ilişkilerinde etkili olabilecek işlevleri bulunmaktadır. İş ortamında, çalışanlara sosyal ve psikolojik açıdan yarar sağlamakta (Duncan vd., 1990), zorlayıcı koşullar söz konusu

olduğunda, mevcut durumun yükünü hafifletmek için imkan sunmaktadır. Mizahın en önemli fonksiyonu, sosyal etkileşimde üstlendiği roldür (Martin vd., 2003). Kişilerarası ilişkilerde önemli bir yer tutan mizah, aynı zamanda grup içinde duyguların yönetilmesine katkıda bulunmakta (Francis, 1994); grubun birliğini ve uyumunu desteklemektedir (Martin,

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: z.oktug@iku.edu.tr

2007). Bireylerin mizahı kullanma biçimleri, ilişkiler, bağlam, zamanlama gibi birçok faktöre bağlıdır. Kişisel özellikler de mizahın kullanım biçimi üzerinde etkili olmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, mizahın kullanımında cinsiyetin de belirleyici olabileceğini göstermektedir. Erkekler cinsellik içeren ve saldırgan mizah tarzlarını tercih ederken, kadınlar sosyal ortamlarda gerilimi azaltma amacıyla mizahı kullanmayı tercih etmektedirler (Crawford ve Gressley, 1991). Bireyler tarafından yapılan şakalar da, bu tercihler çerçevesinde şekillenmektedir.

Günümüzün iş koşulları günden güne karmaşıklaşmakta, iş arama süreci de bireyleri zorlayabilmektedir. İşe alım sürecinin en önemli aşaması olan mülakat, gerek adayın kurum hakkında fikir edinmesi, gerekse işverenin adayın işe uygun olup olmadığını anlayabilmesi açısından belirleyici bir unsurdur (Berryman-Fink, 1989). İşe alım mülakatları farklı açılardan incelenmiş olsa da, bu süreçte mizahın kullanımının nasıl bir etki yaratabileceğine dair alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada işe alım sürecinde mizah kullanımının, özgüven ve yeterlilik algıları üzerinde yarattığı etkilerin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Başarılı ve Başarısız Mizah

Erken dönemdeki teoriler genellikle, mizahı oluşturan öğeleri incelemiş, ancak sonraki çalışmalar, içerik temelli tanımların, mizahın kullanım biçimlerini açıklamakta yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Ruch vd., 1993; Davis, 1993). Mizahın tanımlanmasında, şakayı yapan kişinin niyeti ve izleyenlerin buna tepkisi önemli bir yer tutmaktadır (Fine, 1983). Mizah, süreçteki üç aktörün, başka bir deyişle, şakayı yapanın, hedef alınan kişinin ve izleyicilerin etkileşimini içeren bir girişim olarak tanımlanmaktadır (Bitterly vd., 2016). Bitterly vd.'ne (2016) göre, mizahın başarısı, yapılan şakanın uygunluğuna ve izleyenlerin tepkisine bağlıdır. Başarılı mizah için, yalnızca komik olma durumu yeterli değildir; diğerlerinde tepki (gülme/gülümseme) oluşturabilmek de gereklidir (Lehman-Willenbrock ve Allen, 2014). İş ortamında başarılı mizah vurgulandığında, çalışmada, gruplarda, örgütte, pozitif duygu ve düşünceler uyandıran, eğlendirici bir iletişimden söz edilmektedir (Romero ve Cruthirds, 2006). Başarısız mizah ise, rahatsız edici, negatif duygular uyandıran, izleyenlerin şakayı yapana dair değerlendirmelerine zarar veren bir girişim olarak tanımlanmaktadır (Bitterly vd., 2016). Gereğinden fazla aralar gözetin, sıkıcı ya da uygunsuz mizahi girişimler de başarısız olarak nitelendirilebilmektedir.

Mizahın, içinde bulunulan duruma uygun biçimde kullanılabilmesi bireysel özelliklerle ilişkili görünmektedir. Fiyaz vd. (2016), araştırmalarında uyumlu mizah tarzına sahip bireylerin, uyumsuz tarza sahip bireylere nazaran, daha yüksek düzeyde özsaygıya sahip olduklarını belirlemiştir. Edwards ve Martin (2014) yaptıkları çalışmada, mizahı uygun kullanabilen bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, bunun yanında, uyumsuz mizah tarzlarının düşük düzeyde kontrol ve güven ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bitterly vd. (2016) ise, başarılı ve başarısız mizahın etiklerini inceledikleri çalışmalarında, hem başarılı, hem başarısız mizahın, bireylerin "özgüven" düzeyinin daha yüksek olarak algılanmasına katkıda bulunduğunu; ancak, yalnızca başarılı mizahın, bireyin diğerleri tarafından "yeterli" olarak algılanmasını sağladığını ortaya koymuşlardır. Başka bir deyişle, sergilenen mizah, başarılı da olsa, başarısız da olsa, özgüven düzeyinin diğerleri

tarafından daha yüksek algılanmasına katkıda bulunmakta, ancak algılanan yeterlilik için aynı durum geçerli olmayıp, yalnızca başarılı mizah yeterlilik düzeyinin daha yüksek algılanmasını sağlamaktadır. Başarısız mizahın, özgüvenin yüksek algılanmasına olan katkısının, başarılı mizahla benzer biçimde olması ilgi çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar aynı çalışmada, başarılı ve başarısız mizahı sergileyen bireyin cinsiyetinin de önem taşıyabileceğini belirterek, gelecekteki çalışmalarda cinsiyetin etkilerinin incelenmesi hususunda önerilerde bulunmuşlardır. Başarılı ya da başarısız mizahın, işe alım mülakatlarında kullanılmasının yaratabileceği etkilere dair alan yazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2. Özgüven ve Yeterlilik

Bandura'ya (1997) göre özgüven, bireyin kendini değerli hissetme yargısıdır. Bireyin aldığı kararlara güvenmesi, herhangi bir faaliyetinde başarılı olacağına inanması özgüvenin varlığına işaret etmektedir (Feltz, 1988). Özgüven ve yeterlilik kavramları birbirini tamamlayıcı unsurlar olmakla birlikte, kapsamaları birbirinden farklılaşmaktadır. Özgüven bireyin sahip olduğu güç, yetenek ve becerileri duyumsaması ile ortaya çıkarken, yeterlilik, bireyin sahip olduklarının değerlendirilmesini kapsamaktadır (Shrauger ve Schohn, 1995; Bandura 1997). Özgüven daha genel bir kavram olarak görülürken, yeterlilik alana özgü olarak değerlendirilebilmektedir (Bandura, 1995). Bireyin yeterlilik algıları farklı alanlarda elde ettiği sonuçlarla ilişkilidir. Bu bağlamda, alana özgü sonuçlar kapsamında değerlendirilebilir. Özgüven ise bireyin bütünlüğünü ifade eden bir kavramdır. Bireyin tüm özelliklerine ilişkin genel bir kanaati içermektedir. Özgüveni yüksek olan bireylerin sosyal ortamlara daha kolay adapte olabildikleri ve risk alabildikleri görülmektedir (Anthony vd., 2007). Belirli bir alandaki yeterlilik inancı genel özgüven ile ilişkilidir (Wang ve Chang, 2018). Bununla birlikte, belirli bir alanda algılanan yeterlilik, özgüven algılarının da aynı düzeyde algılanmasına yol açmamaktadır. Başka bir deyişle, bireyin belirli bir alanda yeterli olarak algılanması, özgüven düzeyinin de yüksek olarak algılanmasını beraberinde getirmemektedir. Özgüven ve yeterlilik algılarının mizah kullanımı bağlamında birbirinden ayrıldığı noktalar da bu araştırma kapsamında irdelenmektedir. Çalışmanın alan yazında, iş yaşamında mizah kullanımına dair boşluğu doldurmaya katkı sağlamasının yanı sıra, özgüven ve yeterlilik algıları açısından da yararlı çıkarımlar sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Mizah Kullanımı, Özgüven ve Yeterlilik Algıları

Mizahın işe alım mülakatlarında kullanımına dair alan yazında yer alan bilgilerin oldukça kısıtlı olduğu gözlenmektedir. Adayların değerlendirilmesinde mizah kullanımının bir ölçüt olarak değerlendirilebileceğine dair bir bulguya rastlanmamıştır, ancak mizahın kişilerarası etkileşimdeki rolü bağlamında, mülakatlarda etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. İşe alım sürecinde, adayın iş için uygun olup olmadığının belirlenmesinde, özgüven ve yeterlilik önemli ölçütlerdir. Özgüven ve yeterlilik, bireyin performansı açısından önem taşımaktadır. Bireyin özgüveni ve yeterlilik algısı ile performansı arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır (Chen vd., 2002). Bu bağlamda, özgüven ve yeterlilik, eleman seçiminde de rol oynayan etmenler olarak görülmektedir. İşe alım mülakatlarında adayın yeterli olarak

algılanması, işe alım sürecindeki kararlarda etkili olmaktadır (Moore, 2017). Süreçte adayın mizahı başarılı ya da başarısız biçimde kullanması, özgüven ve yeterlilik düzeyinin ne şekilde algılandığını şekillendirebilmektedir. Bu noktadan hareketle, işe alım mülakatlarında adayın özgüven ve yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesinde, başarılı ya da başarısız mizah sergilenmesinin anlamlı bir fark yaratabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında, yukarıdaki bilgi ve çıkarımlar ışığında, aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Başarısız mizah sergileyen erkek adayın algılanan özgüven düzeyi ile başarılı mizah sergileyen erkek adayın algılanan özgüven düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H2: Başarısız mizah sergileyen erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyi ile başarılı mizah sergileyen erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H3: Başarısız mizah sergileyen kadın adayın algılanan özgüven düzeyi ile başarılı mizah sergileyen kadın adayın algılanan özgüven düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H4: Başarısız mizah sergileyen kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyi ile başarılı mizah sergileyen kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

Mizahı sergileyen kişinin erkek ya da kadın olması, yapılan değerlendirmeler üzerinde etkili olabilmektedir (Crawford, 1995). Bitterly vd. (2016) mizahın izleyenler üzerindeki etkilerinin, cinsiyet açısından incelenmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, mülakatta başarılı ya da başarısız mizah sergileyen adayın yarattığı etkide, cinsiyetinin de rol oynadığı öngörüsünden hareketle, aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H5: Başarısız mizah sergileyen erkek adayın algılanan özgüven düzeyi ile başarısız mizah sergileyen kadın adayın algılanan özgüven düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H6: Başarısız mizah sergileyen erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyi ile başarısız mizah sergileyen kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H7: Başarılı mizah sergileyen erkek adayın algılanan özgüven düzeyi ile başarılı mizah sergileyen kadın adayın algılanan özgüven düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H8: Başarılı mizah sergileyen erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyi ile başarılı mizah sergileyen kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir vakıf Üniversitesinde öğrenim gören 255 Psikoloji Lisans öğrencisi (215 kadın, 40 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların yaşları 17 ile 36 arasında ($\bar{x} = 20,25$; $ss = 2,32$) değişmektedir.

2.2 Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma kapsamında öncelikle, Bitterly vd.'nin (2016) yaptıkları çalışmadan yola çıkarak, başarılı ve başarısız mizah tanımları yapılmış, mülakatçı ve aday arasında geçen diyaloglar belirlenmiş, araştırmacı tarafından senaryo haline getirilmiştir. Tanımlar ve diyaloglar Ek 1'de verilmiştir.

Üniversitede görev yapan öğretim elemanları arasından seçilen gönüllüler tarafından senaryo canlandırılmış ve üniversiteye ait stüdyoda çekim yapılmıştır. Bu sayede, dört farklı durumu içeren, dört kısa film oluşturulmuştur. 1. durumda, başarısız mizahın erkek aday tarafından sergilenmesi, 2. durumda, başarısız mizahın kadın aday tarafından sergilenmesi, 3. durumda, başarılı mizahın erkek aday tarafından sergilenmesi, 4. durumda, başarılı mizahın kadın aday tarafından sergilenmesi canlandırılmıştır. Mülakatı gerçekleştiren kişi (erkek) her iki durumda da yansız bir duruş ve tonlama ile soruları yöneltmiş, ancak başarılı mizah sergilenmesi durumunda olumlu tepki (gülümseme, hoşnutluk, onaylama ifadesi) ile karşılık vermiş, başarısız mizah durumunda ise olumsuz tepki (kaşların çatılması, hoşnutsuzluk, geri çekilme) sergilemiştir. Dört durum, 255 Psikoloji lisans öğrencisi tarafından izlenmiş, her durumdan sonra (başarısız mizah-erkek; başarısız mizah-kadın; başarılı mizah-erkek; başarılı mizah-kadın) adayın özgüven ve yeterlilik düzeylerinin, 1'den 7'ye kadar uzanan bir çizelgede değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcılara dağıtılan değerlendirme formlarında, başarılı-başarısız mizahın tanımı ve kısa filmlerde izlemiş oldukları başarısız-başarılı mizah diyalogları yer almıştır. Katılımcıların izledikleri filmleri anladıklarını teyit etmek amacıyla, bu tanımları ve diyalogları okumaları, diyaloglardan hangisinin başarılı, hangisinin başarısız mizaha ait olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Uygulama sonrasında, başarılı-başarısız mizah diyaloglarını, verilen tanımlar doğrultusunda doğru belirleyemeyen 5 katılımcının formu iptal edilmiş, 250 form analize dahil edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Ortalama ve Standart Sapmalar

Araştırma değişkenlerine ait ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre, başarısız mizah sergileyen erkek adayın algılanan özgüven düzeyi ($\bar{x} = 5,65$, $ss = 1,29$), başarılı mizah sergileyen erkek adayın algılanan özgüven düzeyinden ($\bar{x} = 5,77$, $ss = 1,25$) daha düşüktür. Başarısız mizah sergileyen erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyi ($\bar{x} = 4,10$, $ss = 1,07$), başarılı mizah sergileyen erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyine ($\bar{x} = 5,60$, $ss = ,86$) nazaran daha düşüktür. Başarısız mizah sergileyen kadın adayın algılanan özgüven düzeyi ($\bar{x} = 5,66$, $ss = 1,25$), başarılı mizah sergileyen kadın adayın algılanan özgüven düzeyinden ($\bar{x} = 5,76$, $ss = 1,16$) daha düşüktür. Başarısız mizah sergileyen kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyi ($\bar{x} = 4,97$, $ss = ,91$), başarılı mizah sergileyen kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyine ($\bar{x} = 5,62$, $ss = 1,20$) nazaran daha düşüktür.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine Ait Ortalama ve Standart Sapmalar (n=250)

	Başarısız Mizah		Başarılı Mizah					
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın				
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
A.Ö	5,65	1,29	5,66	1,25	5,77	1,25	5,76	1,16
A.Y	4,10	1,07	4,97	,91	5,60	,86	5,62	1,20

A.Ö: Algılanan Özgüven; A.Y: Algılanan Yeterlilik

3.2. Hipotez Testleri

Araştırmanın 1.,2.,3., ve 4. hipotezlerini test etmek üzere, erkek ve kadın adayın, özgüven ve yeterlilik düzeylerinin izleyenler tarafından değerlendirilmesinde, başarılı ya da başarısız mizah sergileme durumları arasında oluşabilecek farklar eşleştirilmiş örneklem t-testi analizleri ile incelenmiştir.

Birinci hipotezin test edilmesi için uygulanan analizin sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır. Buna göre, erkek adayın, başarısız mizah sergilemesi durumunda izleyiciler tarafından algılanan özgüven düzeyi ile başarılı mizah sergilediği durumda algılanan özgüven düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t= -1,414$; $p>.05$). Birinci hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 2. Başarısız ve Başarılı Mizah Sergileyen Erkek Adayın Algılanan Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Özgüven	\bar{x}	ss	t	p
Erkek Aday				
Başarısız Mizah	5,65	1,29	-1,414	,159
Başarılı Mizah	5,77	1,25		

Tablo 3’de ikinci hipotezin test edilmesi için uygulanan analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, erkek adayın, başarısız mizah sergilemesi durumunda izleyiciler tarafından algılanan yeterlilik düzeyi ile başarılı mizah sergilediği durumda algılanan yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır ($t= -17,327$; $p<.05$). Başarılı mizah durumunda algılanan yeterlilik düzeyi daha yüksektir. İkinci hipotez desteklenmiştir.

Tablo 3. Başarısız ve Başarılı Mizah Sergileyen Erkek Adayın Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Yeterlilik	\bar{x}	ss	t	p
Erkek Aday				
Başarısız Mizah	4,10	1,07	-17,327	,000
Başarılı Mizah	5,60	,86		

Tablo 4’de üçüncü hipotezin test edilmesi için uygulanan analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, kadın adayın, başarısız mizah sergilemesi durumunda izleyiciler tarafından algılanan özgüven düzeyi ile başarılı mizah sergilediği durumda algılanan özgüven düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t= -1,002$; $p>.05$). Üçüncü hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 4. Başarısız ve Başarılı Mizah Sergileyen Kadın Adayın Algılanan Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Özgüven	\bar{x}	ss	t	p
Kadın Aday				
Başarısız Mizah	5,66	1,25	-1,002	,317
Başarılı Mizah	5,76	1,16		

Tablo 5’de dördüncü hipotezin test edilmesi için uygulanan analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, kadın adayın, başarısız mizah sergilemesi durumunda izleyiciler tarafından algılanan yeterlilik düzeyi ile başarılı mizah sergilediği durumda algılanan yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark

vardır ($t= -7,923$; $p<.05$). Başarılı mizah durumunda algılanan yeterlilik düzeyi daha yüksektir. Dördüncü hipotez desteklenmiştir.

Tablo 5. Başarısız ve Başarılı Mizah Sergileyen Kadın Adayın Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Yeterlilik	\bar{x}	ss	t	p
Kadın Aday				
Başarısız Mizah	4,97	,91	-7,923	,000
Başarılı Mizah	5,62	1,20		

Araştırmanın 5.,6.,7., ve 8. hipotezlerini test etmek üzere, adayların başarılı ve başarısız mizah sergilemeleri durumunda, özgüven ve yeterlilik düzeylerinin izleyenler tarafından değerlendirilmesinde, adayın cinsiyetinin oluşturabileceği farklar, eşleştirilmiş örneklem t-testi analizleri ile incelenmiştir.

Beşinci hipotezin test edilmesi için uygulanan analizin sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır. Buna göre, başarısız mizah sergilenmesi durumunda, kadın aday ile erkek adayın algılanan özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t= -,123$; $p>.05$). Beşinci hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 6. Erkek ve Kadın Adayın Başarısız Mizah Sergilemeleri Durumunda Algılanan Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Özgüven	\bar{x}	ss	t	p
Başarısız Mizah				
Erkek	5,65	1,29	-,123	,902
Kadın	5,66	1,25		

Tablo 7’de altıncı hipotezin test edilmesi için uygulanan analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, başarısız mizah sergilenmesi durumunda, kadın aday ile erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır ($t=-9,790$; $p<.05$). Kadın adayın algılanan yeterlilik düzeyi daha yüksektir. Altıncı hipotez desteklenmiştir.

Tablo 7. Erkek ve Kadın Adayın Başarısız Mizah Sergilemeleri Durumunda Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Yeterlilik	\bar{x}	ss	t	p
Başarısız Mizah				
Erkek	4,10	1,29	-9,790	,000
Kadın	4,97	1,25		

Tablo 8’de yedinci hipotezin test edilmesi için uygulanan analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, başarılı mizah sergilenmesi durumunda, kadın aday ile erkek adayın algılanan özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=,150$; $p>.05$). Yedinci hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 8. Erkek ve Kadın Adayın Başarılı Mizah Sergilemeleri Durumunda Algılanan Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Özgüven Başarısız Mizah	\bar{x}	ss	t	p
Erkek	5,77	1,25	,150	,881
Kadın	5,76	1,16		

Tablo 9'da sekizinci hipotezin test edilmesi için uygulanan analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, başarılı mizah sergilenmesi durumunda, kadın aday ile erkek adayın algılanan yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-,172$; $p>.05$). Sekizinci hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 9. Erkek ve Kadın Adayın Başarılı Mizah Sergilemeleri Durumunda Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=250)

Algılanan Yeterlilik Başarısız Mizah	\bar{x}	ss	t	p
Erkek	5,60	,86	-,172	,863
Kadın	5,62	1,20		

4. Sonuç

Bu çalışmada, başarılı ve başarısız mizah kullanımının, algılanan özgüven ve yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Mizahın başarılı ve başarısız olarak sergilenmesi, hedefteki kişinin tepkileri temel alınarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda oluşturulan mülakatlarda, izleyenlerin adayı değerlendirmelerindeki farklılıklar incelenmiştir. Ayrıca başarılı ve başarısız mizah sergilenmesi durumlarında, adayın cinsiyetinin etkisi, algılanan özgüven ve yeterlilik çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, başarılı mizah sergilenmesi durumunda, başarısız mizah durumuna nazaran, hem kadın, hem erkek adayın yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olarak algılandığını göstermektedir. Ancak, algılanan özgüven söz konusu olduğunda, hem kadın, hem erkek adayda, başarılı ya da başarısız mizah sergilenmesi arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Başka bir deyişle, başarılı mizah sergilediğinde kişi, başarısız mizah sergileyene nazaran, daha yeterli olarak algılanmakta; ancak özgüveni açısından değerlendirildiğinde, başarılı ya da başarısız mizah sergilemesi anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Bu bulgu, Bitterly vd.'nin (2016) çalışmalarında ortaya koydukları, başarılı mizahın bireyin diğerleri tarafından yeterli olarak algılanmasına katkı sağladığı bulgusu ile tutarlıdır.

Araştırmanın ilgi çekici bir bulgusu da, başarısız mizah sergilenmesi durumunda, kadın adayın yeterlilik düzeyinin, erkek adayın yeterlilik düzeyine nazaran, anlamlı biçimde daha yüksek olarak algılanmasıdır. Başarılı mizah sergilenmesi durumunda, kadın ve erkek aday arasında anlamlı bir farkın görülmemektedir. Algılanan özgüven açısından değerlendirildiğinde, hem başarılı hem başarısız mizah sergilenmesi durumlarında, kadın ile erkek arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Başka bir deyişle, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde fark gözlenen tek durum, başarısız mizah sergileyen kadın adayın, başarısız mizah sergileyen erkek adaya nazaran daha yeterli olarak algılanmasıdır. Bu noktadan

hareketle, başarısız mizah kullanımının, algılanan yeterlilik düzeyi açısından, erkek adayda, kadın adaya nazaran daha olumsuz bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Mizah kullanımının mülakatlarda ne şekilde değerlendirilebileceğine dair alan yazında kısıtlı bilgiye rastlanmaktadır. Mizah kullanımı genel olarak, olumlu duygu durumunda artış, streste azalma, genel psikolojik sağlıkta ve kendilik algısında iyileşme ile ilişkilendirilmektedir (Martin ve Lefcourt, 1983; Kuiper ve Martin, 1993; Newman ve Stone, 1996; Thorson vd., 1997). İşe alım mülakatlarında ise, görüşmeyi yapan ve değerlendirilen kişi açısından ayrı ayrı bakıldığında, adayın görüşme sürecini yönetme çabası ve bu amaçla mizahı sergilemesi önemli bir nokta olarak görülebilir. Mizah, duyguların yönetilmesinde bir araç olarak da görülmektedir (Mathews, 2016). Adayın mülakatta sergilediği mizahın, süreç yönetiminin yanı sıra, kendi duygularını yönetme çabasından da doğabileceği düşünülebilir. İzleyenler açısından bakıldığında, adayın sergilediği mizah özgüven ve yeterlilik algılarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, mizahın yeterlilik ve özgüven ile ilişkileri önemli görülmektedir. Palmer (2010) öğretmenlerin mizah anlayışları ile yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin olayların gülünç yönünü görebilme, mizah yoluyla başa çıkabilme becerileri arttıkça, öz-yeterlilik algılarının da arttığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada izleyenlerin değerlendirmeleri adayın öz-yeterlilik algıları kapsamında değerlendirildiğinde, başarılı mizah sergilemesi durumunda adayın öz-yeterlilik algılarındaki artışın, izleyenler tarafından da benzer yönde değerlendirilebileceği sonucuna varılmaktadır. Fiyaz vd. (2016) ise, ruh sağlığı uzmanlarının mizah tarzlarını inceledikleri çalışmada, uyumlu mizah tarzı sergileyenlerin özgüvenlerinin, uyumsuz mizah tarzı sergileyenlere nazaran daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, başarılı mizah sergileyenlerin özgüven düzeylerinin izleyenler tarafından algılanmasında, başarısız mizaha nazaran anlamlı bir fark oluşmadığına işaret etmektedir. Yeterlilik, bireyin belli konularda başarılı olacağına dair inancını kapsadığından (Bandura, 1986), sergilenen mizahın hedef üzerinde oluşturduğu başarılı etki, izleyen açısından, bireyin yeterliliğine katkı sağlayan bir öge olarak algılanmaktadır. Özgüven ise, yeterlilik kavramından farklılaşmakta, belli bir alana özgü olarak değil, daha genel bir olgu olarak görülmektedir (Bandura, 1995). Bireyin kendini değerli hissetmesini de kapsayan özgüven kavramı, yeterliliğe nazaran, bireyin başarısı ile daha dolaylı bir ilişkiye sahip görülmektedir. Bu noktadan hareketle, özgüven kapsamında değerlendirildiğinde, yeterlilik kapsamındaki değerlendirmeye nazaran, kullanılan mizahın daha zayıf bir etki oluşturduğu ve bu bağlamda, adayın başarısız ya da başarılı oluşunun anlamlı bir fark yaratmadığı düşünülebilir. Bulgular, mülakatlarda mizah kullanımının, algılanan yeterlilik bağlamında değerlendirilebileceğine işaret etmektedir.

5. Öneriler

Çalışma kapsamında, mizahın işe alım sürecindeki etkileri incelenmiş, bu çerçevede, özgüven ve yeterlilik algılarına katkısı bağlamında farklılıklar tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, mizahın uygun kullanımının bireyin yeterliliğine katkı sağladığını göstermekte, bu bağlamda, işe alım mülakatlarında adaya sağlayabileceği yararlar önem arz etmektedir. Bulgular, erkek adayların kadın adaylara nazaran,

mizahın uygun kullanılmaması durumunda daha olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceğine dair ipuçları sunmaktadır. Bu noktadan hareketle, erkek adayların işe alım mülakatlarında mizah kullanımını hususunda kadın adaylara nazaran olumsuz algılanma riskine daha açık oldukları söylenebilir. Diğer yandan, başarısız mizahın taşıdığı risklere rağmen, günümüz iş yaşamındaki rekabet göz önüne alındığında, mizah kullanımının olumlu yönde bir fark yaratabileceği hususu dikkate değer görülmektedir.

Mizah, son yıllarda, hem bireyin ruh sağlığına, hem de sosyal ortamların iyileştirilmesine katkıları açısından araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Araştırma bulguları, mizahın yaşamının farklı alanlarında kullanılması sonucu ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz etkilerin daha ayrıntılı irdelenmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın, mizahın mülakatlarda başarılı ya da başarısız biçimde kullanılmasının sonuçlarına dair alan yazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağladığı düşünülmektedir. İşe alım mülakatlarında mizahın, bireyler arasındaki etkileşimin şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığının araştırılmaya devam edilmesi, mizah çalışmalarına da katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada mülakatı yapan kişi, tek bir cinsiyet ile değerlendirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, mülakatı yapan kişi ile aday arasındaki etkileşimde, farklı ya da aynı cinsiyetlere sahip olmaları durumunda oluşabilecek farkların incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Teşekkür

Üniversite kadrosunun değerli mensuplarından Can Ertan'a, Sezer Ağgez'e ve Serpil Şenol'a film çekimi sürecinde verdikleri katkı ve destekten dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Anthony, D. B., Wood, J. V., Holmes, J. G. (2007). Testing sociometer theory: Self-esteem and the importance of acceptance for social decision-making. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 425–432.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. *Self-Efficacy in Changing Societies*. A. Bandura (Ed). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Berryman-Fink, C. (1989). *The manager's desk reference*. New York: Amacom
- Bitterly, T. B., Brooks, A. W. & Schweitzer, M. E. (2016). Risky Business: When Humor Increases and Decreases Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, Advance online publication. Erişim Aralık 2017, <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000079>
- Chen, G., Bliese, P.D., Payne, S.C., Zaccaro, S.J., Simsarian W.S., Mathieu, J.E. & Born, D.H. (2002). Simultaneous Examination of the Antecedents and Consequences of Efficacy Beliefs at Multiple Levels of Analysis. *Human Performance*, 15(4), 381-409.
- Crawford, M. & Gressley, D. (1991). Creativity, Caring and Context – Women's and Men's Accounts of Humor Preferences and Practices. *Psychology of Women Quarterly*, 15(2), 217–231.
- Crawford, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. Sage Publications.
- Davis, M.S. (1993). *What's So Funny?* Chicago: University of Chicago Press.
- Duncan, W.J., Smeltzer, L.R. & Leap, T.L. (1990). Humor and Work: Applications of Joking Behavior to Management. *Journal of Management*, 16(2), 255–278.
- Edwardsa K.R. & Martin, R.A. (2014). The Conceptualization, Measurement, and Role of Humor as a Character Strength in Positive Psychology. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 505–519.
- Feltz, D. L., (1988). Self Confidence and Sport Performance, *Exercise and Sports Science Reviews*, 16, 423-458.
- Fine, G. A. (1983). Sociological Approaches to the Study of Humor. *Handbook of Humor Research Vol 1: Basic Issues*. Ed. Paul E. McGhee and Jeffrey H. Goldstein. Springer.
- Fiyaz, K., Majeed, S. & Khan, A.Q. (2016). Impact of Styles of Humor and Self Esteem on Psychological Wellbeing of Mental Health Professionals. *The Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 13(2), 12-17.
- Francis, L.E. (1994). Laughter, the Best Mediation: Humor as Emotion Management in Interaction. *Symbolic Interaction*, 17, 47-63.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A. & Olinger, L. J. (1993). Coping Humour, Stress, and Cognitive Appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81-96.
- Lehmann-Willenbrock, N. & Allen, J. A. (2014). How Fun Are Your Meetings? Investigating The Relationship Between Humor Patterns In Team Interactions and Team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 99, 1278–1287.
- Mathews, L. (2016). *Role of Humor in Emotion Regulation: Differential Effects of Adaptive and Maladaptive Forms of Humor*. Unpublished Dissertation. New York: The Graduate Center, City University of New York. Erişim Aralık 2017, http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/1507.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Waltham MA: University of Western Australia Academic Press.
- Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of Humor as a Moderator of the Relation between Stressors and Moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1313-1324.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual Differences in Uses of Humor and Their Relation To Psychological Well-Being: Development of The Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48–75.

- Moore, D.A. (2017). How to Improve the Accuracy and Reduce the Cost of Personnel Selection. *California Management Review*, 60(1), 8–17.
- Newman, M. G. & Stone, A. A. (1996). Does Humor Moderate the Effects of Experimentally Induced Stress? *Annals of Behavioral Medicine*, 18(2), 101-109.
- Palmer, T.E. (2010). The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education*, 52(1), 69-83.
- Romero, E. J. & Cruthirds, K. W. (2006). The Use of Humor in The Workplace. *Academy of Management Perspectives*, 20, 58 – 69.
- Ruch, W., Attardo S. & Raskin, V. (1993). Toward an Empirical Verification of the General Theory of Humor. *Humor*, 6, 123-136.
- Strauger, J. S. ve Schohn, M. (1995). Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Assessment*, 2(3), 255-278.
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I. & Hamps, W. P. (1997). Psychological Health and Sense of Humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53(6), 605-619.
- Wang, Y. ve Chang, Y. (2018). How specific and general self-confidence affect assortment decisions. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 46, 1687-1696.

Ek 1.

Tanımlar

Başarısız Mizah: Uygunsuz içeriği sebebiyle, karşı tarafta olumsuz duygu ya da tepki (örneğin; kaşların çatılması, geri çekilme...) oluşturan bir girişimdir.

Başarılı Mizah: Yalnızca eğlendirme amacıyla değil, aynı zamanda karşı tarafta olumlu bir duygu ya da tepki (örneğin; gülme, gülümseme...) oluşturmak üzere bulunulan bir girişimdir.

Diyaloglar

Durum-1

Mülakatçı: İşe alım sürecinde adaylarımızı mümkün olduğunca tanımaya çalışıyoruz. Bu yüzden size birkaç soru daha soracağım... 5 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz..?

Aday: Genel müdürün ayağını kaydırmış olarak görüyorum... (Güler, devam eder) Alana yeterince hakim olmuş ve yeni bir müşteri portföyü oluşturmuş olarak görüyorum...

Mülakatçının kaşları çatılır, hoşnutsuz bir ifadeyle geri çekilir.

Durum-2

Mülakatçı: İşe alım sürecinde adaylarımızı mümkün olduğunca tanımaya çalışıyoruz. Bu yüzden size birkaç soru daha soracağım... 5 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz..?

Aday: Sizlerle birlikte bu soruyu soruşunuzun beşinci yılını kutlarken görüyorum... (Güler, devam eder) Alana yeterince hakim olmuş ve yeni bir müşteri portföyü oluşturmuş olarak görüyorum...

Mülakatçı gülümser, hoşnut bir ifadeyle adaya bakar.



Araştırma Makalesi • Research Article

Turist Güvenliğinin Risk Azaltma Davranışı, Tavsiye Ve Tekrar Ziyaret Etme Niyeti Üzerindeki Etkisi: İstanbul’u Ziyaret Eden İranlı Turistler Üzerine Bir Araştırma

The Impact of Tourist Safety on Risk Reduction Behavior, Recommendation and Revisit Intention: A Case Study on Iranian Tourists in Istanbul

Ayşe Nevin Sert ^{a*}

^a Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Beyşehir-Konya /Türkiye
ORCID: 0000-0003-0751-9377

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 17 Şubat 2019

Kabul tarihi: 25 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Algılanan Güvenlik,

Risk Azaltma Davranışı,

Tekrar Ziyaret ve Tavsiye Etme Niyeti,

İstanbul

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 17 February 2019

Accepted 25 February 2019

Keywords:

Perceived Security,

Risk Reduction Behaviour,

Revisit and Recommendation Intention,

Istanbul

ÖZ

Turist güvenliği turizmin gelişimi açısından önemli bir kavramdır. Turistlerin güvenlik algıları ve bu algılardan kaynaklı davranışlarının anlaşılması gerekmektedir. Çalışmada İstanbul’a gelen İranlı turistlerin İstanbul ile ilgili güvenlik algıları ve bu algılara bağlı olarak oluşan risk azaltma davranışları incelenmiştir. Ekim-Kasım, 2018 tarihlerinde İstanbul’u ziyaret eden 389 İranlı turiste yüz yüze anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmada algılanan güvenliğin risk azaltma davranışı, tavsiye etme ve tekrar ziyaret etme niyeti üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Risk azaltma davranışlarıyla ilgili olarak İranlı turistlerin özellikle potansiyel bir kurban durumuna düşebilecekleri durumlardan kaçındıkları ve çevrelerinde olup bitenlere karşı uyanık oldukları görülmüştür. Bekar, tatile yalnız çıkanlar, gelir seviyesi yüksek, 45-49 yaş aralığındaki kişilerin güvenlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir

ABSTRACT

Tourist safety is an important concept for the development of tourism. It is necessary to understand the security perceptions of tourists and their behaviours related to these perceptions. In this study, the security perceptions of Iranian tourist in Istanbul and their risk reduction behaviours were investigated. A structured questionnaire was used to collect data from 389 Iranian tourist on between October-November, 2018. In the study, it was found that perceived safety had an effect on the risk reduction behaviour, recommendation and revisit intention. Regarding risk reduction behaviour, the findings show that Iranian tourists avoided situations in which they could potentially become a victim, and they were alert to what was happening around them. It is determined that the security perceptions are high with the single travellers, those who have high income levels and between 45-49 years old.

1. Giriş

Turizm endüstrisi açısından dünyanın her yerinde güvenlik hayati bir önem taşımaktadır. Güvenlik, Türk Dil Kurumu’na göre (2018) “toplum yaşamında yasal düzenin aksamadan yürütülmesi, kişilerin korkusuzca yaşayabilme durumu” olarak tanımlanmıştır. Turistin güvenlik algısı ise bulunacağı veya bulunmakta olduğu bölgede mevcut olan risklerin kendisine yönelme olasılığına ilişkin kişisel değerlendirmesi

neticesinde oluşmaktadır (Aras, 2017). Güvenlik, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde önerildiği gibi kişilerin temel ihtiyaçlarında fizyolojik ihtiyaçlardan sonra en yüksek ikinci ihtiyaçtır (Maslow, 1970). Güvenlik, turizm gelişimini sağlamak konusunda temel taşlardan biridir. Diğer tüm ekonomik faaliyetlerden çok, bir turizm destinasyonun başarısı veya başarısızlığı, ziyaretçiler için güvenli ortam sağlayabilmesine bağlıdır (UNWTO, 1996; Batra, 2008). Kısacası, Hall, Timothy ve Duval’in (2004) belirttiği gibi turist

* Sorumlu Yazar / Corresponding author
e-posta: nevinsert@selcuk.edu.tr

güvenliği turizmin ayrılmaz bir unsurudur. Ancak turistler, turist olmalarından kaynaklanan özelliklere bağlı olarak savunmasız oldukları söylenebilir (Batra, 2008). Özellikle yabancı turistler, kıyafetleri, görünüşleri ve ziyaret ettikleri yerler itibarıyla fark edildikleri için kolay hedefler haline gelebilmektedirler. Aynı zamanda koşulların elverişsizliği ve zaman kısıtlılığı nedeniyle maruz kaldıkları suçu yetkili makamlara bildirme olasılıkları daha düşük olarak görülmektedir. Suç duyurusunda bulunsalar bile, farklı bir millettense olmaları dolayısıyla suçluyu teşhis etmeleri de zordur. Bununla birlikte suçlunun yakalanıp yargılanması durumunda bile turistin geri dönüp şahitlik yapma şansı yok gibidir (Aktaş Polat ve Polat, 2014). Ayrıca farklı kültür, dil engelleri, evlerinden çok uzakta olmaları da (Khajuria ve Khanna, 2014) suç mağduru olma risklerini yükseltmektedir (Batra, 2008). Turistlerin maruz kalabileceği tehlikelerden bazıları, iç karışıklıklar, hırsızlık, gasp, yaralama, cinsel saldırı, terörizm, doğal afetler vb. gibi olaylardır. Bir destinasyonda yaşanabilecek söz konusu tehlikeler hem turistler hem de destinasyonları için ciddi sonuçlar doğurabilir (Ryan, 1993) ve destinasyona olan turizm talebinde sert düşüşler yaşanmasına yol açabilir (Seçilmiş ve Ünlüönen, 2009; George, 2010; Khajuria ve Khanna, 2014; Woosnam, Shafer, Scott ve Timothy, 2015).

Turizm ve güvenlik kavramları risk algısı, destinasyon imajı, terörizm, suç, motivasyon gibi çeşitli açılardan ele alınmıştır (Sönmez ve Graefe, 1998a, 1998b; Barker, Page ve Meyer, 2003; Hall vd., 2004; George, 2010; George ve Swart, 2012; Rittichainuwat ve Chakraborty, 2012; George ve Booyens, 2014; Seabra, Abrantes ve Kastenholz, 2014; Woosnam vd., 2015. Ancak çalışmalarda turistler tarafından algılanan güvenlik ile turistlerin risk azaltıcı davranışlarının birlikte ele alındığı çalışma sayısı oldukça azdır. Oysa tüm turizm paydaşlarının, turistlerin güvenlik algılarını ve bu algılardan yararlanarak gösterdikleri davranışları anlamaları gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın dört temel amacı vardır. Birinci amaç güvenlik algısının risk azaltma davranışı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. İkinci amaç turistlerin güvenlik algısının tekrar ziyaret ve tavsiye etme niyeti üzerindeki etkisini araştırmaktır. Üçüncü amaç sosyo-demografik özellikler ile güvenlik algısı ve risk azaltma tutumu-davranışı arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Dördüncü amaç ise, İstanbul'un İranlı turistler tarafından güvenli bir destinasyon olarak algılanıp algılanmadığını belirlemektir.

2. Kavramsal Çerçeve

Turizmin, destinasyonlar üzerinde önemli olumlu ve olumsuz ekonomik, çevresel ve sosyal etkileri olduğu bilinmektedir. İstenmeyen en önemli sosyal etkilerinden biri de kuşkusuz suçtur (George, 2010). Turizm doğası gereği, mal ve hizmetlerinin soyut olması ve deneyime dayanmasına bağlı olarak risklere, tehditlere ve suça açık bir hizmet endüstrisidir (Taşcı ve Gartner, 2007). Dolayısıyla güvenlik konuları, turistler ve turizm endüstrisi için büyük önem taşımaktadır.

Geçtiğimiz on yıl boyunca, güvenlik, turizm endüstrisinin karşılaştığı en önemli küresel sorunlardan biri olmuştur (Woosnam vd., 2015). Güvenlik, turizm büyümesi ve destinasyon rekabetçiliği açısından önemli bir faktör olarak görülmektedir. Ryan'a (1993) göre suç, destinasyonun doğası gereği kırılabilir olan "güvenli" imajına ağır bir darbe indirerek bölgedeki turizmi azaltabilir hatta engelleyebilir. Bu nedenle

turistlerin bir ülkeyi ziyaret ederken herhangi bir suça maruz kalmaması çok önemlidir. Ancak turistlerin "turist" olmaktan kaynaklı suç mağduru olma risklerinin yüksek olduğu aynı zamanda turistik bölgelerin de suç mahalli olma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir (Barker vd., 2003). Diğer bir deyişle turistlerin ve turistik bölgelerin karakteristik özellikleri "dışarıdan gelen" turistleri daha görünür kılabilir ve alışılmadık bir ortam da kendilerini daha az güvende hissettirebilir. Turistler ayrıca dil zorlukları ile kısıtlanabilir ve buldukları yer ve çevre ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olabilirler. Sonuç olarak, turistler bilmedikleri bir ortamda yabancılarla etkileşim içinde olmaktadır ve bu da cinsel saldırı, yankesicilik, dolandırıcılık, gasp, kapkaç, çalıntı mal satma, kumarhane suçları, yaşlılığa bağlı suçlar, konaklama ve eğlence mekânlarında hırsızlıklar, terör eylemleri, toplu taşıma araçlarında saldırılar gibi suçlara mazur kalma risklerini artırmaktadır. (Barker vd., 2003; Monk, Heinonen, ve Eck, 2010; Aktaş Polat ve Polat, 2014; Rezaei vd., 2018).

Seyahat riskleri sadece suç olarak kendini göstermez aynı zamanda turizm mal ve hizmetlerin tüketiminden kaynaklı örneğin sağlık problemleri gibi "fiziksel riskler"; turistlerin paralarının karşılığını alamaması, para israfı, beklentilerinin karşılığını alamama durumu olan "finansal risk"; beklenen işlevlerin yerine getirilememesi örneğin, hava, aşırı kalabalık, olası grevler, elverişsiz turistik tesisler, misafirperverlik göstermeyen çalışanlar, düşmanca tavır takınan yerel halk, kötü yiyecekler gibi olumsuzlukları içeren "performans riski"; turistlerin risk alma tercihleriyle ilgili olan "sosyo-psikolojik" risk, son olarak da turistlerin zamanlarını boşa harcamaları ya da zaman kaybı olarak tarif edilen "zaman" riski de mevcuttur (Rezaei vd., 2018).

Risklerin algılanma biçimi güvenlik algısını şekillendirmektedir (George, 2010). Aras'ın (2017) belirttiği gibi turistin güvenlik algısı, bulunacağı veya bulunmakta olduğu bölgede mevcut olan risklerin kendisine yönelme olasılığına ilişkin kişisel değerlendirmesi neticesinde oluşur. Turistlerin güvenlik algıları ve bir suçun mağduru olma korkusu, turist davranışı üzerindeki etkisi bakımından suça maruz kalmak kadar önemli olup, algılanan risk turistin kabul edilebilir risk eşiğini aştığında, seyahat kararları üzerinde değişikliklere neden olabilir. (Barker vd., 2003). Irvine ve Anderson (2006), risk algısının turistlerin seyahat planlarını erteleme veya iptal etme davranışlarını etkilediğini tespit etmiştir. Demirci (2018), terörün İstanbul turizmine olan etkisini incelediği araştırmasında terörün korkusunun turist sayısında azalmaya yol açtığını belirtmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi turizm, güvenlik kavramına koşulsuz bir biçimde bağlıdır. Turist davranışı ve sonuç olarak destinasyonlar, güvenlik algısı ve risk yönetimi tarafından derinden etkilenmektedir (Hall vd., 2004). Turizm endüstrisinde güvenlik konusunun her geçen gün önem kazanması nedeniyle konuyla ilgili araştırmaların sayısında da artış gözlemlenmiştir (Hall vd., 2004). Yapılan çalışmalar genellikle algılanan risk (Sönmez ve Graefe, 1998b; Rezaei vd., 2018), güvenlik (Barker vd., 2003; George, 2003; Seçilmiş ve Ünlüönen 2009; Wichasin, ve Dounghummes, 2012; Rittichainuwat ve Chakraborty, 2012; Woosnam vd., 2015; Bayhan ve Ünlüönen, 2016; Aras, 2017), terörizm (Sönmez, Apostolopoulos ve Tarlow, 1999 Ryan, 2003; Yeşiltaş, Öztürk ve Türkmen, 2008; Seabra vd., 2014; Demirci, 2018), suç (Ryan, 2003; Schroeder ve Pennington-

Gray, 2014), destinasyon imajı (Sönmez ve Sirakaya, 2002; Chew ve Jahari, 2014; Ateşoğlu ve Türker, 2014), motivasyon (Pearce ve Lee, 2005; Rezaei vd., 2018) üzerinde yoğunlaşmıştır. Yeşiltaş vd., (2008), ikincil kaynakları kullanarak terör ve turizm ilişkisini ortaya koymaya çalışmış ve Türkiye’de turizmin terörizmden en az etkilenmesini sağlamaya yönelik, imaj oluşturma, kriz yönetimi, medya yönetimi, paydaş işbirliği gibi konularda öneriler sunmuşlardır. Seçilmiş ve Ünlüöner (2009), İstanbul’u ziyaret eden yerli ve yabancı turistlerin güvenlik algılarını incelemiştir. Çalışmada konaklama açısından güvenli bulunan İstanbul toplu taşıma araçları ve eğlence mekanları açısından güvensiz bulunmuştur. Aktaş Polat ve Polat (2014), turistlerin mağduru oldukları suç türü ile sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemiş olup, suç türünün turistlerin geldiği ülke ve ülkelerinin sahip olduğu kişi başına ortalama milli gelirlere göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bayhan ve Ünlüöner (2016), Turist tercihlerinde güvenliğe ilişkin tutumlarının etkisi üzerine yaptıkları çalışmada, turistlerin güvenliğe verdiği önemin cinsiyete göre farklılaştığını, kadın turistlerin erkek turistlere göre güvenliğe daha fazla önem verdiklerini bulgulamışlardır. Aras (2017), yaptığı çalışmada Türkiye’de turizm güvenliği sorununu ele almış ve güvenlik hizmetlerinin “daha fazla görünürlük” sergileyerek sunulduğunda güvenlik algısına olumsuz etkide bulunacağını bu nedenle özgün güvenlik konseptlerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Turistlerin karşılaştığı riskler ve güvenlikle ilgili yapılan çalışmalar krizlerle baş edebilmek veya turistlere daha güvenli bir ortam oluşturmak amacıyla paydaşlar tarafından yapılan planlamalara dahil edilmesi açısından önem taşımaktadır (Woosnam vd., 2015).

Algılanan güvenliğin önemli bir sonucu da risk azaltma davranışlarını belirlemesidir (Baker vd., 2003). Risk azaltma davranışı öngörülen tehlikelere karşı turistlerin aldıkları kişisel önlemler olup, destinasyondan, bölgeden, belli bir merkezden uzak durmak (Sönmez ve Graefe, 1998a) veya kapsamlı bilgi arayışına girmek, fazla para taşımama, dikkat çekmemeye çalışmak vb. davranışlarla kendini göstermektedir. Risk azaltma davranışları turistlerin edinecekleri deneyimi ve tatilin kalitesini yakından etkilemektedir (Barker vd., 2003).

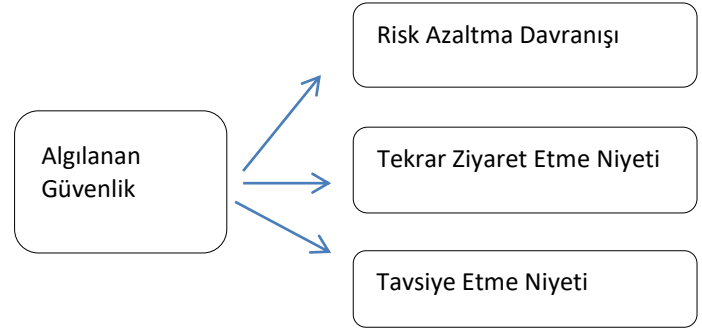
Güvenlik algısı risk azaltma davranışları yanında tavsiye etme ve tekrar ziyaret etme davranışını da etkilemektedir (Mansfeld ve Pizam, 2006; George, 2010; Woosnam vd., 2015). Kendilerini güvende hissetmeyen turistlerin destinasyonu tekrar ziyareti muhtemel değildir ve destinasyonu başkalarına tavsiye etmeleri olası değildir (Woosnam vd., 2015). Turizm endüstrisi güvenliği sağladığı ölçüde rağbet görecektir (George ve Swart, 2012). Mansfeld ve Pizam'ın (2006) öne sürdüğü gibi, turistlerin emniyeti ve güvenliğini sağlamak için önlemler almak ve uygulamak turizm destinasyonun geleceği ve tekrar ziyareti açısından son derece önemlidir.

3.Yöntem

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Bu çalışma turistler tarafından algılanan güvenliğin risk azaltma davranışı ile tavsiye etme ve tekrar ziyaret niyeti arasındaki ilişkiyi ve etkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda araştırma modeli Şekil 1.de gösterilmiştir.

Şekil 1. Araştırmanın Modeli



Yukarıda belirtilen kavramsak çerçeveden yola çıkarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Katılımcıların algıladıkları güvenlik risk azaltma davranışlarını etkilemektedir.

H2: Katılımcıların algıladıkları güvenlik tekrar ziyaret niyetlerini etkilemektedir.

H3: Katılımcıların algıladıkları güvenlik tavsiye etme niyetlerini etkilemektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma alanı olarak birçok milletten turistlerin yıl boyu ilgi gösterdiği İstanbul şehri ve İranlı turistler seçilmiştir. İstanbul binlerce yıllık bir geçmişe sahip Türkiye Cumhuriyeti'nin nüfus ve ekonomi bakımından en büyük merkezidir. İstanbul aynı zamanda başta Osmanlı olmak üzere geçmişten günümüze üzerinde yaşayan bütün medeniyetlerin izlerinin halâ görünür olduğu bir kültür şehri (İstanbul Kültür Çalıştay, 2018) ve önemli bir turizm destinasyonudur. 2017 Temmuz ayı İstanbul turizmi istatistik raporlarına göre bir önceki yılın Temmuz ayına göre yabancı ziyaretçi sayısının %43 oranında artış kaydettiği görülmüştür. Söz konusu raporda 2015 ve 2016 yıllarındaki menfur saldırılar ve aleyhte yürütülen kampanyalar neticesi gerileme eğilimine giren İstanbul turizminin 2017 Nisan ayı itibarıyla yeniden yükselişe geçtiği ve Temmuz ayında rakamların yeniden 2015 yılı seviyesine yaklaştığı vurgulanmaktadır. 2016 yılının ilk 7 ayında 5.366.144 olan yabancı turist sayısı, 2017 Temmuz ayında 5.704.702 kişiye ulaşmıştır. Gelen turistlerde birinci sırada Almanlar (538.945 kişi), ikinci sırada ise İranlılar (427.018 kişi) yer almaktadır. Gelen İranlı turist sayısı her yıl artış göstermekte olup, 2010'da 272,927 olan turist sayısı 2017'de 427.018 kişiye ulaşmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018).

Bu çalışmanın evreni İstanbul'a gelen İranlı turistlerden oluşturmaktadır. Araştırmada ana kütle baz alınarak örneklem yoluna gidilmiş ve tesadüfi örneklem yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Buna göre örneklem büyüklüğü aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$N = \frac{p \cdot q}{t^2} \cdot d^2$$

N= Örneklem büyüklüğü
N= Evren büyüklüğü
d= Tolerans düzeyi
t= Güven düzeyi ($\alpha = 0.05$ için 1,96;
 $\alpha = 0,01$ için 2,58)
p= Olayın görülme sıklığı ($q=1-p$)
1+ $\frac{p}{N} \cdot t^2$

Bu formüle göre %95'lik güven seviyesi ve %5 örnekleme hatası dikkate alınarak 378 kişi örneklem büyüklüğü olarak alınmıştır (Tanrıoğen 2009: 126). Çalışma 2018 yılı Ekim ayında başlamış, aynı yıl Kasım ayında tamamlanmıştır. Uygulama yüz yüze anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda 400 anket geri dönüşü sağlanmıştır. 400 anketin 11 tanesi yeterli veri ve anlamlılığa sahip olmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Yeterli veri ve anlamlılığa sahip olmama durumu, anketlerde yöneltilen soruların tamamına cevap verilmemesi ya da okumadan rastgele işaretlemeler yapılması durumunda ortaya çıkmaktadır. Yeterli veriye sahip 389 anket araştırmaya tabii tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Söz konusu anket temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde örneklem grubunu oluşturan bireylerin demografik ve sosyal özelliklerini belirlemek amacıyla 9 adet soruya (cinsiyet, meslek, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, gelir durumu, ziyaret sayısı, seyahatin amacı, kimlerle seyahat edildiği) yer verilmiştir. İkinci bölümde ise algılanan güvenlik, risk azaltma davranışı, tavsiye etme niyeti ve tekrar ziyaret etme niyeti ölçekleri yer almaktadır. 6 ifadeden oluşan algılanan güvenlik ölçeği George'un (2010), 14 ifadeden oluşan risk azaltma davranışı ölçeği Schroeder'in (2015), 2 ifadeden oluşan tavsiye etme niyeti ölçeği Hosany vd.,'nin (2015), 3 ifadeden oluşan tekrar ziyaret etme niyeti ölçeği ise Zhang, Wu ve Buhalis'in (2018) çalışmasından alınmıştır. Anket geliştirme sürecinde ilk olarak anket alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş olup alınan tavsiyeler doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılmış ve anket ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Anket formunun orijinali İngilizce olduğundan Farsça diline profesyonel tercüman tarafından çevrildikten sonra, anadili Farsça olan turist rehberlerine kontrol ettirilmiştir. Ön deneme için hazırlanan anket araştırmanın yapılmaya başlandığı tarihten 10 gün önce hedef kitleye uygun olarak seçilen 30 kişiye uygulanmıştır. Pilot test sonucunda yapılan analizler ile ölçeklerde yer alan ifadelerin hiç birinin ölçeklerden çıkarılmasına gerek görülmemiş, ancak daha iyi anlaşılması için bazı düzenlemeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddeler beşli Likert derecelendirilmesine tabii tutulmuş olup örneklem grubunu oluşturan bireylerin her bir maddeye yönelik katılım düzeyleri

Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum=3, Katılmıyorum=4, Kesinlikle Katılmıyorum=5 şeklinde puanlandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler sosyal bilimler için geliştirilmiş bir istatistik paket programı olan SPSS 22.0 programına entegre edilmiştir. Araştırma analizlerinde istatistiksel olarak veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada bireylerin öncelikle demografik ve sosyal özelliklerini belirleyen frekans dağılımları elde edilmiştir. Daha sonra katılımcıların algılanan güvenlik, risk azaltma davranışı, tavsiye etme niyeti ve tekrar ziyaret etme niyeti tutumlarına yönelik eğilimleri test edilmiştir. Araştırma doğrultusunda veri setine Güvenilirlik, Faktör, Korelasyon, Regresyon, One-Sample T ve One-Way ANOVA testleri uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa Katsayılarına bakılmıştır. Daha sonra ölçeklerin geçerliliğini sağlamak amacıyla Faktör analizleri yapılmıştır. Korelasyon testi ile iki bağımsız değişken arasındaki doğrusal ilişki veya bir değişkenin iki veya daha çok değişkenle olan ilişkisi ile varsa bu ilişkinin derecesi tespit edilmiştir. Regresyon analizi ile bir bağımsız değişken ile bir bağımlı değişkenin ya da birden fazla bağımsız değişken ile bağımlı değişkenin arasındaki neden sonuç ilişkisi ölçülmüştür. Son olarak da katılımcıların demografik ve sosyal özellikleri ile vermiş oldukları cevaplara yönelik ölçek değişkenleri arasındaki ilişkiler test edilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'e göre katılımcıların cinsiyet grupları değerlendirildiğinde % 65,8'inin kadın, % 34,2'sinin erkek olduğu, yaş grupları incelendiğinde % 20,1'i 30 ile 34 yaş arasına dâhil olurken, % 14,7'sinin 45 ile 49 yaş arasında, % 14,4'ünün 25 ile 29 yaş arasında, % 13,4'ünün 18 ile 24 yaş arasında, % 12,1 ile hem 35 ile 39 yaş arasında hem de 40 ile 44 yaş arasında, % 9,5'inin 50 ile 54 yaş arasında, % 2,1'inin 55 ile 59 yaş arasında ve % 1,8'inin de 60 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde de % 78,9'unun evli, % 21,1'inin ise bekar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında % 40,1'inin üniversite mezunu, % 37,5'inin lise mezunu, % 15,9'unun ortaokul mezunu, % 3,3'ünün ilkökul mezunu ve % 3,1'inin ise lisansüstü düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların meslek grupları incelendiğinde, % 30,6'sının kendi hesabına çalışan, % 30,1'inin ücretli çalışan, % 16,2'sinin işveren, % 12,1'inin ev hanımı, % 7,2'sinin ev öğrenci ve % 3,9'unun ise emekli olduğu görülmüştür. Diğer bir analiz sonucunda katılımcıların aylık ortalama gelirleri değerlendirildiğinde, % 47'sinin yüksek gelire, % 41,1'inin orta gelire ve % 11,8'inin ise çok yüksek gelire sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	Sayı (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	133	34,2
	Erkek	256	65,8
Yaş	18-24 yaş	52	13,4
	25-29 yaş	56	14,4

	30-34 yaş	78	20,1
	35-39 yaş	47	12,1
	40-44 yaş	47	12,1
	45-49 yaş	57	14,7
	50-54 yaş	37	9,5
	55-59 yaş	8	2,1
	60 yaş ve üzeri	7	1,7
Medeni Durum	Evli	307	78,9
	Bekar	82	21,1
Eğitim	İlkokul	13	3,3
	Ortaokul	62	15,9
	Lise	146	37,5
	Üniversite	156	40,1
	Yüksek Lisans/Doktora	12	3,2
Meslek	İşveren	63	16,2
	Ücretli Çalışan	117	30,1
	Kendi Hesabına Çalışan	119	30,6
	Öğrenci	28	7,2
	Emekli	15	3,9
	Ev Hanımı	47	12,0
		Çok Düşük	0
Aylık Gelir	Düşük	0	0
	Orta	160	41,1
	Yüksek	183	47,1
	Çok Yüksek	46	11,8
Toplam		389	100,0

4.2. Katılımcıların Sosyal Özellikleri

Katılımcılara yöneltilen sorular sonucunda İstanbul'u daha önce kaç kez ziyaret ettiklerine bakıldığında, % 46,8'inin ilk ziyareti olduğu, % 39,3'ünün iki defa, % 8,2'sinin üç defa ve % 5,7'sinin ise dört defa geldikleri görülmektedir. Katılımcıların seyahat amaçlarına bakıldığında da % 61,7'sinin tatil, % 19,3'ünün iş, % 11,8'inin aile/arkadaş ziyareti ve % 7,2'sinin ise sağlık amacıyla seyahat ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Son olarak katılımcıların kiminle seyahat ettikleri incelendiğinde ise, % 41,4'ünün eşi ve çocukları ile, % 23,7'sinin eşi/sevgili ile, % 16,2'sinin arkadaşları ile, % 14,1'inin yalnız ve % 4,6'sının ise ailesi ile geldiği görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Sosyal Özellikleri

Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Bu ziyaretiniz dahil İstanbul'u daha önce kaç kez ziyaret ettiniz?	Bu İlk Ziyaretim	182	46,8
	İki Defa	153	39,3
	Üç Defa	32	8,2
	Dört Defa	22	5,7
Seyahat amacını nedir?	Tatil	240	61,7
	İş	75	19,3
	Aile/Arkadaş Ziyareti	46	11,8
Kiminle Seyahat Ediyorsunuz?	Sağlık	28	7,2
	Yalnız	55	14,1
	Eşim/Sevgilim	92	23,7
	Eşim ve Çocuklarım	161	41,4
Toplam	Ailem	18	4,6
	Arkadaşlarım	63	16,2
	Toplam	389	100,0

4.3. Ölçeklere ve Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik kullanılan ölçeklere ilk olarak güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Güvenilirlik analizinde yer alan Cronbach's Alpha, 0,00 ile 0,40 arasında ise ölçek güvenilir değildir. Cronbach's Alpha değeri 0,40 ile 0,60 arasında yer alırsa ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu, 0,60 ile 0,80 arasında yer alırsa ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80 ve 1,00 arasında yer alırsa ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kayış, 2014: 405). Bu doğrultuda araştırmanın ölçeklerine yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucu Algılanan Güvenlik Ölçeği'nin 6 maddelik Cronbach's Alpha katsayısı % 60, Risk Azaltma Davranışı Ölçeği'nin 14 maddelik Cronbach's Alpha katsayısı % 86 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ile Algılanan Güvenlik Ölçeği'nin oldukça güvenilir, Risk Azaltma Ölçeği'nin ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada amacına yönelik kullanılan ölçeklerin ve değişkenlerin ortalamaları alındığında, "Algılanan Güvenlik" ölçeğinin ortalaması 3,633; "Risk Azaltma Davranışı" ölçeğinin ortalaması 3,746; "Tekrar Ziyaret Niyeti" değişkeninin ortalaması 4,357; "Tavsiye Etme Niyeti" değişkeninin ortalaması ise 4,171 olarak tespit edilmiştir.

4.4. Algılanan Güvenlik ve Risk Azaltma Davranışına Yönelik Betimsel İstatistikler

Tablo 3'de yer alan "Algılanan Güvenlik" ve "Risk Azaltma Davranışı" değişkenlerinin maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin değerler sunulmuştur. Değerler incelendiğinde katılımcıların "Algılanan Güvenlik" tutumlarının 5'li Likert Ölçeği derecelendirmesinde orta değer olan 3'ün (\bar{x} : 3,63) üstünde katılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca "Algılanan Güvenlik" değişkeni içerisinde en yüksek

katılım oranı (\bar{x} : 4,22) ile “İstanbul da diğer turistik yerler kadar güvenlidir.” ifadesine ait olduğu görülmüştür. Diğer bir değişken incelendiğinde ise, katılımcıların “Risk Azaltma Davranışı” tutumlarının (\bar{x} : 3,74) ile katılım gösterdiği ve bu katılım içerisinde de en yüksek oranın (\bar{x} : 4,56) ile “Potansiyel

bir kurban durumuna düşebileceğim durumlardan kaçınırım.” ifadesinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Algılanan Güvenlik ve Risk Azaltma Davranışına Yönelik Betimsel İstatistikler

Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{x}	SS
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
Algılanan Güvenlik						3,63	0,53
1. İstanbul güvenli bir şehirdir.	,3	8,7	21,1	51,7	18,3	3,78	,85
2. İstanbul’da bir suçun mağduru olabilirim	9,8	26,5	43,7	17,2	2,8	2,76	,94
3. İstanbul da diğer turistik yerler kadar güvenlidir.	1,0	2,3	10,0	46,3	40,4	4,22	,79
4. Çevremdekiler bana İstanbul’un tehlikeli olduğunu söyledi.	6,2	49,6	23,9	20,1	,3	2,58	,88
5. İstanbul’da kişisel güvenliğim konusunda endişelenmişim.	11,3	42,7	24,9	20,6	,5	2,56	,95
6. Gezmeye gelecek diğer kişilere İstanbul’da tehlikelere karşı dikkatli olmalarını söyleyeceğim.	27,0	34,2	21,9	15,9	1,0	2,29	1,06
Risk Azaltma Davranışı						3,74	0,61
7. Sadece turistik bölgelerde dolaşırım.	1,5	14,9	22,9	44,5	16,2	3,58	,97
8. Otelimin bulunduğu bölgenin dışında gezmekten kaçınırım.	36,2	37,8	14,7	8,7	2,6	2,03	1,04
9. Zenginlik göstergesi kabul edilebilecek şeyleri (mücevher, pahalı saat, fotoğraf makinesi, pahalı cep telefonu vb.) taşımaktan kaçınırım.	-	2,1	8,7	39,3	49,9	4,37	,72
10. Çevremde olup bitenlere dikkat ederim. (Çevreme karşı uyanık olmaya çalışırım)	-	4,6	6,2	37,8	51,4	4,35	,79
11. Potansiyel bir kurban durumuna düşebileceğim durumlardan kaçınırım.	-	-	2,6	38,3	59,1	4,56	,54
12. İstanbul’u yalnız dolaşmaktan kaçınırım.	5,7	19,5	5,7	35,2	33,9	3,72	1,27
13. Uluslararası bilinirliği olan bir banka değilse ATM’yi kullanmaktan kaçınırım.	1,3	19,3	16,5	28,8	34,2	3,75	1,15
14. Sadece bildiğim duraklardan taksiye binerim.	4,6	21,3	11,6	29,0	33,4	3,65	1,26
15. Fazla miktarda nakit para taşımaktan kaçınırım.	-	-	12,9	44,5	42,7	4,29	,68
16. Dikkatlerimi üzerime çekmekten kaçınırım.	-	-	3,3	54,5	42,2	4,38	,55
17. Geceleri kendi başıma dolaşmaktan kaçınırım.	,8	7,7	18,8	39,1	33,7	3,97	,95
18. “Uber” gibi hizmetleri kullanmaktan kaçınırım.	29,0	26,7	11,1	12,1	21,1	2,69	1,51
19. İstanbul’a gelemeden önce güvenlikle ilgili internette araştırma yaptım.	3,1	18,3	11,1	35,7	31,9	3,75	1,17
20. İstanbul’a gelmeden önce seyahat sigortası yaptırmayı düşündüm.	9,8	18,3	31,6	13,4	27,0	3,29	1,30

Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum=3 Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5

4.5. Ölçekler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, “Algılanan Güvenlik” ölçeği, “Risk Azaltma Davranışı” ölçeği, “Tekrar Ziyaret Niyeti” değişkeni ve “Tavsiye Etme Niyeti” değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizleri sunulmuştur. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir

değişkenin iki veya daha çok değişken ile olan ilişkisini test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. İki değişken arasında Pearson Korelasyon Katsayısı'nın 0,00-0,25 aralığında çok zayıf; 0,26-0,49 aralığında zayıf; 0,50-0,69 aralığında orta; 0,70- 0,89 aralığında yüksek; 0,90-1,00 aralığında çok yüksek seviyede olduğu belirtilmektedir (Sungur, 2014:116). Yapılan analizin ilk sonucuna göre, *Algılanan Güvenlik* değişkeni ile *Risk Azaltma Davranışı* değişkeni arasında anlamlı ($p<0,05$; $p: ,000$) fakat negatif yönlü zayıf ($r: ,421$) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir analiz sonucunda *Algılanan Güvenlik* değişkeni ile *Tekrar Ziyaret Niyeti* değişkeni

arasında anlamlı ($p<0,05$; $p: ,000$) ve pozitif yönlü zayıf ($r: ,351$) bir ilişki olduğu sonucu görülmüştür. Yapılan diğer bir analiz sonucuna göre, *Risk Azaltma Davranışı* değişkeni ile *Tekrar Ziyaret Niyeti* değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ($p>0,05$; $p: ,139$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca *Risk Azaltma Davranışı* değişkeni ile *Tavsiye Etme Niyeti* değişkeni arasındaki ilişkinin de anlamlı olmadığı ($p>0,05$; $p: ,443$) sonucu görülmektedir. Son olarak *Tekrar Ziyaret Niyeti* değişkeni ile *Tavsiye Etme Niyeti* değişkeni arasında anlamlı ($p<0,05$; $p: ,022$) ve pozitif yönlü çok zayıf ($r: ,116$) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Algılanan Güvenlik, Risk Azaltma Davranışı, Tekrar Ziyaret Niyeti ve Tavsiye Etme Niyeti Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonucu

		Algılanan Güvenlik	Risk Azaltma Davranışı	Tekrar Ziyaret Niyeti	Tavsiye Etme Niyeti
Algılanan Güvenlik	Korelasyon Katsayısı	1,000	-,421**	,351**	,046
	Sig. (2-tailed)	-	,000	,000	,367
Risk Azaltma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	-,421**	1,000	-,075	,039
	Sig. (2-tailed)	,000	-	,139	,443
Tekrar Ziyaret Niyeti	Korelasyon Katsayısı	,351**	-,075	1,000	,116**
	Sig. (2-tailed)	,000	,139	-	,022
Tavsiye Etme Niyeti	Korelasyon Katsayısı	,046	,039	,116**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,367	,443	,022	-

** $p<0,05$ N= (389)

4.6. Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda "*Algılanan Güvenlik*" değişkeni ile "*Risk Azaltma Davranışı*", "*Tekrar Ziyaret Niyeti*" ve "*Tavsiye Etme Niyeti*" değişkenleri arasındaki etkiye yönelik

regresyon analizleri sunulmuştur. Regresyon analizi, bir bağımsız değişken ile bir bağımlı değişkenin ya da birden fazla bağımsız değişken ile bir bağımlı değişkenin arasındaki neden sonuç ilişkisini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir.

Tablo 5. Algılanan Güvenlik Değişkeni ile Risk Azaltma Davranışı, Tekrar Ziyaret Niyeti ve Tavsiye Etme Niyeti Değişkenlerine Yönelik Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R	R ²	B	Beta	Sig.	F
Algılanan Güvenlik	Risk Azaltma Davranışı	0,463	0,215	,424	,463*	,000	11,378
	Tekrar Ziyaret Niyeti	0,133	0,018	,085	,133*	,006	7,502
	Tavsiye Etme Niyeti	0,189	0,036	,149	,189*	,000	15,338

* $p<0,05$

H1: Katılımcıların algıladıkları güvenlik risk azaltma davranışlarını etkilemektedir.

Yapılan Regresyon Analizi sonucunda, katılımcıların *Algılanan Güvenlikleri* ile *Risk Azaltma Davranışları* arasındaki etkiye yönelik ilişki değerlerinin anlamlı ($p>0,05$; $p: ,000$) ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, oluşturulan **H1** hipotezinin desteklendiğini göstermektedir.

H2: Katılımcıların algıladıkları güvenlik tekrar ziyaret niyetlerini etkilemektedir.

Başka bir Regresyon Analizi sonucunda, katılımcıların *Algılanan Güvenlikleri* ile *Tekrar Ziyaret Niyetleri* arasındaki etkiye yönelik ilişki değerlerinin anlamlı ($p>0,05$; $p: ,006$) ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, oluşturulan **H2** hipotezinin desteklendiğini göstermektedir.

H3: Katılımcıların algıladıkları güvenlik tavsiye etme niyetlerini etkilemektedir.

Son olarak yapılan Regresyon Analizi sonucunda, katılımcıların *Algılanan Güvenlikleri* ile *Tavsiye Etme Niyetleri* arasındaki etkiye yönelik ilişki değerlerinin anlamlı

($p>0,05$; $p: ,000$) ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, oluşturulan **H3** hipotezinin desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca Regresyon modeline ait R^2 değerleri incelendiğinde, *Algılanan Güvenlik* değişkeni *Risk Azaltma Davranışı* değişkeninin % 11' ini, *Tekrar Ziyaret Niyeti* değişkeninin % 6'sını ve *Tavsiye Etme Niyeti* değişkeninin ise % 15'ini açıkladığı görülmektedir.

4.7. Tanımlayıcı Değişkenlere Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Değişkenlere yönelik yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin $p>0,050$ 'nin üstünde olduğu ve normal dağılım gösterdiği bulgulanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki anlamlılık değerlerini ölçmek için One-Sample T ve One-Way ANOVA testlerine analiz için ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada katılımcıların "*Algılanan Güvenlik*" ve "*Risk*

Azaltma Davranışı" demografik özelliklere göre karşılaştırılmış olup cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılıklar tespit edilen ($p<0,05$), yaş, medeni durum, eğitim, meslek, gelir, kaç kez ziyaret edildiği ve seyahatin amacına göre karşılaştırmalar Tablo 6'da sunulmuştur. Yaşla ilgili olarak ortalamalar incelendiğinde "*Algılanan Güvenlik*" tutumunun en fazla 45-49 yaş, "*Risk Azaltma Davranışı*" tutumunun en fazla 60 yaş ve üzeri katılımcılarda olduğu görülmektedir. Medeni durumda "*Algılanan Güvenlik*" tutumunun en fazla bekar katılımcılarda, "*Risk Azaltma Davranışı*" tutumunun en fazla evli katılımcılarda olduğu görülmektedir. Eğitim durumuyla ilgili "*Algılanan Güvenlik*" tutumunun en yüksek lisans/doktora mezunu katılımcılarda, "*Risk Azaltma Davranışı*" tutumunun en fazla ilkökul mezunu katılımcılarda olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Tanımlayıcı Değişkenleri ile Güvenlik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik One-Sample T ve One-Way ANOVA Test Sonuçları

Değişkenler	Algılanan Güvenlik	Risk Azaltma Davranışı
Cinsiyet	F: ,452	F: 1,324
Kadın	3,30	4,16
Erkek	3,80	3,53
Yaş	F: 10,139**	F: 4,349**
18-24 yaş	3,30	3,88
25-29 yaş	3,44	3,97
30-34 yaş	3,74	3,59
35-39 yaş	3,73	3,76
40-44 yaş	3,61	3,70
45-49 yaş	3,91	3,81
50-54 yaş	3,82	3,36
55-59 yaş	3,16	3,81
60 yaş ve üzeri	3,02	4,14
Medeni Durum	F: 46,445**	F: 4,122**
Evli	3,59	3,82
Bekar	3,76	3,45
Eğitim Durumu	F: 8,352**	F: 2,898**
İlkokul	3,02	4,02
Ortaokul	3,51	3,81
Lise	3,61	3,81
Üniversite	3,71	3,64
Yüksek Lisans/Doktora	4,05	3,49
Meslek	F: 28,411**	F: 18,684**
İşveren	4,05	3,39
Ücretli Çalışan	3,69	3,75
Kendi Hesabına Çalışan	3,67	3,72
Öğrenci	3,39	3,39
Emekli	3,22	4,19
Ev Hanımı	3,09	4,30
Aylık Ortalama Gelir	F: 14,394**	F: 12,623**
Orta	3,53	3,65

Yüksek	3,62	3,89
Çok Yüksek	3,99	3,46

** p<0,05

Meslek de ise “Algılanan Güvenlik” tutumunun en fazla işveren olan katılımcılarda, “Risk Azaltma Davranışı” tutumunun en fazla ev hanımı olan katılımcılarda olduğu görülmektedir. Aylık ortalama gelir bazında “Algılanan

Güvenlik” tutumunun en fazla çok yüksek gelire sahip olan katılımcılarda, “Risk Azaltma Davranışı” tutumunun en fazla yüksek gelire sahip olan katılımcılarda olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Devamı

Değişkenler	Algılanan Güvenlik	Risk Azaltma Davranışı
İstanbul’un kaç kez ziyaret edildiği	F: 15,602**	F: 36,681**
Bu İlk Ziyaretim	3,55	3,85
İki Defa	3,58	3,85
Üç Defa	3,82	3,26
Dört Defa	4,28	2,75
Seyahatin amacı	F: 12,281**	F: 17,260**
Tatil	3,52	3,84
İş	3,86	3,42
Aile/Arkadaş Ziyareti	3,62	3,51
Sağlık	3,94	4,18
Kiminle Seyahat Edildiği	F: 14,240**	F: 42,560**
Yalnız	4,04	2,99
Eşim/Sevgilim	3,67	3,79
Eşim ve Çocuklarım	3,47	4,00
Ailem	3,54	4,06
Arkadaşlarım	3,61	3,58

** p<0,05

“İstanbul’un kaç kez ziyaret edildiği” ile ilgili olarak “Algılanan Güvenlik” tutumunun en fazla İstanbul’a dört defa gelen katılımcılarda ve “Risk Azaltma Davranışı” tutumunun ise en fazla İstanbul’a bir defa ile iki defa gelen katılımcılarda olduğu görülmektedir. Katılımcıların güvenlik tutumlarının “seyahatin amacı” bazında “Algılanan Güvenlik” ile “Risk Azaltma Davranışı” tutumunun en fazla sağlık amacıyla gelen katılımcılarda olduğu görülmektedir. Son olarak “kiminle seyahat edildiği” ile ilgili olarak “Algılanan Güvenlik” tutumunun en fazla seyahate yalnız çıkan katılımcılarda, “Risk Azaltma Davranışı” tutumunun en fazla seyahate ailesi ile çıkan katılımcılarda olduğu görülmektedir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Turizm ve güvenlik kavramı birbiriyle sıkı ilişki içindedir. Turist davranışı ve sonuç olarak, destinasyonlar, güvenlik algısı ile güvenlik ve risk yönetiminden derinden etkilenmektedirler (Hall vd., 2004). Yabancı turistlere karşı işlenen suçlar medya aracılığı ile yayılmakta ve kısa sürede yabancı turist sayısında azalmaya neden olmaktadır (Kapusinski ve Richards, 2016) ayrıca destinasyonun,

bölgenin ve hatta ülkenin imajını zedelemektedir (Batra, 2008). Kendilerini güvende hissetmeyen turistler de tatil deneyimlerini olumsuz etkileyecek şekilde risk azaltma davranışı olarak adlandırılan kişisel güvenlik önemleri alabilmektedirler. Bu nedenle turistler için güvenli bir ortam oluşturmak, kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak oldukça önemlidir. Dolayısıyla turistlerin güvenlik algılarını ve bu algı sonucunda gösterdikleri risk azaltıcı davranışları belirlemek gerekmektedir. Buradan yola çıkarak çalışmada güvenlik algısının risk azaltma davranışı üzerindeki etkisi, turistlerin güvenlik algısının tekrar ziyaret etme ve tavsiye etme niyeti üzerindeki etkisini, sosyo-demografik özellikler ile güvenlik algısı ve risk azaltma davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda İranlı turistlerin İstanbul’la ilgili güvenlik algılarının belirlenmesine çalışılmıştır.

Yapılan çalışma, İstanbul’a gelen İranlı turistlerin İstanbul ile ilgili güvenlik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en çok “İstanbul’da diğer turistik yerler kadar güvenlidir” ifadesine, ikinci olarak da “İstanbul güvenli bir şehirdir” ifadesine katılım

gösterilmiştir. İranlı turistlerin İstanbul'u diğer turistik yerler kadar güvenli buldukları görülmektedir. Söz konusu algının Avrupalı turistlerden daha olumlu olması coğrafi, kültürel, dini vb. yakınlığa bağlanabilir.

Çalışmada ayrıca İstanbul'u ziyaret eden İranlı turistlerin risk azaltma davranışıyla ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. İfadelere gösterilen katılımlar turistlerin potansiyel bir kurban durumuna düşebilecekleri durumlardan kaçındıkları, dikkatleri üzerlerine çekmemeye çalıştıklarını ve otellerinin bulunduğu bölge dışına çıktıkları ancak daha çok turistik bölgelerde dolaştıklarını göstermektedir. Ayrıca zenginlik gösterisi kabul edilen pahalı takılar, eşyalar ile fazla nakit para taşımaya tercih etmedikleri görülmektedir. Gece daha az dışarıya çıkma eğilimi içinde oldukları da belirlenmiştir. Bununla birlikte taksi hizmeti veren Uber'i yaygın kullandıkları, her duraktan taksiye binmekte bir mahsur görmedikleri tespit edilmiştir. Turistlerin İstanbul'un güvenli bir şehir olduğuna dair algılarının olumlu olmasına karşın risk azaltma davranışlarında turist olmalarının getirdiği bazı dezavantajların üstesinden gelebilmek amacıyla daha dikkatli oldukları görülmüştür. Literatürde farklı kültür, dil engelleri, evlerinden çok uzakta olmaları gibi turist olmalarından kaynaklı suç mağduru olma risklerinin yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Hall vd., 2004; Batra, 2008; Monk vd., 2010; Khajuria ve Khanna, 2014; Rezaei vd., 2018), İranlı turistlerin İstanbul'a ait risk algısının olumlu olmasına karşın oldukça "temkinli" olmalarını açıklamaktadır.

Çalışmanın ortaya çıkan bulgularından bir diğeri ise algılanan güvenliğin risk azaltma davranışı üzerinde etkili olduğudur. Algılanan güvenlik seviyesi düştükçe risk azaltma davranışları artmaktadır. Bulgular turistlerin gittikleri destinasyonu güvensiz bulduklarında, kendilerini güvene almak amacıyla daha temkinli davrandıklarını ortaya koyan daha önceki çalışmalar (Barker vd., 2003; George, 2010; Woosnam vd., 2015) ile örtüşmektedir. Ayrıca, kendilerini güvende hissetmeyen turistlerin destinasyonu tekrar ziyaretlerinin ve destinasyonu başkalarına tavsiye etme ihtimallerinin çok düşük olduğunu bulgulamış olan çalışmalara (Mansfeld ve Pizam, 2006; George, 2010; Woosnam vd., 2015) paralel olarak bu çalışmada da güvenlik algısının tavsiye etme ve tekrar ziyaret etme davranışını etkilediği görülmüştür.

Çalışmanın dikkat çekici bir sonucu da algılanan güvenlik ve risk azaltma davranışında cinsiyet farkı olmamasıdır. Algılanan güvenliğin cinsiyete göre farklılaştığını, özellikle kadınlarda daha yüksek olduğunu belirten çalışmaların (Barker, Page ve Meyer, 2003; George, 2010; Rezaei vd., 2018) aksine bu çalışmada algılanan güvenlik cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. İranlı kadınlar daha önce de belirtildiği gibi kendilerini İstanbul'da yabancılık çekmedikleri, ülkelerinde olduğu kadar rahat oldukları söylenebilir. Kadın olmalarından dolayı fazladan bir tehdiye açık olmadıklarını düşünmekte. Bununla birlikte, algılanan güvenliğin en yüksek olduğu gruplar 45-49 yaş aralığında bekar iyi eğitilmiş yüksek gelir seviyesine sahip tatil yapanlardır. George'un (2010) çalışmasında da benzer yaş aralığında güvenlik algısı yüksek bulgulanmıştır. İstanbul'a ailesi, eşi ve çocuklarıyla gelenler de risk azaltma davranışına önem verdikleri görülmüştür. Yanlarında çocukların olması yetişkinleri daha dikkatli olmaya sevk ettiği düşünülebilir. İstanbul'a sık sık gelen turistlerin algıladıkları güvenlik yüksek, risk azaltma davranışları ise düşük çıkmıştır. Ancak 1

veya 2 defa gelenlerde algılanan güvenlik daha düşük ve risk azaltma davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Turistlerin güvenlik algılarını yükseltmek ve buna bağlı olarak risk azaltma davranışlarını makul bir düzeye çekmek amacıyla kolluk kuvvetleri ve turizm endüstrisi, suçları önleme konusunda koordinasyon içinde hareket etmelidirler. Güvenlik algısının yükseltilmesiyle risk azaltma davranışının makul düzeye indirilmesi sonucunda bazı faydalar elde edilebilmektedir. Turistler gece daha çok dışarıya çıkamaya başlayabilir ve turistik bölgelerden farklı bölgelere gidebilirler. Böylece eğlence yerlerinin daha çok iş yapma olasılıkları ortaya çıkmış olur ve turistik bölge dışındaki bölgelerde turistlerin harcamaları oteller ve turistik tesislerden farklı yerlere dağılmış olur.

Diğer önemli bir konu ise turistlerin güvenlikleriyle ilgili olarak uyarılmaları ve bilgilendirilmeleridir. Literatürde bazı çalışmalar (Batra, 2008; Wichasin, ve Dounghummes, 2012; Bayhan ve Ünlüöner, 2016; An, 2016) alınan önemlerin görünür olmasının ve yoğun bilgilendirmenin güvenlik duygusunu yükselteceğini, bazı çalışmalar (Aras, 2017) ise görünür olmasının endişe uyandıracağını belirtmiştir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta turistler güvenlikleri konusunda uyarılıp bilgilendirilirken endişeye kapılmalarına yol açacak ve rahatça dolaşmalarına, etkinliklere katılmalarına engel olacak bir durumun oluşmamasına dikkat edilmelidir. Zira turistler için risklere karşı korunacağından şüphe duymamak değil, risklerle yüzleşmeyeceğinden emin olmak daha önemlidir (Aras, 2017). Bununla birlikte turistler güvenlikleriyle ilgili yardıma ihtiyaçları olduğunda bu yardımı kolayca alabileceklerini de hissetmelidirler. İstanbul'u ziyaret eden İranlı turistler özelinde bazı önemli bilgilendirmeler Farsça yazılabilir, İstanbul'un en yoğun turistik merkezlerinde bu dili konuşan, olası bir suçu önlemek için değil de ihtiyaç duyulan herhangi bir konuda yardımcı olmak amacıyla orada bulunan bir görevli gibi davranan turizm polislerinin varlığı turistleri rahatlatılabilir, güvenlik duygularını yükseltebilir.

Çalışmanın sonuçları da teyit etmektedir ki, turizm endüstrisi güvenliği sağladığı ölçüde rağbet görecektir. Turistlerin emniyeti ve güvenliğini sağlamak için önlemler almak ve uygulamak turizm destinasyonun geleceği ve tekrar ziyareti açısından son derece önemlidir (George ve Swart, 2012; Mansfeld ve Pizam, 2006). Yabancı turistlere karşı işlenen suçlar yoğun bir şekilde kamuoyuna duyurulmakta ve yabancı ziyaretçi sayısının azalmasına ve ulusal ve uluslararası destinasyon imajının zedelenmesine neden olmaktadır (Batra, 2008).

Çalışmada bazı kısıtlar mevcuttur. Çalışma, sağlık, hastalık, kazalar, terörizm ve doğal tehlikelerle ilgili daha geniş güvenlik hususlarını kapsamamaktadır. Ayrıca çalışma İstanbul'da İranlı turistlerle yapılmıştır. Gelecek çalışmalar farklı milletlerden turistlerle yapılabilir, böylece karşılaştırma yapma olasılığı elde edilmiş olur.

Kaynakça

An, S. (2016). *Examining the Relationships Among Perceived Risk, Attitude and Intention to Travel to Destinations Along the US-Mexico Border* (Doctoral dissertation), A&M University, Texas.

- Aras, H. (2017). Türkiye’de Turizm Güvenliği Sorunu, Hitit Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 585-610.
- Ateşoğlu, İ., & Türker, A. (2014). Tatil Yeri Seçiminde Ülke İmajının Turistin Risk Algısı Üzerine Etkisi, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 9-28.
- Aktaş Polat, S., & Polat, S. (2014), “Yabancı Turistlerin Müşteki ‘Mağdur’ Olarak Müdahil Oldukları Asayiş Suç Türlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 11(1), 38-57.
- Barker, M., Page, S. J., & Meyer, D. (2003). Urban visitor perceptions of safety during a special event. *Journal of Travel Research*, 41(4), 355-361.
- Batra, A. (2008). Foreign tourists' perception towards personal safety and potential crime while visiting Bangkok. *Anatolia*, 19(1), 89-101.
- Bayhan, İ., & Ünlüönen, K. (2016). Turist Tercihlerinde Güvenliğe İlişkin Tutumlarının Etkisi: Bir Alan Araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 1-20.
- Chew, E. Y. T., & Jahari, S. A. (2014). Destination image as a mediator between perceived risks and revisit intention: A case of post-disaster Japan. *Tourism Management*, 40, 382-393.
- Demirci, Y. (2018). Terörün İstanbul Turizmine Etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği, İstanbul.
- George, R. (2010). Visitor perceptions of crime-safety and attitudes towards risk: The case of Table Mountain National Park, Cape Town. *Tourism Management*, 31(6), 806-815.
- George, R., & Booyens, I. (2014). Township tourism demand: Tourists' perceptions of safety and security. In *Urban Forum* 25(4), 449-467). Springer Netherlands.
- George, R., & Swart, K. (2012). International tourists' perceptions of crime-risk and their future travel intentions during the 2010 FIFA World Cup™ in South Africa. *Journal of Sport & Tourism*, 17(3), 201-223.
- Hall, C. M., Timothy, D. J., & Duval, D. T. (2004). Security and tourism: towards a new understanding?. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 15(2-3), 1-18.
- Hosany, S., Prayag, G., Deesilatham, S., Caussevic, S. ve Odeh, K. (2015). Measuring tourists' emotional experiences: Further validation of the destination emotion scale. *Journal of Travel Research*, 54(4), 482-495
- Irvine, W., & Anderson, A. R. (2006). *The effect of disaster on peripheral tourism places and the disaffection of prospective visitors*. In Y. Mansfeld, & A. Pizam (Eds.), *Tourism, Security & Safety: From theory to practice* (pp. 169-186). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- İstanbul Kültür Çalıştay (2018). *İstanbullu Olmak: Şehir, Kimlik, Şuur*. İstanbul İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Kapuscinski, G., & Richards, B. (2016). News framing effects on destination risk perception. *Tourism Management*, 57, 234-244.
- Kayış, A., (2014). Güvenilirlik Analizi, Editör: Şeref Kalaycı, SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (ss: 401-419), 6. Baskı, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Khajuria, S., & Khanna, S. (2014). Tourism risks and crimes at pilgrimage destinations—A case study of Shri Mata Vishnu Devi. *International Journal of Event Management Research*, 8(1), 77-93.
- Kültür Turizm Bakanlığı. (2018). İstanbul İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. (Erişim: 06.12.2018), <http://www.istanbulkulturturizm.gov.tr/TR-187624/temmuz-2017-istanbul-turizm-istatistikleri-yayinlanmist.html>
- Mansfeld, Y., & Pizam, A. (2006). *Tourism, security and safety: From theory to practice*. New York: Routledge.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (Second Edition) New York: Harper & Row. Publishers, US.
- Monk, K. M., Heinonen, J. A., & Eck, J. E. (2010). Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series No. 59.
- Pearce, P. L., & Lee, U. I. (2005). Developing the Travel Career Approach to Tourist Motivation. *Journal of Travel Research*, 43(3), 226-237.
- Rezaei, S., Shahijan, M. K., Valaei, N., Rahimi, R., & Ismail, W. K. W. (2018). Experienced international business traveller's behaviour in Iran: A partial least squares path modelling analysis. *Tourism and Hospitality Research*, 18(2), 163-190.
- Rittichainuwat, B. N., & Chakraborty, G. (2012). Perceptions of importance and what safety is enough. *Journal of Business Research*, 65(1), 42-50.
- Ryan, C. (1993). Crime, violence, terrorism and tourism: an accidental or intrinsic relationship?. *Tourism Management*, 14(3), 173-183.
- Schroeder, A., & Pennington-Gray, L. (2014). Perceptions of crime at the Olympic Games: What role does media, travel advisories, and social media play?. *Journal of Vacation Marketing*, 20(3), 225-237.
- Schroeder, A. (2015), *Revisiting travel risk after three decades of study: the role of perceive risk, perceived efficacy, and risk reduction behaviors*, unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville, FL.
- Seabra, C., Abrantes, J. L., & Kastenzholz, E. (2014). The influence of terrorism risk perception on purchase involvement and safety concern of international travellers. *Journal of Marketing Management*, 30(9-10), 874-903.
- Seçilmiş, C., & Ünlüönen, K. (2009). İstanbul’u Ziyaret Eden Turistlerin Güvenlik Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-84.
- Sungur, O. (2014). *Korelasyon Analizi*, Editör: Şeref Kalaycı, SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (ss: 116), 6. Baskı, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.

- Sönmez, S. F., & Graefe, A. R. (1998a). Influence of Terrorism Risk on Foreign Tourism Decisions. *Annals of Tourism Research*, 25(1), 112-144.
- Sönmez, S. F., & Graefe, A. R. (1998b). Determining Future Travel Behavior from Past Travel Experience and Perceptions of Risk and Safety. *Journal of Travel Research*, 37, 171-177.
- Sönmez, S. F., & Sirakaya, E. (2002). A Distorted Destination Image? The Case of Turkey. *Journal of Travel Research*, 41, 185-196.
- Sönmez, S. F., Apostolopoulos, Y., & Tarlow, P. (1999). Tourism in Crisis: Managing the Effects of Terrorism. *Journal of Travel Research*, 38, 13-18
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Taşcı, A. D., & Gartner, W. C. (2007). Destination image and its functional relationships. *Journal of Ttravel Research*, 45(4), 413-425.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). Güncel Türkçe Sözlük. (Erişim: 02.09.2018), http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gt s&guid=TDK.GTS.5c0cf3df6ce6e1.61007618
- UNWTO (1996). Tourist Safety and Security: Practical Measures for Destinations. (Erişim: 04.01.2019), <http://www2.unwto.org/publication/tourist-safety-and-security-practical-measures-destinations>
- Wichasin, P., & Dounghummes, N. (2012). A comparative study of international tourists' safety needs and Thai tourist polices' perception towards international tourists' safety needs. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 67(1), 1372-1378.
- Woosnam, K. M., Shafer, C. S., Scott, D., & Timothy, D. J. (2015). Tourists' perceived safety through emotional solidarity with residents in two Mexico–United States border regions. *Tourism Management*, 46, 263-273.
- Yeşiltaş, M., Öztürk, İ., & Türkmen, F. (2008). Terör faaliyetlerinin turizm sektörüne etkilerinin çözüm önerileri perspektifinde değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 175-189.
- Zhang, H., Wu, Y., & Buhalis, D. (2018). A model of perceived image, memorable tourism experiences and revisit intention. *Journal Of Destination Marketing & Management*, 8(1), 326-336.



Araştırma Makalesi • Research Article

Karizmatik Liderlik İletişim Becerilerinin Etik Davranışlara Etkisi Üzerine Bilişim Sektöründe Bir Uygulama

An Application in the Information Sector on the Effect of Charismatic Leadership Communication Skills on Ethical Behaviors

Betül Balkan Akan,^{a*} Agah Sinan Ünsar^b

^a Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Hayrabolu Meslek Yüksekokulu, 59400, Tekirdağ/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6028-4592

^b Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, 22030, Edirne/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2719-8689

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 19 Ekim 2018

Düzeltilme tarihi: 11 Şubat 2019

Kabul tarihi: 26 Şubat 2019

Anahtar Kelimeler:

Karizmatik Liderlik

İletişim Becerileri

Etik Davranışlar

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 19 October 2018

Received in revised form: 11 February 2019

Accepted: 26 February 2019

Keywords:

Charismatic Leadership

Communication Skills

Ethical Behavior

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bilişim sektöründe karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlar üzerindeki etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Kırklareli ilinde bir firmada çalışan 102 bilişim çalışanın katılımıyla ve anket tekniği yoluyla toplanan veriler SPSS 20 programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra faktör analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; karizmatik liderlik iletişim becerilerinin, etik davranışlar ile ilişkilerinin pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Özellikle karizmatik liderlik iletişim becerilerinin sözsüz iletişim becerisi boyutu ve etik davranışların sorumluluk boyutu arasında güçlü ilişki (.810) bulunmuş, etik davranışların dürüstlük boyutu ise en zayıf ilişki (.300) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca karizmatik liderlik iletişim becerilerinin, etik davranışları anlamlı olarak pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research has been determined as revealing the effect of charismatic leadership communication skills on ethical behaviors at information sector. The data gathered through the participation of 102 information employees working in a firm in Kırklareli province and survey techniques, were analyzed and interpreted in SPSS 20 program. The data were analyzed by descriptive statistics as well as factor, correlation and regression analysis. According to the results of the research; a positive relationship between charismatic leadership communication skills and ethical behaviors. Especially, a stronger relationship between non-verbal communication skills dimension of charismatic leadership communication skills and responsibility dimension of ethical behaviors (.810) is found and the weakest relationship (.300) between verbal communication skills dimension of charismatic leadership communication skills and honesty dimension of ethical behaviors is determined. In addition, it was concluded that charismatic leadership communication skills significantly affect ethical behaviors.

1. Giriş

Bir örgütün gelişebilmesi ve başarıya ulaşabilmesi çalışanlara verilen görevlerden daha fazlasını yapmasıyla

gerçekleşebilmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinde ise yöneticilerin karizmatik liderlik becerileri ve davranışları büyük önem arz etmektedir. Çalışanların ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren, iletişim kurabilen, ikna kabiliyetleri

* Sorumlu yazar/*Corresponding author.*
e-posta: bbalkan@nku.edu.tr

yüksek, değişime açık, risk üstlenebilen ve yenilikçi yöneticilerin çalışanlarının örgütsel vatandaşlık düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir (Arıkan vd., 2017: 3). Eğer yöneticiler çalışanları ile güçlü bir iletişim kurabiliyorsa, onlara karşı hoşgörülü, adaletli ve dürüst davranışlar sergileyebiliyorsa çalışanlar da bu durumdan olumlu yönde etkilenecekler ve olumlu davranışlarda bulunabileceklerdir. Bu anlamda yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerilerine sahip olmaları ve etik davranışlar sergilemeleri hem çalışanlara (verimlilik ve motivasyon artışı, örgütsel bağlılık, güven ortamı, etik iklim oluşması) hem de örgüte (örgütsel etkinlik ve performans artışı) pozitif katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Bu nedenle, işletmelerde yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerileri ve etik davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek önemlidir. Bu çalışmada bilişim sektöründe yer alan bir iletişim teknolojileri firmasında çalışan işgörenlerin yöneticilerinin karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlar üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada öncelikle karizmatik liderlik iletişim becerileri ve etik davranışlara ilişkin literatür incelemesi yapılmaktadır. Daha sonra ise bilişim sektöründe yer alan iletişim teknolojileri firmasında mevcut durumu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen uygulama sonuçlarına yer verilmektedir. Araştırmanın bilişim sektöründe çalışan yöneticilere referans kaynak olması ve ayrıca literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

2. Alanyazın Taraması

Çalışmanın bu bölümünde karizmatik liderlik iletişim becerisi ve etik davranışlar kavramlarına ayrıca bu kavramlar arasındaki ilişkiye yer verilmiş olup ilgili alan yazın aşağıda yer almaktadır.

2.1. Karizmatik Liderlik İletişim Becerisi

Karizma kavramı tarihsel olarak bakıldığında “yetenek” anlamına gelen eski bir Yunan sözcüğünden türemiştir. Karizma kavramının liderlik olgusuna uyarlanması ise Max Weber öncülüğünde gerçekleşmiştir (Conger ve Kanungo, 1994: 440). Karizma kavramının biçimsel olan örgütlerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin en önemli araştırmanın House’un 1977 yılında geliştirmiş olduğu “Karizmatik Liderlik Kuramı” olduğu söylenebilir. House bu çalışmada, karizmatik liderin karakteristikleri, davranışsal yönelimleri ve durumsal faktörleri hakkında birçok varsayımı yer vermektedir. House’a göre karizmatik liderler takipçileri üzerinde derin bir etkiye sahiptirler. Takipçiler, liderinin inançlarını doğru olarak algılamaktadırlar ve lideri sorgusuz sualsiz bir şekilde kabul etmektedirler. Takipçiler, bu tür liderlere sevgi hissi beslemekte, grubun veya örgütün misyonuna coşkuyla bağlanmaktadır ve yüksek performans amaçları bulunmaktadır. House, karizmatik liderlerin davranışsal ve etkileme yönelimleriyle alakalı olarak dört ana özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler; ideolojik amaçlar belirleme ve bu amaçları açıklama, takipçilerle yüksek beklentilerle iletişim kurma, takipçilere model olma ve güdülerini canlandırma şeklindedir. Karizmatik liderlik kavramı özellikle 1980’li yıllar sonrası daha çok ön plana çıkmış, liderlik tarzları içinde karizmatik liderlik kavramının önemine daha fazla dikkat çekilmiştir (Aykanat ve Yıldız, 2016: 201-204). Conger ve Kanungo (1987, 1998); Conger

(1989) örgütsel ortamlarda kullanılacak bir karizmatik liderlik modeli ve ölçeği geliştirmişlerdir. Modelde liderin gözlemlenen davranışları takipçileri tarafından karizmanın ifadesi olarak yorumlanmaktadır. Aynı şekilde liderin davranışları bireyin katılımını, insanları ve görev yönelimlerini yansıtmaktadır (Conger vd., 2000: 748).

Karizmatik liderler birçok özelliğe sahiptir. Conger ve Kanungo (1994: 448-449) karizmatik lider özelliklerini vizyon belirleme, üyelerin ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, çevresel duyarlılık gösterme, sıradışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme ve statükoyu sürdürmeme şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca karizmatik liderlerin güven oluşturabilme, iyi bir dinleyici olabilme, başkalarına değer verme, rahat iletişim kurma, kendini iyi ifade etme ve etkileme yeteneğini kullanabilme gibi özellikleri bulunmaktadır (Ayan, 2016: 164). Yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde liderlikte ön plana çıkan en önemli özelliklerden birisi de liderin iletişim becerisidir (Çetin ve Beceren, 2007: 124). Çalışanlar, kurumlar ve kurumlararası etkileşim iletişim yoluyla gerçekleşmektedir. İletişim kavramı duyguları, düşünceleri, inanç ve tutumları aktarma, diğer bireylerin davranışlarını etkileme veya belirli bir sonuca varma süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş, 2010: 413). İletişim, her örgütün temel bileşenlerinden biridir. Bu nedenle örgütteki iletişimin önemi; örgütün hedef belirlemesi ve yerine getirmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik planların geliştirilmesi, insan ve diğer kaynakların yönetimi, örgüt üyelerinin seçilmesi, ilerlemesi ve performans değerlendirilmesi, çalışanların katkıda bulunmak istedikleri bir ortamı yönetmek, yönlendirmek, motive etmek ve yaratmak açısından büyüktür (Turkalj ve Fosić, 2009: 34).

Örgütsel iletişimde önemli paya sahip olan karizmatik liderlerin dışadönük bir kişiliğe, empati ve dinleme yeteneğine, iyi konuşabilme ve sözsüz iletişim kurma becerisine sahip oldukları düşünülmektedir. Karizmatik liderin iletişim becerileri ile ilgili alt boyutlar Kenneth’e göre dört faktör altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki sözsüz iletişim (çalışanların neye gereksinimi olduğunu anlamak, sık sık gülümsemek, göz teması kurmak ve sürdürmek), ikincisi sözlü iletişim (ikna edici olmak, başarılı bir konuşmacı olmak, çalışanlardan düşüncelerini paylaşımlarını istemek, topluluk önünde konuşma yaparken rahat olmak, çalışanları rahatlatmak), üçüncüsü liderin kendinden emin ve iş odaklı olması (çalışanların ne demek istediğini anlamak, kendine güvenli olmak, işlerin iyi yapılmasına önem vermek), sonuncusu ise etkili iletişim (ne zaman konuşacağını ve dinleyeceğini bilmek, çalışanlar ile empati kurmak, iletişim becerisinin yüksek olması) boyutudur. Levine Kenneth (2007)’in geliştirdiği karizmatik liderlik iletişim becerileri ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ise Töremen vd. (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde, ölçeğin Türk kültüründe iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutlardan biri sözsüz iletişim becerisi diğeri ise sözlü iletişim becerisi olarak belirlenmiştir (Töremen vd., 2015: 27-30). Karizmatik liderlik iletişim becerileri ölçeği, liderin karizmatik bir lider olup olmadığını değil karizmatik liderin iletişim kurma yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

2.2. Etik Davranışlar

Etik, Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” kelimesinden türetilmiştir. Ethos kelimesinden türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret etmekte olup ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik kavramı, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir. Etiğin ilgi alanı, insanın tüm davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır (Aydın, 2012: 5). Etik kavramı neyin yanlış neyin doğru olduğunu birbirinden ayırt eden ahlaki ilkelerin tümü şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yönden etik kuralları ya da standartları belirleyen normatif bir alan olup bir kişinin hem yapması gerekeni hem de yapmaktan kaçınması gerekeni ortaya koymaktadır (Beekun, 1996: 2). Başka bir tanıma göre etik, temel olarak hangi davranışın iyi ve kötü olduğunu belirleyen standartların incelenmesidir (Aronson, 201: 248). Etik kavramını tanımlamak basit bir durum olmamasına rağmen literatürde etik kavramına dair birçok tanım bulunmaktadır. Solomon ve Hanson, Sokrat’ın düşüncesinden etkilenerek etik kavramına ilişkin genel bir tanım yapmışlardır. Etik herşeyden önce iyi yaşamak için yaşamaya değer bir hayat arayışı ve anlayışıdır. Daha geniş bir açıdan bakıldığında, tüm amaçların ve etkinliklerin yerli yerine konulması, nelerin yapmaya değer nelerin yapmaya değmez olunacağına, nelerin isteneceği veya istenmeyeceğinin, nelere sahip olunacağı ya da olunamayacağına bilinmesi şeklinde ifade edilmektedir. Raymond Baumhart’ın yapmış olduğu bir araştırmada yüz iş adamına etik sizin için ne ifade ediyor? diye sorulmuş ve şu cevaplar alınmıştır (Hitt, 1990: 1):

- Ne hakkında konuşacağımızı bildiğimden emin olmak için görüşmeye gelmeden önce sözlükten etik kavramının ne anlama geldiğine baktım. Tanımını okudum ve anlamadım. Kavramın ne anlama geldiğini bilmiyorum.
- Etik kavramı, hislerimin bana doğru olduğunu söylediği şeydir. Fakat bunun bir standardı yok ve bu da problem yaratıyor.
- Etik doğru olduğuna inandığımız şey olup bireysel ve toplumsal refah açısından kabul edilmiş standartlar anlamına gelmektedir.

Etik davranış özelliklerine sahip olan liderlerin güdülleri, eylemleri ve karakterleri hem liderlerin hem de takipçilerin ahlaki olarak gelişmesine yol açmaktadır. Bu durum neticesinde de hem örgüte hem de topluma hizmet edilmiş olmaktadır (Kanungo, 2001: 260). Liderin etik davranışları hem çalışanları hem de örgütü etkileyebilecektir. Ancak bir örgütte etik davranışları etkileyecek pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar cinsiyet, görev süresi, eğitim ve yaş gibi değişkenler şeklinde sıralanmaktadır. Örneğin örgütlerde kadınların erkek çalışanlara göre daha etik davranışlar sergilediği düşünülmektedir. İşyerinde uzun süre çalışan bir işgörenin yeni işe giren bir işgörene göre daha etik hareket etme olasılığı vardır. Eğitim etik davranışlar ile pozitif yönde ilişkili olup birey ne kadar eğitimli ise etik olmayan davranışları o kadar az olacaktır. Son olarak ise yaşın etik davranışlar ile pozitif ilişkili olması beklenmektedir (Appelbaum vd., 2005: 45). Bir liderin etik davranışlar sergileyip sergilemediği demografik özelliklerinin yanısıra çalıştığı örgüt türü açısından da farklılık gösterebilmektedir. Deshpande (1996: 315-316) araştırmasında kar amacı gütmeyen bir kurumda çalışan 206

orta düzey yöneticinin katıldığı etik iklim ile ahlaki davranışlar arasındaki ilişkiyi ölçen bir çalışma ortaya koymaya çalışmıştır. Diğer araştırdığı konu ise katılımcıların etik davranışlarının başarı ile ilişkili olup olmadığına inanıp inanmadıklarıdır. Çalışmada katılımcıların çoğunluğu başarılı yöneticilerin başarısız olanlardan daha etik olduğunu düşündüklerini, bununla birlikte katılımcıların üçte birinden fazlasının örgütlerinde başarılı olmak için etik olmayan davranışlara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca örgütlerin araçsal (herşeyden önce kendi çıkarlarını koruyanlar) bir iklime sahip olduğunu düşünenler başarı ile etik davranışlar arasında güçlü bir negatif ilişki olduğunu düşünmektedirler.

Etik davranışlara tüm meslek dallarında ve sektörlerinde yer alan yönetici ve liderlerin uyması gerekmektedir. Bu davranışlar adaletli olmak, herkese eşit şekilde davranmak, dürüst ve doğru olmak, tarafsız ve sorumluluk sahibi olmak, insancıl ve işe bağlı olmak, hukukun üstünlüğüne inanmak, hoşgörülü ve saygılı olmak, demokrasiye inanmak, pozitif düşünmek, çalışanların güvenliğini sağlamak, çalışanların memnuniyetini ve iş tatminini arttırmaya çalışmak, psikolojik güvence sağlamak olarak sıralanmaktadır (Gül, 2014: 21). Yöneticilerin ve liderlerin etik davranışlarını ölçmek için kullanılan ölçüğe ait boyutlarda adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü davranışları yer almaktadır. Bunlardan ilki adalet (lider gerçekleri saptırmaz, kuralları eşit olarak uygular, taraf tutmaz, çatışma durumunda hakem rolü üstlenir), ikincisi sorumluluk (deneyimlerini çalışanları ile paylaşır, sözünde durur, takım çalışması yapar, zamanı etkin bir şekilde kullanır), üçüncüsü dürüstlük (yasa dışı yollara başvurmaz, yolsuzluk yapmaz, insan haklarına saygılıdır, abartılı hediyeler kabul etmez) ve sonuncusu hoşgörü (bencil davranmaz, yapıcıdır, empati yapar, insanları tanımaya çalışır) boyutudur (Gül, 2014; Kara, 2006; Aydın, 1997). Etik davranışların ölçülmesinde genellikle eğitim yöneticilerinin etik davranışlarını ölçmek için kullanılan bu ölçek farklı sektör ve meslek dallarında yer alan yönetici ve liderlerin etik davranışlarını da ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle liderliğe önem veren günümüz örgütlerinde yönetim kademesinde yer alan çalışanların etik davranışlarının incelenmesi hem çalışanların davranışları hem de örgütün bugünü ve geleceği açısından önem arz etmektedir.

2.3. Karizmatik Liderlik İletişim Becerisi ve Etik Davranışlar Arasındaki İlişki

Günümüz yönetim anlayışında insan faktörü ön plana çıkmaktadır. Bu durum örgütlerin işgörelere karşı tutumlarını ve davranışlarını yeniden biçimlendirmektedir (Bozkurt ve Torun, 2014: 83). İnsan unsurunun gerçek anlamda ön planda olduğu örgütlerde yöneticilerin karizmatik liderlik özelliklerine sahip olması çalışanlar üzerinde derin ve olağanüstü etkiler yaratmaktadır. Çalışanlar liderin inançlarını doğru olarak gördükleri için lideri sorgulamadan kabul etmekte ve ona lidere gönülden itaat etmektedirler (Arabacı vd., 2014: 195). Dolayısıyla yönetici karizmatik liderlik özelliklerini (iletişim becerileri gibi) kullanarak çalışanları istediği şekilde yönlendirebilmektedir (Arıkan vd., 2017: 4). Örgütte yöneticinin etik kurallara bağlı olması ve etik davranış özelliklerine sahip olması bu bağlamda çalışanları da

etkileyecektir. Karizmatik liderlik özelliklerine sahip yöneticilerinin etik davranışlar sergilediğini gören çalışanlar onları takip edecek ve oluşan güven ortamı ile birlikte etik bir örgüt iklimi oluşabilecektir. Ayrıca örgütlerde etik iklimin çalışanların etik davranışları üzerine olan etkisinin yüksek olması da bu durumu desteklemektedir (Erdoğan vd., 2018: 110).

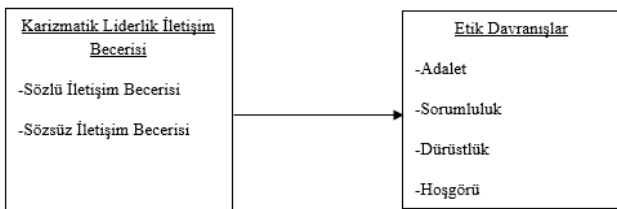
Literatürde liderlik ve etik davranış kavramlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında Eroğlu ve Yılmaz (2015: 280) bir liderin etik davranışlar sergilemesinin örgüt iklimini pozitif yönde etkilediğini; Brown ve Trevino (2006: 595-600) etik davranış özelliklerine sahip liderlerin dürüst, adil, ilkeli olduklarını ve çalışanları daha iyi motive ettiklerini, liderin çalışanlar ile çift yönlü iletişim kurarak etik davranışların takipçilere tanıtıldığını yani liderlerin iletişim kurma yoluyla etik standartlara açıkça odaklandıklarını; De Hoogh ve Den Hartog (2008: 299) etik davranışlar sergileyen liderlerin örgütün amaçlarının başarılmasına ne yönde ve nasıl katkı sağlayacağını da açıklayabileceğini ifade etmişlerdir. Cuomo (2000) ise liderlerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde kişilerarası beceri eğitimlerinin önemli olduğunu ve iletişim becerisi gelişmiş bir liderin doğruyu daha rahat söyleyebileceğini ifade etmiştir. Yapılan literatür araştırmasında liderlerin iletişim yeteneğine sahip olmasının etik davranışlar ile ilişkili olduğu yönündedir. Örgütlerde yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerileri ve etik davranışlara sahip olması hem çalışanları hem de örgütü olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu nedenle örgütlerdeki yöneticilerin bu özellikleri ne kadar taşıdığı önem arz eden bir konu olup araştırmanın örgütlere farklı bakış açıları sunabileceği düşünülmektedir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Bu çalışma karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlar üzerindeki etkilerini açıklamak ve bu bağlamda örgütlere tavsiyelerde bulunma amacı taşımaktadır. Araştırma modelinin teorik alt yapısı Şekil 1'deki gibidir:

Şekil 1: Araştırma Modeli



Çalışmanın ana değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkileri aktarabilmek üzere gerçekleştirilen literatür araştırmasında yer alan görüşler de dikkate alındığında, çalışmaya ait şu hipotezler geliştirilmiştir.

H₁: Karizmatik liderlik iletişim becerisi etik davranışları anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1a}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözlü iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan adalet boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1b}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözlü iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan sorumluluk boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1c}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözlü iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan dürüstlük boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1d}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözlü iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan hoşgörü boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1e}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan adalet boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1f}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan sorumluluk boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1g}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan dürüstlük boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

H_{1h}: Karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan hoşgörü boyutunu anlamlı olarak pozitif yönde etkiler.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacına uygun olarak, analiz için Kırklareli ilinde bilişim sektöründe yer alan iletişim teknolojileri şirketlerinden bir firmada çalışan toplam 130 çalışan araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma evreni için minimum örneklem %95 önem düzeyinde ve %5 hata payı ile anket uygulanacak örnek kitlesinin büyüklüğünü belirlemek için eşitlik (1)'de yer alan (Yamene, 1967; Akt. Yeşilkaya ve Yıldız, 2018: 86-87);

$$n = \frac{NPQZ^2}{(N-1)d^2 + PQZ^2} \quad (1)$$

Örnek büyüklüğü hacmi formülünden yararlanılmıştır. Eşitlik (2)'de ise hesaplanan değer bulunmuş olup bu değer minimum örnek sayısını ifade etmektedir.

$$n = \frac{130(0,5)(0,5)(1,96)^2}{(130-1)(0,05)^2 + (0,5)(0,5)(1,96)^2} \cong 97 \quad (2)$$

Çalışmada eksik veya hatalı bir soru formu bulunmadığından gönderilen 102 anketin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada, zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik gibi kısıtlar nedeniyle örneklem seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan kolayda örnekleme tekniği (Altunışık vd., 2012: 141) kullanılmıştır. Veri toplamada ise geleneksel anket türlerinden olan elden bırakıp alma ve modern anket türlerinden olan e-posta üzerinden anket yöntemleri kullanılmıştır. Anket 2018 yılında Mayıs ve Temmuz ayları arasında Kırklareli ilinde bilişim sektöründe yer alan bir iletişim teknolojileri firmasında çalışan 102 çalışana uygulanmıştır. Türkiye bilişim sektöründe referans kaynağı konumunda olan "Bilişim 500 Araştırması" sonuçlarına göre iletişim teknolojileri şirketleri sıralamasında 2017 yılında ilk 5'te yer alan bir firmada (Bilişim 500, 2017: 8) araştırma gerçekleştirilmiş olup gizlilik ilkeleri nedeniyle firma ismi gizli tutulmuştur. Elde

edilen veriler SPSS 20.0 paket programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmakta olup araştırmada iki farklı ölçekten yararlanılmıştır. Birinci bölümde yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, toplam çalışma süresi, aylık toplam aile geliri, görev gibi toplam 6 adet kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde Karizmatik Liderin İletişim Becerisi özelliklerini ölçmek için Töremen vd. (2015) tarafından “Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması” adlı çalışmadaki 15 ifade ve iki boyuttan (sözlü iletişim becerisi, sözsüz iletişim becerisi) oluşan ölçek kullanılmıştır.

Anketin üçüncü bölümde ise yöneticilerin etik davranışlar sergilemelerine yönelik çalışan algılarının belirlenmesi amacıyla etik davranışlar ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Aydın (1997) tarafından geliştirilmiştir. Etik Davranışlar Ölçeği, 79 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ek – 1’de, Aydın (1997) tarafından geliştirilmiş Etik Davranışlar Ölçeği’nin kullanılması için alınan izin belgesi yer almaktadır. Kara (2006) tarafından Etik Davranışlar Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması neticesinde ölçek, 36 madde ve 4 alt boyuta düşürülerek uygulamaya alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları ile araştırmacı tarafından ulaşılan güvenilirlik katsayılarının paralellik gösterdiği ve tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışmada Aydın (1997) tarafından geliştirilen Kara (2006) tarafından tekrar uygulanan 36 soru ve dört boyuttan (adalet, sorumluluk, dürüstlük, hoşgörü) oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçek daha sonraki çalışmalarda farklı araştırmacılar tarafından da son hali ile kullanılmıştır (Gül 2014; Demir 2007; Küçükkaraduman, 2006). Ölçeklerdeki ifadelerin cevapları için beş aralıklı likert tipi metrik ifadeler kullanılmıştır. İfadelerde “1-Hiç katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kararsızım”, “4-Katılıyorum”, “5-Tamamen katılıyorum” olarak beş seçenek yer almaktadır.

4. Bulgular

4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılanların %71,6’sı erkek, %28,4’ü kadındır. Katılımcıların %55,9’u 30-39 yaş aralığında yer almaktadır. Öğrenim durumlarına bakıldığında katılımcıların %31,4 önlisans ve %39,2 lisans ile çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Çalışanların büyük bir kısmı %50 ile 6-10 yıl ve %29,4 ile 0-5 yıl çalışma aralığına sahiptir. Aylık aile gelirleri incelendiğinde katılımcıların %34,3’ü 2000TL-2999TL ve %28,4’ü 3000TL-3999TL gelir aralığında yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %47,1’i müşteri hizmetleri kısmında görev yapmakta iken %52,9’u teknik personel olarak görev yapmaktadır. Katılımcılara ait demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları detaylı olarak Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
CİNSİYET		
Kadın	29	28,4
Erkek	73	71,6
YAŞ		
18-29	26	25,5
30-39	57	55,9
40-49	15	14,7
50-üzeri	4	3,9
ÖĞRENİM DURUMU		
İlkokul	3	2,9
Ortaokul	3	2,9
Lise	7	6,9
Mesleki/Teknik Lise	8	7,8
Önlisans	32	31,4
Lisans	40	39,2
Yüksek Lisans	9	8,8
ÇALIŞMA SÜRESİ		
0-5	30	29,4
6-10	51	50,0
11-15	4	3,9
16-20	8	7,8
21-üzeri	9	8,8
AYLIK TOPLAM AİLE GELİRİ		
1400TL-1999TL	9	8,8
2000TL-2999TL	35	34,3
3000TL-3999TL	29	28,4
4000TL-4999TL	16	15,7
5000TL-üzeri	13	12,7
GÖREV		
Müşteri Hizmetleri	48	47,1
Teknik Personel	54	52,9

4.2. Güvenilirlik Analizi ve Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmada likert ölçekli soruların güvenilirliğini ölçmek için Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin $0,80 \leq \alpha \leq 1$ değerleri arasında çıkması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Lorcu, 2015: 208). “Karizmatik Liderlik İletişim Becerileri” ve “Etik Davranışlar” ölçekleri için yapılan güvenilirlik analizi neticesinde her iki ölçeğinde yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiş, Tablo 2’de ölçeklere ve alt boyutlara ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Kullanılan Ölçek Adı	Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha (α)
Karizmatik Liderlik İletişim Becerileri	Sözsüz İletişim Becerisi	6	,903
	Sözlü İletişim Becerisi	3	,884
	Adalet	8	,948
Etik Davranışlar	Sorumluluk	7	,931
	Dürüstlük	5	,924
	Hoşgörü	6	,914

Araştırmadaki ölçeklerin yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Bilişim sektöründe çalışan işgörenlerin yöneticilerinin karizmatik liderlik

iletişim becerilerini değerlendirmelerine ilişkin verilere uygulanan temel bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, örneklem hacminin faktör analizi için yeterli olduğunu (KMO değeri ,884) göstermektedir. Korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmının arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test eden (Kalaycı, 2010: 322) Barlett testi sonucu anlamlı çıkmıştır (674,678; $p < ,001$). Uygulanan faktör analizi ile verilerin varimax döndürülmesi sonucunda karizmatik liderlik iletişim becerileri ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük ve toplam varyansın %73,769'unu açıklayan iki faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik iletişim becerileri ölçeğinde ilk faktör olan "sözsüz iletişim becerisi" boyutu toplam varyansın %39,674'ünü, "sözlü iletişim becerisi" boyutu toplam ise %34,095'ini açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ankette yer alan karizmatik liderlik iletişim becerileri ölçeğine ait toplam 15 sorudan 3, 5, 6, 7, 8, 14 numaralı ifadeler ,50 faktör yükü altında olmaları sebebiyle çıkarılmıştır.

Bilişim sektöründe çalışan işgörenlerin yöneticilerinin etik davranışlarını değerlendirmelerine ait verilere uygulanan temel bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, örneklem hacminin faktör analizi için yeterli olduğunu (KMO değeri ,912) göstermektedir ve Barlett testi sonucu anlamlıdır (2741,933; $p < ,001$). Uygulanan faktör analizi ile verilerin varimax döndürülmesi sonucunda etik davranışlar

ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük ve toplam varyansın %75,863'ünü açıklayan dört faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Etik davranışlar ölçeğinde ilk faktör olan "adalet" boyutu toplam varyansın %21,096'sını, "sorumluluk" boyutu %19,653'ünü, "dürüstlük" boyutu %19,228'ini, "hoşgörü" boyutu ise %15,886'sını açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ankette yer alan etik davranışlar ölçeğine ait toplam 36 sorudan 5, 8, 9, 12, 16, 18, 27, 28, 29, 34 numaralı ifadeler ,50 faktör yükü altında olmaları sebebiyle çıkarılmıştır. Tablo 3'te oluşan faktörler, faktör yükleri ve her bir faktör için hesaplanan iç tutarlık katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, karizmatik liderin sözsüz iletişim becerisi boyutuna ait en yüksek puan alan ifadeler sırasıyla 15 ve 2 numaralı ifadelerdir. 3,47 ortalama ile "İşletmede bulunanların kendi görüşlerini paylaşmasını ister", 3,28 ortalama ile "Ne zaman konuşacağını ve ne zaman dinleyeceğini bilir" ifadelerine çalışanların bir kısmının katıldığı bir kısmının ise kararsız kaldığı görülmektedir. Karizmatik liderin sözlü iletişim becerisi boyutuna ait en yüksek puan alan ifade ise 3,27 ortalama ile "Etkileyici konuşma yeteneğine sahiptir" olan 4 numaralı sorudur ve çalışanların bir kısmı bu ifadeye katılmış diğer kısmı ise yine kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Karizmatik liderin sözsüz iletişim boyutuna ait en düşük ifadeler ise 3,00 ortalama ile

Tablo 3. Karizmatik Liderlik İletişim Becerileri ve Etik Davranışlar Ölçeklerine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Bazı Tanıtıcı İstatistikler

	Faktör Yükü	\bar{x}	SS
Karizmatik Liderlik İletişim Becerileri Ölçeği			
Faktör 1: Sözsüz İletişim Becerisi (Açıklanan Varyans: %39,674; Özdeğer: 3,571)			
15.İşletmede bulunanların kendi görüşlerini paylaşmasını ister.	,862	3,47	,95
1.İşletmede bulunanlar için empati yapabilir.	,780	3,04	1,05
12.İnsanların neye ihtiyacı olduğunu anlar.	,758	3,00	,92
11.İnsanların ne istediğini anlar.	,757	3,02	,97
2.Ne zaman konuşacağını ve ne zaman dinleyeceğini bilir.	,654	3,28	1,08
13.Sık sık gülümser.	,615	3,07	,99
Faktör 2: Sözlü İletişim Becerisi (Açıklanan Varyans: %34,095; Özdeğer: 3,069)			
4.Etkileyici konuşma yeteneğine sahiptir.	,875	3,27	1,01
10.Topluluk önünde konuşurken rahattır.	,864	3,19	1,01
9.İkna edicidir.	,801	3,18	1,00
Etik Davranışlar Ölçeği			
Faktör 1: Adalet (Açıklanan Varyans: %21,096; Özdeğer: 5,485)			
25.Astlarının çatışmalarında hakemlik yapar.	,804	3,19	,93
23.Gerçekleri çarpıtmaz.	,783	3,50	,95
20. Kuralları herkese eşit olarak uygular.	,780	3,16	1,06
19.Kadın ve erkeklere eşit olarak davranır.	,664	3,46	1,09
24.İnsanların tek ve değerli olduğuna inanır.	,643	3,28	,99
17.Bireylerin yasal haklarını kullanmalarını sağlar.	,639	3,45	1,00
22.Astları arasındaki anlaşmazlıklarda taraf tutmaz.	,611	3,23	1,07
21.Astlarından yeterlikleri oranında üretim bekler.	,554	3,33	1,03
Faktör 2: Sorumluluk (Açıklanan Varyans: %19,653; Özdeğer: 5,110)			
33.Zamanını etkili kullanır.	,832	3,32	1,09
31.Çalıştığı kurumun statüsünü yükseltmeye çalışır.	,819	3,52	,95
35.Deneyimlerini astlarıyla paylaşır.	,676	3,41	,99
36.Astlarıyla takım çalışması yapar.	,674	3,33	1,03
32.İnsan gücünü etkili kullanır.	,655	3,16	1,09
30.Mesleğin gerektirdiği davranışları benimser.	,612	3,37	1,04
26.Verdiği sözde durur.	,537	3,28	,99
Faktör 3: Dürüstlük (Açıklanan Varyans: %19,228; Özdeğer: 4,999)			
13.Amaçlarını gerçekleştirmek için yasa dışı yollara başvurmaz.	,853	3,68	,97
15.Yolsuzluk yapmaz.	,844	3,92	,99

14.Abartılı hediye kabul etmez.	,727	3,67	,91
11.İnsan haklarına saygılıdır.	,681	3,46	,97
10.İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınır.	,600	3,44	1,01
Faktör 4:Hoşgörü (Açıklanan Varyans: %15,886; Özdeğer: 4,130)			
2.Bencil davranmaz.	,703	3,05	1,02
3.İnsan ilişkilerinde yapıcıdır.	,668	3,25	1,01
4.İnsanları tanımaya çalışır.	,640	3,18	1,05
1.Bireylere eşit davranır.	,639	2,93	1,11
6.Başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyar.	,609	2,83	,99
7.Astlarının kendileri ile ilgili kararlara katılmasını sağlar.	,504	3,25	1,06

12 numaralı soru olan “İnsanların neye ihtiyacı olduğunu anlar” ve 3,02 ortalama ile 11 numaralı soru olan “İnsanların ne istediğini anlar” ifadeleridir. Karizmatik liderlik sözlü iletişim becerisi boyutuna ait en düşük ifade ise 3,18 ortalama ile 9 numaralı soru olan “İkna edicidir” ifadesidir. Çalışanların karizmatik liderlik iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ait en düşük ortalamaya sahip ifadeler bir kısmının katıldığı diğer kısmının ise kararsız kaldığı görülmektedir.

Etik davranışlar ölçeğine ait adalet boyutunda yer alan en yüksek puanlı ifadeler 23 ve 19 numaralı sorular olan 3,50 ortalamaya sahip “Gerçekleri çarpıtmaz” ve 3,46 ortalamaya sahip “Kadın ve erkeklere eşit olarak davranır”; sorumluluk boyutunda yer alan en yüksek puanlı ifadeler 31 ve 35 numaralı sorular olan 3,52 ortalamaya sahip “Çalıştığı kurumun statüsünü yükseltmeye çalışır” ve 3,41 ortalamaya sahip “Deneyimlerini astlarıyla paylaşır”; dürüstlük boyutunda yer alan en yüksek puanlı ifadeler 15 ve 13 numaralı sorular olan 3,92 ortalamaya sahip “Yolsuzluk yapmaz” ve 3,68 ortalamaya sahip “Amaçlarını gerçekleştirmek için yasa dışı yollara başvurmaz”; hoşgörü boyutunda yer alan en yüksek puanlı ifadeler ise 3,25 ortalama ile 3 ve 7 numaralı “İnsan ilişkilerinde yapıcıdır” ve “Astlarının kendileri ile ilgili kararlara katılmasını sağlar” ifadeleridir. Çalışanların yöneticilerine ilişkin etik davranışlarını değerlendirdiği bu ifadeler büyük kısmının katıldığı görülmektedir. Etik davranışlar ölçeğine ilişkin adalet boyutunda yer alan en düşük puanlı ifadenin 20 numaralı soru olan 3,16 ortalamaya sahip “Kuralları herkese eşit olarak uygular”; sorumluluk boyutunda yer alan en düşük puanlı ifadenin 32 numaralı soru olan 3,16 ortalamaya sahip “İnsan gücünü etkili kullanır”; dürüstlük boyutunda yer alan en düşük puanlı ifadenin 10 numaralı soru olan 3,44 ortalamaya sahip “İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınır”; hoşgörü boyutunda yer alan en düşük puanlı ifadenin 6 numaralı soru olan 2,83 ortalamaya sahip “Başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyar” ifadeleridir. Çalışanların yöneticilerine ait etik davranışları değerlendirdiği düşük puanlı ifadeler yalnızca bir kısmının katıldığı diğer kısmının ise kararsız kaldığı ve katılmadığı görülmüştür.

Bilişim sektöründe çalışan bu kişilerin bir kısmının yöneticilerinin karizmatik liderlik iletişim becerilerinin olduğunu ve yöneticilerinin etik davranışlar sergilediğini düşündükleri; diğer kısmının ise kararsız oldukları ve katılmadıkları görülmektedir. Sonuç olarak ise işletmede yöneticilerin belli bir düzeyde karizmatik liderlik iletişim becerilerine sahip oldukları ve etik davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

4.3. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Karizmatik liderlik iletişim becerileri ve etik davranışlar ölçekleri ile alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre $p < ,05$ olduğundan dolayı verilerin normal dağılıma uygun olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle verilerin normal dağılıma uygun olmadığı durumlarda kullanılan Spearman Sıra Korelasyonu kullanılmıştır (Kalaycı, 2010: 117). Araştırmaya katılan çalışanların yöneticilerinin karizmatik liderlik iletişim becerileri ve etik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen “Spearman Sıra Korelasyon” analizine ait sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Karizmatik Liderlik İletişim Becerileri ve Etik Davranışlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Spearman Korelasyon Katsayısı	Sözsüz İletişim Becerisi	Sözlü İletişim Becerisi	Karizmatik Liderlik İletişim Becerisi
Adalet	r	,716**	,546**	,700**
	p	,000	,000	,000
Sorumluluk	r	,810**	,547**	,785**
	p	,000	,000	,000
Dürüstlük	r	,559**	,300**	,513**
	p	,000	,002	,000
Hoşgörü	r	,804**	,474**	,745**
	p	,000	,000	,000
Etik Davranışlar	r	,836**	,561**	,801**
	p	,000	,000	,000

n=102, **p<,01

Tablo 4’te görüldüğü gibi karizmatik liderlik iletişim becerisi ile etik davranışlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($p < ,01$). Değişkenler arasında Spearman Korelasyon katsayıları incelendiğinde, karizmatik liderlik iletişim becerisi değişkeniyle etik davranışlar arasında pozitif yönde yüksek kuvvette bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = ,801$; $p < ,01$). Çalışanların yöneticilerinin karizmatik liderlik iletişim becerilerini değerlendirmelerine ilişkin alt boyutlar ile etik davranışlar alt boyutları arasında ise genel olarak orta ($,40 < r < ,59$) ve yüksek ($,60 < r < ,80$) kuvvette ilişkiler mevcuttur. Diğer yandan karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutlarından biri olan sözsüz iletişim becerisi boyutu ile etik davranışlar alt boyutu olan sorumluluk boyutu arasında en kuvvetli ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = ,810$; $p < ,01$). Diğer bulgu ise karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözlü iletişim becerisi boyutu ile etik davranışlar alt boyutu olan dürüstlük boyutu arasındaki değerin en zayıf ($,20 < r < ,40$) ilişkiye sahip olmasıdır ($r = ,300$; $p < ,01$). Bu bağlamda yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerilerindeki (sözlü iletişim becerisi ve sözsüz iletişim becerisi) artışların etik davranışları (adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü) arttırdığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda karizmatik liderlik iletişim becerisi ile etik davranışlar; sözlü iletişim becerisi ile adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü; sözsüz

iletişim becerisi ile adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizi neticesinde belirlenen boyutlar arası ilişkilerin niteliğinin açıklanması amacıyla çoklu regresyon analizi; karizmatik liderlik iletişim becerisinin etik davranışlar üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla ise basit regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi ile elde edilen sonuçlar sırasıyla Tablo 5'te özet olarak verilmektedir.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; sözsüz iletişim becerisi, sözlü iletişim becerisi ve adalet boyutları arasındaki çoklu doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=57,062$; $p<,01$). Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutlardan biri olan sözsüz iletişim becerisine ilişkin katsayının regresyon modeli üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p<,05$). Sözlü

iletişim becerisi boyutunun ise anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Buna göre liderin sözsüz iletişim becerisindeki bir birimlik artış, liderin adaletinde ,692 birimlik artışa neden olmaktadır. Ayrıca bu model, etik davranışlarından biri olan adaleti %53,5 oranında tahmin etmektedir. Bu doğrultuda H_{1a} hipotezi reddedilmiş, H_{1e} hipotezi ise kabul edilmiştir.

Sözsüz iletişim becerisi, sözlü iletişim becerisi ve sorumluluk boyutları arasındaki çoklu doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=85,201$; $p<,01$). Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutlardan biri olan sözsüz iletişim becerisine ilişkin katsayının regresyon modeli üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p<,05$). Sözlü iletişim becerisi boyutunun ise sorumluluk boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Tablo 5. Karizmatik Liderlik İletişim Becerisi Alt Boyutlarının Etik Davranışın Alt Boyutlarına Etkisi ve Karizmatik Liderlik İletişim Becerisi ile Etik Davranışlar Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	Anlam Düzeyi
	β	SH	β_0		
Sabit	6,635	1,988		3,337	,001
Sözsüz İletişim Becerisi	,983	,135	,692	7,271	,000
Sözlü İletişim Becerisi	,144	,243	,056	,590	,557
1.Bağımlı Değişken: Adalet $R^2=,535$ $F= 57,062$ $p=,000$					
Sabit	4,892	1,537		3,183	,002
Sözsüz İletişim Becerisi	,992	,105	,803	9,492	,000
Sözlü İletişim Becerisi	-,025	,188	-,011	-,135	,893
2.Bağımlı Değişken: Sorumluluk $R^2=,633$ $F= 85,201$ $p=,000$					
Sabit	8,950	1,362		6,573	,000
Sözsüz İletişim Becerisi	,678	,093	,784	7,323	,000
Sözlü İletişim Becerisi	-,372	,167	-,239	-2,234	,028
3.Bağımlı Değişken: Dürüstlük $R^2=,412$ $F= 34,631$ $p=,000$					
Sabit	2,913	1,285		2,267	,026
Sözsüz İletişim Becerisi	,963	,087	,901	11,016	,000
Sözlü İletişim Becerisi	-,270	,157	-,140	-1,715	,089
4.Bağımlı Değişken: Hoşgörü $R^2=,656$ $F= 94,579$ $p=,000$					
Sabit	22,894	5,402		4,238	,000
Karizmatik Liderlik İletişim Becerisi	2,235	,183	,773	12,178	,000
Bağımlı Değişken: Etik Davranışlar $R^2=,597$ $F= 148,299$ $p=,000$					

Buna göre liderin sözsüz iletişim becerisindeki bir birimlik artış, liderin sorumluluk davranışında ,803 birimlik artışa neden olmaktadır. Ayrıca bu model, etik davranışlarından biri olan sorumluluğu %63,3 oranında açıklamaktadır. Bu nedenle H_{1b} hipotezi reddedilmiş, H_{1f} hipotezi ise kabul edilmiştir.

Sözsüz iletişim becerisi, sözlü iletişim becerisi ve dürüstlük boyutları arasındaki çoklu doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=34,631$; $p<,01$). Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutlardan biri olan sözsüz iletişim becerisine ilişkin katsayı regresyon modeli üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ($p<,05$). Sözlü iletişim becerisi boyutunun ise dürüstlük boyutunu negatif yönde ve anlamlı bir biçimde etkilediği tespit edilmiştir ($p<,05$). Buna göre liderin sözsüz iletişim becerisindeki bir

birimlik artış, liderin dürüstlük davranışında ,784 birimlik artışa neden olmaktadır. Sözlü iletişim becerisindeki bir birimlik artış ise liderin dürüstlük davranışını ,239 birim azaltmaktadır. Ayrıca bu model, etik davranışlarından biri olan dürüstlük davranışını %41,2 oranında açıklamaktadır. H_{1c} hipotezi bu bağlamda reddedilmiş ve H_{1g} hipotezi ise kabul edilmiştir.

Sözsüz iletişim becerisi, sözlü iletişim becerisi ve hoşgörü boyutları arasındaki çoklu doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=94,579$; $p<,01$). Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutlardan biri olan sözsüz iletişim becerisine ilişkin katsayının regresyon modeli üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p<,05$). Sözlü iletişim becerisi boyutunun ise anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Buna göre liderin sözsüz iletişim becerisindeki bir birimlik artış, liderin hoşgörü davranışında ,901 birimlik artışa neden olmaktadır. Bu model, etik davranışlarından biri olan

hoşgörü davranışını %65,6 oranında açıklamaktadır. Etik davranışların boyutları dikkate alınarak yapılan analizde liderin sözsüz iletişim becerisi, liderin en fazla hoşgörülü olmasını açıklamaktadır. Bu nedenle H_{1d} hipotezi reddedilmiş, H_{1h} hipotezi ise kabul edilmiştir.

Son olarak ise Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, değişkenler arasındaki basit doğrusal regresyon modelinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=148,299$; $p<,01$). Hesaplanan $R^2=,597$ değeri modelin açıklanma oranının diğer bir anlatımla liderin etik davranışları üzerindeki değişimlerin %59,7'sinin karizmatik liderin iletişim becerisi tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu modele göre karizmatik liderin iletişim becerisindeki bir birimlik artışın liderin etik davranışları üzerinde ,773'lük bir artış sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda H_1 hipotezi kabul edilmiş olup "Karizmatik liderlik iletişim becerisi etik davranışları anlamlı olarak pozitif yönde etkilemektedir".

5. Sonuç ve Öneriler

Kırklareli ilinde bilişim sektöründe yer alan iletişim teknolojileri şirketlerinden birinde görev yapan çalışanlar üzerinde yapılan bu çalışmada yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlar üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada karizmatik liderlik iletişim becerisi ile etik davranışlar; sözlü iletişim becerisi ile adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü; sözsüz iletişim becerisi ile adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutlarından biri olan sözsüz iletişim becerisi boyutu ile etik davranışlar alt boyutu olan sorumluluk boyutu arasında en kuvvetli ilişkinin olduğu ($r=,810$; $p<,01$); karizmatik liderlik iletişim becerisi alt boyutu olan sözlü iletişim becerisi boyutu ile etik davranışlar alt boyutu olan dürüstlük boyutu arasındaki değerin en zayıf ($r=,300$; $p<,01$) ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlar üzerindeki etkisine yönelik yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Çalışmada etkiyi araştırmak için bir ana hipotez ve bu hipoteze ait alt hipotezler oluşturulmuştur. Yapılan basit regresyon analizi neticesinde hesaplanan $R^2=,597$ değeri modelin açıklanma oranının başka bir ifade ile liderin etik davranışları üzerindeki değişimlerin %59,7'sinin karizmatik liderin iletişim becerisi tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu modele göre karizmatik liderin iletişim becerisindeki bir birimlik artışın liderin etik davranışları üzerinde ,773'lük bir artış sağladığını ortaya koymaktadır. Yani karizmatik liderlik iletişim becerisi etik davranışları anlamlı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Bu nedenle çalışmadaki ana hipotez olan H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Yine karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan adaleti anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir ($R^2=,535$) ve H_{1e} hipotezi kabul edilmiştir. Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan sorumluluk boyutunu anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir ($R^2=,633$) ve H_{1f} hipotezi kabul edilmiştir. Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu olan dürüstlük boyutunu anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir ($R^2=,412$) ve H_{1g} hipotezi kabul edilmiştir. Karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisi etik davranışların alt boyutu

olan hoşgörü boyutunu anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir ($R^2=,656$) ve H_{1h} hipotezi kabul edilmiştir. Korelasyon analizi ile belirlenmiş olan boyutlar arası ilişkilerin niteliğinin açıklanması amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; liderin sözsüz iletişim becerisi, liderin en fazla hoşgörülü (%65,6) olmasını açıklamaktadır.

Erdoğan vd. (2018: 117) sağlık sektöründe bir kamu hastanesinde yapmış oldukları çalışmalarında enformel iletişimin etik iklim algısı üzerine etkisini araştırmışlar ve enformel iletişimin olumlu yönde kullanıldığı zaman etik iklimi olumlu ve yüksek düzeyde etkilediğini ve aralarında pozitif yönde ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Enformel iletişim kanalı bazen formel iletişim kanalının eksiklerini tamamlarken bazen etik dışı durumlara karşı önlem almada ve erken müdahalede kuruma ve yöneticilere çok büyük faydalar sağlamaktadır. Yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerisine (çalışanlardan kendi görüşlerini paylaşmalarını istemesi, empati yapabilmesi, çalışanların ihtiyaçlarını anlayabilmesi) ve etik davranışlara (sorumluluk, adalet, hoşgörü ve dürüstlük) sahip olması çalışanların da etik iklim algılarının yüksek olmasını sağlayabilmektedir ve etik dışı bir durum ile karşılaşıldığında bu durumu yöneticilerine daha kolay aktarabilmektedirler. Bu nedenle yöneticilerin iletişim becerisi ve etik algısının yüksek olması çalışanları da pozitif olarak etkilemektedir. Vlachos vd. (2013: 582) çalışmalarında çalışanların karizmatik liderlik algıları ile iş tatmini arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gül ve Aykanat (2012: 34) kamu sektöründe yapmış oldukları çalışmalarında karizmatik liderin davranışlarının örgüt kültürünün oluşturulmasına etki ettiği ve değişkenler arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oktay ve Gül (2003: 419) çalışmalarında karizmatik liderlerin vizyon belirlemelerinin, çevresel duyarlılık göstermelerinin, sıradışı davranışlar sergilemelerinin ve statükoyu sürdürmelerinin çalışanların duygusal bağlılıklarını arttırdığını ve değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Karizmatik liderlik özelliğine sahip yöneticiler örgüt kültürünün oluşturulmasında, değiştirilmesinde ve yönetilmesinde büyük önem arz etmektedirler. Güçlü bir örgüt kültürünün değerleri, inançları ve dili karizmatik liderlik özelliklerine sahip bir yöneticinin etkisi ile oluşup şekil almaktadır. Ayrıca karizmatik liderlerin sergilediği oldukları davranışlar çalışanların örgüte olan bağlılıklarını ve iş tatminini de olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu nedenle karizmatik liderlik iletişim becerisi ve etik davranışlara sahip bir yöneticinin varlığı işletmede güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlayabilecek ve çalışanların örgüte olan bağlılıklarını ve iş tatminlerini arttırabilecektir. Bozkurt ve Torun (2014: 99-100) devlet üniversitelerinde yapmış oldukları çalışmalarında etik iklimin kuruma güven üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada etik iklimin (kurumsal çıkar, kişisel çıkar ve ahlak, takım çıkarı) kuruma güveni şekillendirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütlerde etik ve etik iklimi üzerine yapılmış araştırmalarda, çalışanların etik algılarının olumlu yönde eğilim gösterdiği ve örgütlerine güven duydukları görülmektedir. Etik iklimi oluşturma ve kuruma güveni sağlama noktasında yöneticilere büyük görev düşmektedir. Çünkü günümüzde örgütlerin sadece hukuksal kurallara bağlı kalmaları iş hayatında yeterli olmayıp bununla birlikte etik kurallar ve sorumluluklar da etkili birer unsur olmuştur. Yani etik kuralların ve davranışların varlığı çalışanlarda

hukuksal güvene ek olarak manevi bir katalizör görevi de üstlenmektedir. Akbaş (2010: 121), imalat sanayi sektöründe yapmış olduğu çalışmada etik iklimin, örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara ulaşmıştır. Bu durumdan yola çıkılarak karizmatik liderlik iletişim becerisine ve etik davranışlara sahip özellikle hoşgörü duygusu yüksek bir yöneticinin olduğu örgüt ortamında çalışanların üstleri ile daha rahat iletişim kurabileceği, yöneticilerine güven duyabileceği ve oluşan etik iklim ortamında daha olumlu davranışlar sergileyebileceği söylenebilir. Ayrıca bu durum çalışanların daha olumlu duygulara sahip olarak örgüte olan bağlılıklarını ve örgütteki ast üst ilişkilerini pozitif yönde de etkileyebilecektir. Gül ve Gökçe (2008: 387-388) çalışmada örgütsel etik sayesinde tüm işletmenin ortak bir dil kullandığını ve örgütsel etiğin oluşmasında en önemli bileşenlerden birinin liderlik olduğunu belirtmektedirler. Liderlerin etkili iletişim kurması (astlarını dinlemesi, empati kurabilmesi vb.) ve etik davranışlar sergilemesi neticesinde tüm çalışanlar etik bir ortama dahil edilebilecektir. Bu bağlamda Erdoğan vd. (2018), Bozkurt ve Torun (2014), Akbaş (2010), De Hoogh ve Den Hartog (2008), Gül ve Gökçe (2008), Brown ve Trevino (2006), Cuomo (2000)'nun yapmış oldukları çalışmalar H_j hipotezi ve alt hipotezleri olan H_{1e} , H_{1f} , H_{1g} ve H_{1h} hipotezlerini desteklemektedir.

Yapılan analizler sonucunda Kırklareli il ve ilçelerinde bilişim sektöründe yer alan iletişim teknolojileri şirketinde çalışanların liderlerinin karizmatik liderlik iletişim becerisine ve etik davranışlara sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca karizmatik liderlik iletişim becerisinin, etik davranışlara ve karizmatik liderlik iletişim becerisinin alt boyutu olan sözsüz iletişim becerisinin etik davranışların alt boyutlarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların önemli bir kısmı, yöneticilerinin karizmatik liderlik iletişim becerisine ve etik davranışlara sahip olduklarını düşünseler bile bir kısmının bu düşüncelere katılmamasının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Karizmatik liderlik iletişim becerisine ve etik davranışlara sahip yöneticilerin varlığı; işletmelerde etik iklimin oluşmasına, örgütsel bağlılık ve güvenin artmasına ve güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasına yardımcı olabileceği söylenebilir. İyi bir iletişim becerisi olan ve etik davranışları benimsemiş bir yönetim anlayışı günümüz işletmelerinin ayakta durabilmesi için büyük önem arz etmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar genellikle işletmelerde etik iklim ortamının nasıl oluştuğunu ve bu ortamın çalışanları ne yönde etkilediğini araştırırken, bu araştırma yöneticilerin karizmatik liderlik iletişim becerilerinin, etik davranışlara etkisi olup olmadığını araştırmaktadır. Böylece yöneticilerin bu özelliklere sahip olmaları ya da olmamalarının işletmeye nasıl yansıtılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırma ile literatürde yer alan çalışmaların dolaylı açıdan ilişkili olduğu ve birbirini desteklediği görülmektedir.

Sonuç olarak çalışmada, karizmatik liderin iletişim becerisinin güçlü olması etik davranışları olumlu ve yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Bir liderin iletişim becerisine sahip olması, liderin aynı zamanda adalet, sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü gibi davranışları ile de ilişkili olmaktadır. Benzer şekilde liderin etik değerlere sahip olması, iyi bir iletişim kurabilmesinde de önem arz etmektedir. Karizmatik liderlik iletişim becerilerine ve etik davranışlara sahip yöneticilerin varlığının işletmelerdeki

önemi göz önüne alındığında, yöneticilerin iletişim becerileri ve etik davranışlarının varlığı veya ilişkilerinin incelenmesi açısından, çalışmanın daha büyük ölçeklerde, farklı il ve ilçelerde yer alan farklı şubelerde de yapılması bilişim sektöründe yer alan firmalara genel anlamda ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın farklı sektörlerde yer alan işletmelerde uygulanması da farklı bakış açıları sunabilir.

Kaynakça

- Akbaş, T. T. (2010). Örgütsel Etik İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Mobilya Sanayi Büyük Ölçekli İşletmelerinde Görgül Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 121-137.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Appelbaum, S. H., Deguire, K. J. & Lay, M. (2005). The Relationship of Ethical Climate to Deviant Workplace Behaviour. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 5(4), 43-55.
- Arabacı, İ.B., Alanoğlu, M. & Doğan, B. (2014). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Arıkan, E., Kılıç, G. & Becerikli, G. (2017). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Kuşadası'ndaki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-19.
- Aronson, E. (2001). Integrating Leadership Styles and Ethical Perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 244-256.
- Ayan, A. (2016). Karizmatik Liderlik, Liderlik Üzerine Güncel Yazılar. İçinde: Agah Sinan Ünsar (Ed.), *Liderlik Üzerine Güncel Yazılar* (s.157-173). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetişel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykanat, Z. & Yıldız, T. (2016). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Yenilikçilik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 198-228.
- Beekun, R. I. (1996). *Islamic Business Ethics*. International Institute of Islamic Thought, Human Development Series 2, Herndon, Virginia, U.S.A.
- Bilişim 500 (2017). *İlk Beşyüz Bilişim Şirketi, Bilişim Pazarının Gelişimi Eğilimler ve Beklentiler*, 31 Temmuz-6 Ağustos. (Erişim: 24/09/2018), <https://bilisimzirvesi.com.tr/documents/Duyurular/b500-dosya.pdf>.
- Bozkurt, Ö. & Torun M. K. (2014). Etik İklimin Kuruma Güven Üzerindeki Etkisi: Devlet Üniversitelerinde Bir Çalışma. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 82-105.

- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions, *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Conger, J. A. & Kanungo, R.N. (1994). Charismatic Leadership in Organizations: Perceived Behavioral Attributes and Their Measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 1, 439-452.
- Conger, J.A., Kanungo, R.N. & Menon, S.T. (2000). Charismatic Leadership and Follower Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 747-767.
- Cuomo, K. K. (2000). Speak Truth to Power: Human Rights Defenders who are Changing Our World. New York: Crown Publishing.
- De Hoogh A. H. B. & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and Despotism Leadership, Relationships with Leader's Social Responsibility, Top Management Team Effectiveness and Subordinates' Optimism: A Multi-Method Study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297-311.
- Demir, M. (2007). *Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Demirtaş, M. (2010). Örgütsel İletişimin Verimlilik ve Etkinliğinde Yararlanılan İletişim Araçları ve Halkla İlişkiler Filmleri Örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 411-444.
- Çetin, N. G. & Beceren, E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-132.
- Erdoğan, M., Kırılmaz, H. & Arslanoğlu, A. (2018). Enformel İletişimin Etik İklim Algısı Üzerine Etkisi: Bir Kamu Hastanesi Örneği. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(2), 109-118.
- Eroğlu, K. & Yılmaz, Ö. (2015). Etik Liderlik Davranışlarının Algılanan Örgüt İklimi Üzerine Etkisine Yönelik Bir Uygulama: İş Yaşamında Yalnızlık Duygusunun Aracılık Etkisi. *Journal of Business Research-Türk*, 7(1), 280-308.
- Gül, C. A. (2014). *İlkokul Yöneticilerinin Örgütsel Etik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gül, H. & Aykanat, Z. (2012). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 17-36.
- Gül, H. & Gökçe, H. (2008). Örgütsel Etik ve Bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(1), 377-389.
- Hitt, W.D. (1990). *Ethics and Leadership: Putting Theory into Practice*. Columbus OH: Battelle Press.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanungo, R. N. (2001). Ethical Values of Transactional and Transformational Leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 257-265.
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki Etik Kültürün Yöneticilerin Örgütsel Davranışları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli, Mamak İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-428.
- Töremen, F., Demir, H. & Korkut, A. (2015). Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 27-40.
- Turkalj, Ž & Fosić, I. (2009). Organizational Communication as an Important Factor of Organizational Behaviour. *Interdisciplinary Management Research*, 5, 33-42.
- Vlachos, P. A., Panagopoulos, N. G. & Rapp, A. A. (2013). Feeling Good by Doing Good: Employee CSR-Induced Attributions, Job Satisfaction, and The Role of Charismatic Leadership. *Journal of Business Ethics*, 118(3), 577-588.
- Yamane, T., (1967). *Statistics: An Introductory Analysis*. New York: Harper and Row.
- Yeşilkaya, M. & Yıldız, T. (2018). Özgeci Davranış Ekseninde Sosyal İnovasyon Eğiliminin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 81-97.

Ek 1: Etik Davranışlar Ölçeği Kullanım İzni

inayet.aydin@ankara.edu.tr

Alıcı: bana

Betül Hanım merhaba,

Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Anketini araştırmamızda yöntem kısmında belirttik ve bu izin yazısını da çalışmamızın ekine koymak

veya diğer kullanımlarda bir sakınca yoktur. Çalışmamızda başarılar dilerim.

Prof.Dr. İnci AYDIN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ABD Öğretim Üyesi



Araştırma Makalesi • Research Article

Sühreverdî'nin Ontolojisinde Nûru'l-Envâr: Hikmet'ül-İşrâk Özelinde

Nuru'l-Anwâr in the Ontology of Suhrawardi: Specific to Hikmet'ül-İsrâk

Tanju Toka ^{a*}

^a Arş. Gör., Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Erzurum/Türkiye.

ORCID: 0000-0002-4368-3740

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 19 Mayıs 2018

Düzeltilme tarihi: 26 Şubat 2019

Kabul tarihi: 05 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Sühreverdî

Nûru'l-Envâr

Nur

Zulmet

Sudur

ÖZ

Bu çalışmada İşrâkî felsefenin kurucusu ve en önemli filozofu olan Şihâbuddîn Sühreverdî'nin (ö. 1191) felsefi sisteminde merkezi bir konumda yer alan Nûru'l-Envâr kavramı ontolojik çerçeve bağlamında incelenmiştir. Ona göre varlık hiyerarşisinin en tepesinde Nûru'l-Envâr bulunmaktadır. Onun varlığı kendiliğinden apaçık olduğu gibi aynı zamanda kendisi dışındaki bütün diğer varlıkları da apaçık kılmaktadır. O, nurların nurudur; daima var olan ve mutlak olarak tek olan nurdur. O, zatı gereği feyyaz olduğu için bütün varlıklar ondan feyezân etmiştir. Onun varlığı zatı gereği zorunlu iken, diğer varlıklar zatları gereği mümkün, yani eksik olan varlıklardır. Ayrıca onun ontolojik sisteminde varlık, nur/ışık şeklinde nitelendirilirken yokluk ise zulmet, yani karanlık olarak nitelendirilmektedir ki zulmet, mutlak kötülük anlamına gelmektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 19 May 2018

Received in revised from 26 February 2019

Accepted: 05 March 2019

Keywords:

Suhrawardi

Nuru'l-Anwâr

Light/Divine light

Darkness

Emanation

ABSTRACT

In this study, the concept of Nur al-Anwar which is in the central position of the philosophical system of Suhrawardi (d. 1191), the founder and the most important philosopher of the Isrâkî philosophy, has been examined in the context of the ontological framework. According to him, Nuru'l-Anwâr is the top element of the hierarchy of existence. His existence is self-evident and at the same time it makes other beings obvious. He is the light of light; always present and absolutely unique. All beings have overflowed from him as a result of knowing his own self. In other words, while he is self-evident and self-existing, every being, except him, are in need of him to gain existence. So in their essence they can neither gain existence nor have the will to maintain it. Hence, while he is Necessary Being due to his self, other beings are possible beings or deficient beings. In addition, in his ontological system, existence is characterized as light/divine light, while non-existence is defined as oppression, or darkness, which means absolute evil.

1. Giriş

Şihâbuddîn Sühreverdî (ö. 587/1191) kendi döneminde İbn Sînâ özelinde şekillenen meşşâî felsefe geleneğinin eleştirisi üzerine, İşrâk felsefesi/Nur felsefesi olarak isimlendirilen yeni bir felsefi sistem kurmuştur. Bu kurucu yönüyle, İslam felsefesi geleneğinde Şeyhu'l-İşrâk olarak da anılan

Sühreverdî, kendisinden önceki meşşâî felsefenin, özelden İbn Sînâ'nın felsefesi üzerine gelişen düşünce mirasını, kendi iç sorunları ve bu sorunlara yöneltilen eleştirilerle birlikte tevarüs etmiştir. Bu bakımdan Sühreverdî'nin, meşşâî düşünce geleneğini bütün unsurlarıyla reddettiğini söylemek mümkün değildir. Öyle ki, Sühreverdî'nin İbn Sînâ felsefesinin sahip olduğu sorunları tespit ederek bu

* Sorumlu yazar/Corresponding author

e-posta: tanju.toka@erzurum.edu.tr

sorunlara bütünü değiştirmeden ama parçalar arasındaki ilişkiyi daha tutarlı ve sistemli hale getirdiğini bu nedenle de İsrâkî felsefenin özgün bir felsefi sistem ortaya koymaktan ziyade İbn Sînâ yorumu olarak görülmesi gerektiği iddia edilmektedir (Türker, 2014: 107-113).

İşrak metafiziğinin ontolojik hiyerarşisinin tepesinde yer alan “Nurların Nuru” (Nûru’l-Envâr), varlığın en yüce ilkesini temsil etmektedir. Ayrıca Nûru’l-Envâr, meşşâî ontolojik sistemde yer alan Vâcibü’l-Vücûd’a (Zorunlu Varlık) da karşılık geldiği söylenebilir. Bu itibarla, çalışmamızın temel amacı, İşrak felsefesi hakkındaki iddiaları göz önünde bulundurarak Sühreverdî’nin ontolojisinin en tepesinde yer alan Nûru’l-Envâr ve varlığın ondan sudur etme sürecini Sühreverdî’nin *İşrak Felsefesi (Hikmet’ül-İşrâk)* isimli eseri özelinde incelemektir. Ayrıca çalışmamızı Sühreverdî’nin, felsefi yolculuğunun en önemli ürünü olan *Hikmet’ül-İşrâk* ile sınırlı tutmamızın temel nedeni ise, onun felsefi sisteminin bütün özünü içinde taşımasıdır.

Bunun yanı sıra Sühreverdî’nin ontolojik sisteminde yer alan Nûru’l-Envâr’ın nurlar hiyerarşisi içindeki yeri ve varlığın ilkesi olması bakımından varlığın ondan sudur etme sürecini temel alan bir çalışma, Sühreverdî’nin kurduğu ontolojik sistemin kendisinden önceki ontolojik sistemlerden farkını ortaya koyması ve bu bakımdan özgünlüğünün tespit edilmesi bağlamında gerçekleştirilen tartışmalar için oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmamızın Sühreverdî’nin ontolojik sistemi hakkındaki ikincil literatüre katkı yapması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada amacımızı gerçekleştirmek için şu çalışma planı izlenecektir; öncelikle Sühreverdî felsefesinde temel kavram olan “nur” ve onun türleri incelenecek, sonrasında nurun kendisini en çok gösterdiği varlık olan Nûru’l-Envâr ve onun kendi zatının idraki ve bunun Sühreverdî ontolojisindeki yeri tespit edilecektir. Son olarak, Nûru’l-Envâr’dan varlığın taşması ve bunun sonucunda meydana gelen kutsî varlıklar ve bu varlıkların Sühreverdî’nin savunduğu ontolojik sistemdeki öneminden bahsedilecektir. Bu itibarla çalışmamız, Sühreverdî’nin *Hikmet’ül-İşrâk* adlı eserinde tartıştığı metafizik ve ontolojik problemleri kapsamaktadır.

Çalışmamız boyunca *Hikmet’ül-İşrâk* eserini merkeze alan ve burada gerçekleştirilen tartışmaları birbiriyle ilişkilendiren bir yöntem kullanılacaktır. Bununla birlikte gerekli yerlerde *Hikmet’ül-İşrâk*’tan yapılacak olan doğrudan alıntılar sayesinde araştırma konusunun daha iyi bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, ikincil literatür ise, *Hikmet’ül-İşrâk*’deki metafizik ve ontolojik tartışmaların desteklenmesi veya daha anlaşılır olması doğrultusunda kullanılacaktır.

2. Nur’un Apaçıklığı ve Türleri

Sühreverdî’ye göre varlıkta tanımlanmaya ve açıklanmaya ihtiyacı olmayan şey apaçıktır (zâhir) ve nurdan daha apaçık hiçbir şey yoktur, bu nedenle nurun tanımlanmaya ve açıklanmaya ihtiyacı yoktur (Sühreverdî, 2012: s. 117). Bu tasvire göre nur, özü bakımından açıktır ve onda gizli kalan hiçbir şey olmadığı için o, apriori bir kavram gibi tarife gerek kalmadan anlaşılır bir ilkedir. Bu bakımdan o, açıklanmak için başka şeylere ihtiyaç duymadığı gibi, aksine onun dışındaki diğer bütün şeyler açık, aydınlık ve belirgin olmada

ona muhtaçtır. Bu nedenle Sühreverdî nuru, “*kendi hakikatinde apaçık olan ve başkasını da zatiyla apaçık kılan bir şey,*” şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre nur, “*zatında, apaçıklık hakikatine eklenti olan her şeyden daha apaçıktır.*” Diğer bir ifadeyle nur, hem kendi hakikatinde açık ve belirgin hem de kendisiyle başkasını açık ve belirgin yapan (müzhir) şeydir. Dolayısıyla Sühreverdî’nin felsefi sisteminde ontolojik anlamda “varlığın” epistemolojik anlamda ise “bilginin” ilk ve temel ilkesinin “nur” olduğunu söylemek mümkündür (Sühreverdî, 2012: 124; Bekiryazıcı, 2015: 941; Cihan, 2015: 978-979).

Sühreverdî düşüncesinde nurun kendisine özgün bir hakikati vardır. Ancak nurun hakikati derecelidir, bu nedenle her varlık bu hakikate sahip olmadığı gibi, ona sahip olanların dereceleri de birbirinden farklıdır. Bu bakımdan Sühreverdî, varlığı, nura sahip olan ve nura sahip olmayan olmak üzere iki temel sınıfa ayırmaktadır. Bir diğer ifadeyle, varlığın hakikati ya nurdur ya da nur değildir (Sühreverdî, 2012: 117; Cihan, 2014: 408). Bu çerçeveye göre varlığı nur ve zulmet (karanlık) kavramlarıyla açıklamaya çalışan Sühreverdî, her şeyin bu iki kavrama olan yakınlıklarına ya da uzaklıklarına göre statüsünün belirlendiğini savunmaktadır (Alıcı, 2014: 62-63).

Varlık alanındaki söz konusu ayırmadan hareket eden Sühreverdî nuru, bir başkasının heyeti olmayan, yani özünü ve yetkinliğini kendinden alan, bu hususlarda başkasına dayanmayan nur ve bir başkasının heyeti olan, yani özünü veya yetkinliğini başkasından alan, bu hususlarda başkasına dayanan nur olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Sühreverdî, 2012: 118). Bu itibarla varlıklar, zatında nur olan ve zatında nur olmayan şeklinde iki temel kategoriye ayrılmaktadır.

Zatında nur olan varlıklar, soyut/gayri maddi nur ya da saf nur ve hissi nur olmak üzere ikiye ayrılırken, zatında nur olmayan varlıklar ise kendi içinde cisim/cevher ve arazî nur olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır (Uluç, 2014: 122-123). Sühreverdî’nin ontolojik sisteminde var olan her şey söz konusu dört sınıftan birine denk düşmektedir.

Gayri maddi nur, var olmak için başka bir varlığa muhtaç değildir ve kendi kedisine açıktır. Buna göre, hakikati itibariyle nur olan ve başkası için de heyet olmayan, saf (mahz) nur, gayri maddi nurdur. O, özü itibariyle bağımsız, şuur ve idrak sahibi olan saf nurdur ve onun madde ile hiçbir ilişkisi yoktur. Ayrıca işaret edilen ve gösterilen nur arazî nurlar cümlesinden olduğu için duyularla gayri maddi nurun gösterilmesi mümkün değildir. Bu nedenle “*o, bir cisme yerleşemez ve asla bir yönü de olamaz. O, kendisinin farkındadır. Dolayısıyla, kendini kavrayan (müdrük) her şey, gayri maddi ve saf nurdur.*” Sühreverdî ontolojisinde söz konusu gayri maddi nurlara aynı zamanda “soyut nurlar” denilmektedir, ki Allah, melekler, idealar ve insani nefisler gayri maddi nuru temsil etmektedir (Sühreverdî, 2012: 121, 126; Kaya, 2001: 408; Cihan, 2014: 408).

Sühreverdî’ye göre gayri maddi nurların nurluk hakikatleri ya da türleri birbirinden farklı olamaz, çünkü onların bu hususlarda birbirlerinden farklı olması durumunda her gayri maddi nurda nurlukla birlikte başka bir şey daha bulunması gerekirdi. Böyle bir durumda ise, a) ya o şey gayri maddi nurda heyet olurdu b) ya gayri maddi nur onda heyet olurdu c) ya da her ikisi de zatiyla kaim olurdu. Fakat Sühreverdî söz konusu bu durumların muhal olduğunu şu akıl yürütmeye ispatlamaktadır;

“O şey soyut ışıktaki [gayri maddi nurda] bir heyet olsa, ışığın hakikatinin dışında olur. Çünkü bir şey ancak kendisi ilk önce akılda bağımsız bir mahiyet olarak gerçekleştiikten sonra kendisinde bir heyet olarak gerçekleşebilir. O halde ışığın hakikati heyetle farklı olmaz. Soyut ışık o şeyde bir heyet olsaydı, bu durumda soyut ışık, soyut ışık değil kendisinde arazi ışığın bulunduğu bir alacakaranlık cevher olurdu. Oysa onun soyut ışık olduğu farz olunmuştu, ki bu da muhal bir durumdur. Onların her ikisi de zatıyla kaim olsaydı, hiçbiri diğerinin mahalli olamaz ve diğeriyle aynı mahalli paylaşamazdı. Onlar berzah olmadıklarından karışıp bitişmezler de. Bu yüzden birbirleriyle bağlantıları da olmazdı. O halde soyut ışıkların hakikatleri farklı değildir.” (Sühreverdî, 2012: 129).

Ayrıca söz konusu gayri maddi nur kavramını Meşşâî gelenekte kullanılan akıl kavramıyla karşılaştırmak mümkün olmasına karşın ondan çok daha farklı ve yeni özelliklere sahiptir. Buna göre, gayri maddi nurları akıldan ayıran iki temel özelliklerden ilki, onların yeteri derecede kuvvetlenmesi durumunda varlığı yaratabilme istidadına sahip olmalarıdır. Bir diğer ayırıcı özellikleri ise, gayri maddi nurların kendisi dışında diğer gayri maddi nurlara da açık olmalarıdır, ki bu durum onların Tanrı’yı ve semavî nurları görebilmelerini sağlıyor (Walbridge, 2008: 234-235).

Sühreverdî’ye göre hissi nur kendinde nur olmakla birlikte başkası için heyettir, çünkü varlığı kendinden değil, başkası sebebiyledir. Bir diğer ifadeyle hissi nur, bir başkasına nur olan, yani zatına nur değil bu da onun kendini idrak etmemesi demektir. Ona iliştiği ve onu aydınlattığı için ârız nur adını almaktadır (Sühreverdî, 2012: 121; Cihan, 2014, 408). Yıldızlar ve ateş gibi varlığı başkasından olanlar bu cümleden olan varlıklardır, ki bu bağlamda Sühreverdî felsefesi terminolojisinde söz konusu varlıklar “hissi nur” şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Ayrıca cisimler ve fiziki nesnelere gibi şuurdan yoksun varlık türleri alacakaranlık; renk, tat ve koku gibi nitelikler ise arızî karanlığı temsil eder (Sühreverdî, 2012: 127).

Sühreverdî, zatında nur olmayan varlıklar için kullandığı zulmet kavramını cisim ile ilişkilendirerek açıklamaktadır. Bu bağlamda o şunları ifade etmektedir;

“Berzah, cisimdir; “işaretle gösterilen cevher” olarak resmedilir. Bazı berzahların ışıkları kaybolduğunda karardıkları gözlenir. Karanlık, ışığın yokluğundan ibarettir. Ancak bu yokluk, kendisinde mümkünliğin şart koşulduğu [örneğin körlüğün ancak görebilme özelliğine sahip hayvana itlak olunması gibi] bir yokluk değildir. O halde alemin bir boşluk veya ışısız bir felek olduğu farz olursa, karanlığın eksikliği ve ışığın imkânsızlığı alemin lazimesi olur [ve alem zatı itibarı ile hep karanlık olarak kalır]. O halde şu kesinlik kazanır ki ışık [nur] ve ışıklı [nurlu] olmayan her şey karanlıktır. Berzahın karanlık olmak için ışığın ortadan kalkması yeterli olup daha başka bir şey ihtiyacı yoktur.” (Sühreverdî, 2012: 118).

Bu bakımdan ona göre, cisim işaretle gösterilen varlıktır, karanlıkta olan şeye işaret etmek mümkün olmadığından

dolayı bir cisim işaret etmek için öncelikle o şeyin aydınlanmış/nurlu olması gerekir. Fakat aydınlık durumu ortadan kalktığına o cisim karanlıkta kalmak için herhangi bir şeye ihtiyaç duymamaktadır. Bu nedenle zulmet kavramının ontolojisinde var olan bir şeyi veya bir özü değil, “nurun yokluğunu” ifade etmektedir. Dolayısıyla Sühreverdî’nin felsefî sisteminde nur ve zulmet kavramlarının, bir dualiteyi gösterdiğini söylemek mümkün değildir, çünkü zulmetin söz konusu sistemde ontik bir varlığa sahip olması söz konusu değildir (Sühreverdî, 2012: 134; Bekiryazıcı, 2015: 941; Cihan, 2015: 979; Cihan, 2014: 409).

3. Gayri Maddi Nur ve Onun Kendi Zatını İdrak Etmesi

Sühreverdî’nin epistemolojisinin şu iki temele dayandığını söylemek mümkündür. Bu temeller, a) bir varlığın başka varlıkları idrak edebilmesi için öncelikle kendi zatını idrak etmesi gerektiği; b) idrak, müdrikin müdrike apaçık olmasından ibaret olduğu, yani idrak hiçbir şekilde misal ve sûretle gerçekleşmediğidir (Uluç, 2014: 122; Cihan, 2014: 410). Bu bağlamda Sühreverdî soyut varlıkların idrakinin apaçık olduğuna şu istidlali göstermektedir;

“Zatıyla kaim ve zatını idrak eden varlık, zatını, zatının zatındaki bir misali ile bilmez. Çünkü o, zatını bir misalle bilseydi şöyle bir durum ortaya çıkardı: Benliğin misali benlikle özdeş olmayı bilakis benliğin misali benliğe nispetle [bir başkası mesabesindeki] “o”dur. Bu durumda idrak edilen [benliğin kendisi değil] o misal olur. Bundan şu sonuç çıkar: Benliğin idrak olunması ile benlikten başkasının idrak olunması özdeştir ve dolayısıyla benliğin zatını idrak etmesi ile başkasının idrak etmesi özdeştir, ki bu da muhaldir.” (Sühreverdî, 2012: 122).

Bu argümandan hareketle Sühreverdî, müdrikin gayri maddi nur olduğunu savunmaktadır. Ona göre cisim müdrik değildir, çünkü onun zâtı kendisine apaçık değil, gizlidir. Bu noktada Uluç, Sühreverdî’nin cismin zatının kendisine niçin apaçık olmadığını bu nedenle niçin kendi zatını idrak edemediğine dair herhangi bir açıklama yapmadığını belirtmektedir. Ancak bu belirsizliğe karşın Sühreverdî, bir zâtı olan ve onun varlığının farkında olan şey, bir başka varlığın arazî nuru da olamadığını bu nedenle de söz konusu şeyin kendisine işaret edilemeyen gayri maddi bir nur olması gerektiğini ifade etmektedir (Sühreverdî, 2012: 121; Uluç, 2014: 123).

Bu epistemolojik sistemde ön plana çıkan öz bilinç, dâimîdir ve dâimî bilinen (ben), habersiz olunan (beden) olamaz. Bu nedenle özün idrakinin özden başkasıyla gerçekleşmesi mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle, gayri maddi nurun idrak nesnesinin kendisi, zâtı bakımında gayri maddi nur olması gerekir ki, bu onun en temel özelliği olan, özünün aracısız bilmesine imkân sağlamaktadır. Ancak Sühreverdî, yukarıda aktardığımız pasajın devamında dış dünyadaki varlıkların idrakinin kutsî âlemden farklı olduğunu belirtmektedir. Buna göre, dış dünyada hem misal hem de misalin sahibi olan nesne, idraki gerçekleştiren öznenen farklı olan bir nesnedir. Bu nedenle gayri maddi varlıkların idrakleri misalsiz gerçekleşirken dış dünyadaki varlıkların idraki için de böyle bir şey söylemek mümkün değildir (Sühreverdî, 2012: 122; Cihan, 2014: 410).

Bu epistemolojik çerçeveye göre gayri maddi nurun, kendi hakikatinde hem apaçık bir şey olduğu hem de zatıyla başkalarını açığa çıkaran (müzhir) olduğu yargısına ulaşmak mümkündür. Onun bu şekilde bir apaçıklığa sahip olması ise hakikati sebebiyledir ki böylece onun nur olmasıyla apaçık olması aynı şeyi ifade etmektedir. Nurun hakikati ile apaçıklık arasında kurulan bu ilişki Sühreverdî'nin, Meşşâîler'in, bir varlığın kendisini idrak etmesinin maddeden soyut olması gerektiği düşüncesini eleştirmesine temel oluşturmaktadır. Nitekim o bu hususta, eğer maddeden soyut olmanın kendini zatını idrak etmede tek başına yeterli bir şart olsaydı Meşşâîlerin iddia ettiği gibi, heyulanın da kendisini idrak etmesi gerektiğini şu argümanla savunmaktadır;

“Heyula da, onların iddiasına göre, ölçüler ve bütün heyetlerden sarf-ı nazar edildiğinde zatında belirsiz ve mutlak bir şey ve belirsiz bir cevherdir. O halde haddizatında heyuladan daha basit bir şey yoktur. Bu bağlamda heyulanın cevherliğinin Meşşâîlerin iddiasına göre, konusuz olmaktan ibaret olduğu özellikle hatırlanmalıdır. O halde heyula, taşıyıcılardan ve cüzlerden soyutlanmışlığına rağmen niçin zatını ve kendisindeki suretleri idrak etmez?” (Sühreverdî, 2012: 125-126).

Ayrıca Sühreverdî'ye göre gayri maddi varlığın kendi özünü bilmesi, onun özüne ilave olan bir şey değil, aksine bu durum özün kendisini ifade etmektedir ki onun bahsettiği özün kendi kendisiyle apaçık olmasının anlamı da budur. Diğer bir ifadeyle zatını idrak eden varlık, “zatına eklenti olan her niteliğin zatına ait olduğuna hükmederse, zatını bütün o niteliklerden önce ve o nitelikler olmadan bilmiş olur, böylece zatını eklenti niteliklerle bilmiş olmaz.” Dolayısıyla müdrük için idraklilik ne bir nitelik, ne bir eklenti, ne de özün bir cüzüdür (Sühreverdî, 2012: 122-123).

Bunun yanı sıra Sühreverdî, Meşşâîlerin savunduğu gibi Zorunlu Varlık'ın, eşyayı bilmesinin kendi zatını bilmesi içinde gerçekleşmediğini iddia etmektedir. Ona göre Zorunlu Varlık'ın zatını bilmesi, zatının zatına apaçık olmasıdır. Onun, “tek tek şeyleri bilmesi ise şeylerin ona zatlari ile ya da bağlantılı oldukları şeyler, yani gayri maddi nurlar vasıtasıyla apaçık olmasıyla gerçekleşmektedir” (Sühreverdî, 2012: 153). Sühreverdî bu iddiasını, içlem ve kaplam argümanı ile desteklemektedir. Buna göre, gülücük ve insanlık birbirinden farklı şeyler oldukları için gülücüğü bilmek ile insanlığı bilmek farklı şeylerdir. Bu nedenle gülücüğü bilmek insanlığı bilmek içinde yer almaz, çünkü insanlık gülücülüğe örtüşme (mutâbakat) veya kapsama (tazammun) yoluyla değil, ancak harici olarak delalet etmektedir. Bu nedenle gülücüğün bilinmesiyle insanlığın bilindiğinin söylenmesi doğru değildir. Ayrıca insanlık sureti bilinmeden, gülücülük sadece bilkuvve olarak bilmek mümkündür (Sühreverdî, 2012: 152).

4. Nûru'l-Envâr'dan Varlığın Taşması

Sühreverdî'ye göre gayri maddi nurlar, hakikat bakımından değil, tamlık ve eksiklik bakımından farklılık arz eder. Gayri maddi nur, yoksul ise onun yoksulluğunu giderecek olan, cisim olmaz, çünkü bu sisteme göre bir şeyin kendinden daha değerli ve tam olanı varlığa getirmesi mümkün değildir. Bu nedenle gayri maddi nur, varlığa geldiğinde yoksul ise o, kemâle ermek için kendiliğinden kaim olan bir nura

muhtaçtır. Fakat kendiliğinden kaim olan nurlar silsilesinin, sonsuza kadar gitmesi teselsüle neden olacağından böyle bir durum mümkün değildir. Sühreverdî söz konusu teselsülün muhali karşısında şu argümanı ileri sürmektedir;

“Sıradüzenli zatıyla kaim ışıklar [nurlar] silsilesi sonsuza dek gidemez. Çünkü burhanla biliyoruz ki sıradüzenli ve birlikte mevcut bireylerden oluşan silsile sonlu olmak zorundadır. Bu yüzden soyut ve arazi ışıklar [nurlar], berzahlar ve heyetleri kendisinden sonra bir ışığın [nurun] olmadığı bir ışıpta [nurda] son bulmalıdır.” (Sühreverdî, 2012: 130).

Dolayısıyla varlığın husulünde teselsülün oluşmaması için kendiliğinden kaim olan nurlar, ötesinde bir başka nurun bulunmadığı bir nurda sona ermesi gerekir. Sühreverdî için bütün nurların ötesinde olan bu nur, nurların nurudur. O, kuşatıcı olan, devamlı var olan, mutlak olarak tek olan, mukaddes olan, her şeye hâkim olan, en büyük ve en yüce olandır. O, özünde veya yetkinliğinde başkasına muhtaç olmadığı için zorunludur. Onun ötesinde bir başka şey de yoktur. O, mutlak olarak zengindir ve ondan daha cömerdi yoktur. O, her şeyin zatına sahip olan ve hiçbir şeyin kendisinin zatına sahip olmadığı için gerçek ve mutlak meliktir. O, zatı ile her alıcıya kendini gösterir ve taşar (Cihan, 2015: 980-981). Bu bakımdan Sühreverdî, söz konusu nurun, “Işıkların Işığı [Nûru'l-Envâr]” (Sühreverdî, 2012: 130), “Kuşatıcı Işık [Nur]” (Sühreverdî, 2012: 130), “Kayyûm Işık [Nur]” (Sühreverdî, 2012: 130), Mukaddes Işık [Nur]” (Sühreverdî, 2012: 130), En Ulu ve En Yüce Işık [Nur]” (Sühreverdî, 2012: 130), “En Hükümran Işık [Nur]” (Sühreverdî, 2012: 130), “Mutlak Yaratıcı” (Sühreverdî, 2012: 168) ve “Bir Olan Işık [Nur]” (Sühreverdî, 2012: 170) isimlere sahip olduğunu belirterek şunları ifade etmektedir;

“Işıkların Işığı'na [Nûru'l-Envâr'a] gelince, Onun ışığının [nurunun] şiddet ve kemali sonsuzdur. O yüzden hiçbir şey Onu kuşatarak Ona galebe çalamaz. Işıkların Işığı'nın [Nûru'l-Envâr'ın] bizden perdelenmişliği gizliliğinden değil, ışığın [nurunun] kemalinden ve kuvvetlerimizin zayıflığındandır. Onun ışığının [nurunun] şiddeti bir sınırla belirlenerek Onun ötesinde daha şiddetli bir ışığın [nurun] bulunduğu hayal edilemez. Çünkü bu durum, Onun bir sınırı ve belirlenimi olmasını, dolayısıyla Onu belirleyecek ve ona galebe çalacak/hükmedecek bir şeyin varlığını gerektirir. Oysa ışığı [nuru] ile her şeye galebe çalan/hükmeden Odur. Onun bilmesi ışıklığıdır [nurluğudur]. Onun kudreti ve eşyaya hükmetmesi de ışıklığı [nurluğu] iledir. Faillik de ışıklığın [nurluğun] bir özelliğidir.” (Sühreverdî, 2012: 162).

Sühreverdî'ye göre söz konusu niteliklere sahip iki Nûru'l-Envâr'ın var olması düşünülemez. Çünkü onun ontolojik sisteminde gayri maddi nurların hakikatleri farklı olmadığı için bunların hiçbir suretle birbirinden ayrılması mümkün değildir. Ayrıca bir belirleyici, yani fail olmadan birleşme ve ikililiğin meydana gelmesi düşünülemez. Bu durum Nûru'l-Envâr'ın ötesinde bir başka nuru gerekli kılmaktadır ki bu durum muhaldir. Bu nedenle Nûru'l-Envâr tektir ve onda herhangi bir birleşme olmadığından dolayı mutlak anlamda basittir. Nitekim bu bağlamda Sühreverdî, bütün yönlerden bir olanın hiçbir yönden bölünmeyen olduğunu, diğer bir

ifadeyle onun, ne nicel cüzlere, ne bir tanım cüzlerine, ne de bir tümelin tikellerine bölünemeyeceğini belirtmektedir. Ayrıca Nûru'l-Envâr'ı ortadan kardırarak herhangi bir şey olmadığı için de O, "kayyum" ve "daimî olandır (Sühreverdî, 2012: 113,131-132).

Varlığın ve kozmosun bütün bileşenleriyle var olmasını Nûru'l-Envâr'a bağlayan Sühreverdî, onu her taşmanın kaynağı, vasıtalı vasıtasız mutlak anlamda varlık veren ve kendisinden sudur eden mücerret nurlar aracılığıyla bütün varlıklara hükmeden olarak tasarlamaktadır. Bu varlık ve ilişkiler ağından Sühreverdî, kendi kozmolojik tasarımını oluşturmaktadır. Buna göre, her bakımdan ve gerçek anlamda bir olan Nûru'l-Envâr'dan nurun ve zulmetin birlikte sudur etmesi mümkün değildir. Çünkü nurun varlığa gelmesi ile zulmetin varlığa gelmesi birbirinden farklı şeydedir. Böyle bir şeyin gerçekleşmesi durumunda ise Nûru'l-Envâr'ın zâtı, ışığı ve zulmeti meydana getiren iki şeyden mürekkep olması gerekir ki o, mutlak anlamda basit olduğu için böyle bir şeyin olması muhaldir. Aynı şekilde Nûru'l-Envâr mutlak anlamda nur olduğu için onda karanlığın tek başına vasıtasız olarak sudur etmesi de mümkün değildir. Çünkü böyle bir şeyin gerçekleşmesi durumunda ise zulmet bir tane olur ve ondan başka ne nur ne de varlık meydana gelirdi. Aynı ilke Nûru'l-Envâr'dan iki nurun çıkması durumunda da geçerlidir. Buna göre böyle bir şeyin gerçekleşmesi için Nûru'l-Envâr'ın zatında bu iki nuru varlığa getirecek iki yön bulunması gerekir, ki bu onun basitliğine aykırı bir şey olmasından dolayı imkânsızdır. Dolayısıyla ister nur ve zulmet aynı anda olsun, ister sadece zulmet olsun, isterse de iki ayrı nur şeklinde olsun Nûru'l-Envâr'dan bu tarzlarda bir varlığa geliş kesinlikle mümkün değildir (Sühreverdî, 2012: 131-133; Alıcı, 2014: 51; Walbride, 2008: 235-236).

Sühreverdî'nin belirttiği ontolojik sistemde söz konusu nedenlerden dolayı Nûru'l-Envâr'dan meydana gelen şey, yalnızca tek bir soyut nur olmalıdır. Ona göre hiçbir varlık kendisi gibi bir varlığı meydana getiremez, bu yüzden Nûru'l-Envâr ile bu nur arasında bir fark olmalıdır ki o da kemal ve eksiklik bakımındandır. Sühreverdî bu ontolojik durumu "nur alan duvar" ile "nur veren güneşin" yetkinlik hususunda birbirinden farklı olmasına benzetir. Buna göre "bir duvar güneş ışığını, lambanın ışığını ve yerdeki camdan yansıyan güneş ışığını alıp kabul eder. Fakat duvarın doğrudan güneşten aldığı ışık camdan yansıyan veya lambadan gelen ışıktan daha mükemmeldir", ki söz konusu iki ışık arasındaki fark da buna benzemektedir (Sühreverdî, 2012: 135; Cihan, 2015: 981).

Ayrıca Arslan'a göre Nûru'l-Envâr ile ondan sudur eden gayri maddi nur arasında kemal-noksanlık, zenginlik-fakirlik vb. cihetler açısından kendi içinde derecelenebilir bir entite olmadığı durumda, değişimin uzay ve zamandaki ifadesi olan hareketin varlığı da İsrâkî sistem dâhilinde açıklamak mümkün olmazdı. Çünkü "kemal-noksanlık cihetiyle nurun kendi içindeki farklılaşması, ulvi mücerret nurlar ile süflî ârazî nurlar arasındaki hükümlerlik-muhabbet ilişkisiyle hareketin imkânı sağlanmış olur." (Arslan, 2015: 7).

Sühreverdî'ye göre Nûru'l-Envâr hiçbir şeye muhtaç değilken ondan sâdır olan nur var olmak için ona muhtaçtır. Nûru'l-Envâr'ın zatından varlık kazanan sadece En Yakın Nur'dur. Bu nedenle o, Nûru'l-Envâr'dan sâdır olabileceklerin en büyüğü ve en değerlisidir. Ancak bu nur var olmak için Nûru'l-Envâr'a muhtaçtır ve bu yönüyle de

eksik bir varlıktır. Fakat bu duruma karşın Sühreverdî söz konusu gayri maddi nurun Nûru'l-Envâr sayesinde müstağnî (gamî) olduğunu belirtmekte ve onu "İlk Akıl", "İlk Işık [Nur]", "En Yüce Işık [Nur]" şeklinde isimlendirmektedir. Bunun yanı sıra o, bu nura Pehlevicede "Behmen" adının verildiğini de belirtmektedir (Sühreverdî, 2012: 1344, 136; Cihan, 2015: 981).

Sühreverdî'ye göre Nûru'l-Envâr'ın En Yakın Nur üzerine ışıldamasının nedeni, onun, bu ışımları kabul edebilecek istidatta olması, Nûru'l-Envâr'a olan aşkı ve ikisi arasında bu ışımları engelleyebilecek herhangi bir engelin bulunmamasıdır (Sühreverdî, 2012: 136, 140). Ayrıca Sühreverdî'nin ontolojik sisteminde Nûru'l-Envâr ile ondan meydana gelen ilk varlık arasında sonsuza dek kurulmuş olan ilişki bulunmaktadır ki bu ilişki Corbin'e göre ilk sevilen ile ilk seven arasında bir temel-örnek ilişkisidir. Oluşum ve varlık sürecinin her aşamasında bu ilişki örnek olacağı gibi, her varlığı çift olarak düzenlemesini de sağlayacaktır (Corbin, 2013: 365).

Sühreverdî'ye göre ayrılma ve birleşme cisimlere özgü bir özelliktir bu nedenle Nûru'l-Envâr'dan En Yakın Nur'un varlığa gelişi ondan bir şeyin eksilmesi şeklinde gerçekleşmemektedir. Aynı şekilde varlığa geliş, bir şeyin Nûru'l-Envâr'dan yer değiştirmek şeklinde de değildir, çünkü gayri maddi nurların yer değiştirmesi mümkün değildir. Bunun yanı sıra Nûru'l-Envâr'da olduğu gibi En Yakın Nur'da da çokluk bulunmamaktadır, çünkü onun zatında çokluğun bulunması o çokluğu meydana getirecek unsurların da bulunmasını gerektirir ki bunlar da ancak onu varlığa getiren Nûru'l-Envâr'da bulunabilir. Fakat o, mutlak anlamda basitliğe sahip olduğu için onun zatında çokluk söz konusu olamaz, bu nedenle En Yakın Nur'da çokluğun bulunması muhaldir (Sühreverdî, 2012: 136, 139).

Sühreverdî'nin açıklamalarına göre, varlığın Nûru'l-Envâr'dan meydana gelmesi En Yakın Nur'da son bulmamıştır. Buna göre En Yakın Nur'un, Nûru'l-Envâr'ın celal ve azametini müşahedesi yönünden bir başka nur daha varlığa gelmektedir. Fakat var oluşun tamamlanması için bu da yeterli değildir, çünkü En Yakın Nur'dan gayri maddi bir nur sudur etse ve ondan da bir başka gayri maddi nur sudur edecek olsa berzaha, yani çokluğun bulunduğu varlık alanına geçiş olmazdı. Aynı şekilde En Yakın Nur'dan sadece berzahın sudur etmesi de mümkün değildir, çünkü böyle bir durumda ise, varlık bu berzaha son bulurdu. Bu nedenle Sühreverdî gerçeklikle çelişen bu durumları ortadan kaldırmak için mutlak anlamda basit olan birden çokluğun varlığa gelişini, En Yakın Nur'un, Nûru'l-Envâr karşısında kendi muhtaçlığını idrak etmesi ve kendine nispetle onun yüceliğini müşahade etmesi sonucunda zâtı alacakaranlıklaşarak karardığını ve böylece onda bir gölge sudur ettiğini belirtmektedir, ki bu gölde, cisim olan her şeyi içine alan kuşatıcı ve en yüce berzahtır. Diğer bir ifadeyle en yüce berzah, En Yakın Nur'un gölgesi, ondan sudur eden ikinci nur ise onun ışığı konumundadır. (Sühreverdî, 2012: 139-140, 149).

Sühreverdî'ye göre gayri maddi nurlar çok sayıda olmakla birlikte sıra düzenli bir yapıya sahiptirler. Bu nedenle En Yakın Nur'dan ikinci nur, ikincisinde üçüncü ve ondan da bir başka nur sâdır olması şeklinde "büyük meblağa" varıncaya kadar nurlar varlığa çıkmaktadır. Ayrıca o, bu varlığa gelişi "dikey sıradüzenli varlığa geliş" tarzı olduğunu belirtmektedir. Ancak bu noktada şunu belirtmek gerekir ki,

söz konusu nurların varlığa gelişleri arasında zamansal anlamda değil, ontolojik anlamda bir öncelik sonralık ilişkisi mevcuttur. Fakat hiçbir beşer onların sayısını bilemediği gibi onlar arasındaki sıradüzenini de tam anlamıyla tespit etmesi mümkün değildir. Bu nedenle Sühreverdî, kutsî âlemde gerçekleşen sudurun, Meşşâilerin ortaya koyduğu gibi on akıldan ibaret olmadığını savunmaktadır (Sühreverdî, 2012: 145, 148, 170).

Sühreverdî söz konusu gayri maddî nurlar arasında hakikatleri itibariyle herhangi bir fark bulunmadığını ifade etse de onlar arasında ontolojik anlamda belli bir hiyerarşik durumun mevcut olduğunu savunmaktadır. Buna göre kudsî âlemde şu şekilde bir hiyerarşik yapılanma söz konusudur;

“Aşağı ışık [nur], yukarı ışığı [nuru] kuşatamaz, çünkü yukarı ışık [nur] aşağı ışığa [nura] galebe çalar. Fakat aşağı ışık [nur] yukarı ışığı [nuru] müşahede edebilir. Işıklar [Nurlar] çok olunca, yukarı ışıklar [nurlar] aşağı ışıklara [nurlara] galebe çalarken, aşağı ışıklar [nurlar] da yukarı ışıklara [nurlara] aşk ve şevk duyar.” (Sühreverdî, 2012: 142)

Yukarıda aktardığımız pasajda belirtildiği gibi, Nûru'l-Envâr'dan sudur eden gayri maddî nurlar çoğaldıkları vakit üstteki nurun, alttakine karşı bir hâkimiyeti, alttakinin de üsttekine karşı bir arzusu ve aşkı da ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Sühreverdî'nin savunduğu ontolojik sistemde her varlığın, sevgi ve hükümdarlık temelinde mertebelendiğini söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, gayri maddî nurlar arasındaki ilişki ve bu ilişkiden varlığın meydana gelişi, bir nurun kendisinden daha yüce olan nuru müşahede etmesi sonucunda başka bir gayri maddî nur varlığa geldiğini, aynı şekilde o nurun Nûru'l-Envâr'a olan bağlılığı ve O'ndan ayrılışından dolayı da bir berzah varlığa geldiği şeklinde ifade edilebilir (Walbridge, 2008: 236).

Sühreverdî'ye göre Nûru'l-Envâr'dan gayri maddî nurların taşması sonlu olmak zorundadır. Aksi durumda her gayri maddî nurdan başka bir gayri maddî nur ve berzah ortaya çıkması sonsuza kadar sürecek bir varlığa geliş süreci olacağından maddenin varlığa gelmesi mümkün olmayacaktır. Bu nedenle kutsî âlemdeki varlığa geliş artık hiçbir şeyi varlığa getirmeyen nurda son bulması gerekir. Diğer bir deyişle, *“nurlar aşağıya doğru inen her bir düzeyde zayıfladığından, gayri maddî nurun bir başka felek [berzah] meydana getiremediği bir noktaya kadar inmekte ve bu şekilde yeryüzüne,”* yani, maddî olana ulaşmaktadır. (Sühreverdî, 2012: 144, 149; Walbridge, 2008: 236).

Bu noktada şunu belirtmek gerekir ki, Sühreverdî Nûru'l-Envâr'dan gayri maddî nurların taşmasının her ne kadar kendisinde hiçbir şeyi varlığa getirmeyen nurda son bulduğunu belirtse de aslında bu durum sudurun sonlu olduğu anlamına gelmemektedir. Buna göre onun ontolojisinin temelinde bulanık Nûru'l-Envâr, bütün varlığın kaynağıdır ve O, varlıklara varlık vermeyi kestiğinde varlıkların tek başına varlıklarını devam ettirmeleri mümkün değildir. Çünkü onun dışındaki bütün varlıklar var olmak için ona ihtiyaç duyarken O, var olmak için hiçbir şeye ihtiyacı yoktur. Bu nedenle varlığın var olması için Nûru'l-Envâr'ın onlara verdiği ontik etkinin devam etmesi gerekir. Ayrıca âlemin varlığa gelmesinde mutlak fail olan Nûru'l-Envâr'ın değişmesi veya yok olması da düşünülemeyeceği için Onun âleme verdiği etkinin de

kesilmesi imkânsızdır. Dolayısıyla âlem de Onunla birlikte devamlı olarak var olacaktır. Diğer bir ifadeyle Sühreverdî'nin ontolojik sisteminde gayri maddî nurların kaynaklık ettiği âlem ezeli ve ebedidir (Sühreverdî, 2012: 165, 172).

5. Sonuç

Nur merkezli bir felsefi sistem geliştiren Sühreverdî, varlıkta nurdan daha apaçık bir şeyin olmadığını bu nedenle de onun tanımlanmaya ve açıklanmaya ihtiyacı olmadığını düşünmektedir. Bu çerçevede Sühreverdî nuru, “kendi hakikatinde apaçık olan ve başkasını da zatıyla apaçık kılan bir şey,” şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre nur temelde, a) özünü ve yetkinliğini kendisinden alan ve bu hususlarda başkasına dayanmayan nur, b) özünü veya yetkinliğini başkasından alan ve bu hususlarda başkasına dayanan nur olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ayrıca Sühreverdî'nin yapmış olduğu bu tasnif, varlığı zatında nur olan ve zatında nur olmayan şeklinde iki ayrı kategoriye ayırdığını da göstermektedir.

Varlık alanında yapılan bu temel sınıflandırmanın yanı sıra, zatında nur olan varlıklar kendi içinde, gayri maddî/saf nur ve hissi nur olmak üzere iki temel varlık kategorisine ayrılırken, zatında nur olmayan varlıklar ise cisim/cevher nur ve arazî nur olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Böylece Sühreverdî'nin ontolojik sisteminde var olan her şey söz konusu dört sınıftan birine denk düşmektedir.

Sühreverdî'ye göre gayri maddî nur, varlığında eksiklik olması durumunda onun bu eksikliğini giderecek olan, cisim olamaz, çünkü onun ontolojik sistemine göre bir şeyin kendinden daha değerli ve tam olanı varlığa getirmesi mümkün değildir. Dolayısıyla gayri maddî nur, varlığa geldiğinde eksik ise o, kendiliğinden kaim olan bir başka gayri maddî nura muhtaçtır. Fakat kendiliğinden kaim olan nurlar silsilesinin, sonsuza kadar gitmesi teselsüle neden olacağından böyle bir durum mümkün değildir. Bu nedenle Sühreverdî, varlığın husulünde teselsülün oluşmaması için gayri maddî nurlar silsile, ötesinde bir başka nurun bulunmadığı bir nurda sona ermesi gerektiğini savunmaktadır.

Sühreverdî'ye göre bütün nurların ötesinde olan bu nur, Nûru'l-Envâr'dır. Bu nur, kuşatıcı nurdur, devamlı var olan nurdur, mukaddes nurdur, en büyük ve en yüce nurdur, her şeye hâkim olan nurdur. Bu nur, mutlak olarak zengindir, yani özünde veya yetkinliğinde başkasına muhtaç olmadığı için zorunludur. Onun ötesinde bir başka şey de yoktur.

Böylece Nûru'l-Envâr'ı varlık hiyerarşisinin tepesine yerleştiren Sühreverdî, aynı zamanda onun bütün varlığın kaynağı olduğunu da belirtmektedir. Buna göre, Nûru'l-Envâr'dan tek başına berzah varlığa gelemeyeceği gibi bir berzah ile bir gayri maddî nur birlikte veya aynı anda iki gayri maddî nurun sudur etmesi de mümkün değildir. Çünkü ondan berzahın taşması durumunda, berzah bir şeyi varlığa getiremediği için varlığa geliş süreci onda son bulacaktır. Aynı şekilde bir gayri maddî nur ile bir berzah ya da iki gayri maddî nurun aynı anda taşması da muhaldir. Çünkü bu durumda da mutlak bir ve basit olan Nûru'l-Envâr'da bu çokluğu varlığa getirecek unsurların bulunması gerekir ki, bu onun basitliğine aykırı bir durum oluşturmasından dolayı böyle bir şeyin gerçekleşmesi mümkün değildir.

Bütün bu hususları göz önünde bulunduran Sühreverdî, Nûru'l-Envâr'dan yalnızca bir gayri maddi nurun taşıdığını savunmaktadır. Ona göre bu nur, Nûru'l-Envâr'a en yakın olan nurdur ve onun hakikati Nûru'l-Envâr'ın hakikatiyle aynıdır. Ancak o, varlığa gelmek için özü bakımından eksik bir varlıktır, bu nedenle varlığını Nûru'l-Envâr'a borçludur. Fakat bu duruma karşın Sühreverdî söz konusu nurun Nûru'l-Envâr sayesinde müstağnî (ganî) olduğunu belirtmekte ve onu "İlk Akıl", "İlk Nur", "En Yüce Nur" şeklinde isimlendirmektedir.

Sühreverdî'ye göre, varlığa geliş dikey ve yatay sıradüzenli olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Dikey sıradüzenli varlığa geliş, gayri maddi nurdan bir başka gayri maddi nurun varlığa gelmesidir. Yatay sıradüzenli varlığa geliş ise, gayri maddi nurdan bir berzahın varlığa gelmesidir. Ayrıca En Yakın Nur ile başlayan gayri maddi nurların taşması sonlu olmak zorundadır. Aksi durumda her gayri maddi nurdan başka bir gayri maddi nur ve berzah ortaya çıkması sonsuza kadar sürecek bir varlığa geliş süreci olacağından maddenin varlığa gelmesi mümkün olmayacaktır. Bu nedenle kutsî âlemdeki varlığa geliş, artık kendisinden hiçbir şeyi varlığa getiremeyen nuda son bulması gerekir.

Bunun yanı sıra Sühreverdî, Meşşâî düşüncenin iddia ettiği gibi ay-üstü âlemdeki varlıkların taşması on akıl ve dokuz gezenin meydana gelmesiyle son bulmadığını savunmaktadır. Bu nedenle Sühreverdî'nin ontolojik sistemindeki kutsî âlemin, sonsuz sayıdaki gayri maddi nur ve sonsuz sayıdaki berzahlardan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Sühreverdî'nin ontolojik sisteminin temelinde yer alan Nûru'l-Envâr, bütün varlığın kaynağıdır. Bu nedenle O, varlıklara varlık vermeyi kestiğinde onların varlıklarını sürdürmeleri mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle, varlığın sürekliliği için Nûru'l-Envâr onlara kesintisiz bir şekilde varlık vermeyi devam ettirmesi gerekir. Ayrıca Nûru'l-Envâr'ın zatının değişmesi ya da yok olması da düşünülmemeyeceği için onun, âleme verdiği etkinin de kesilmesi imkânsızdır. Dolayısıyla âlem de onunla birlikte ebedi olarak var olacaktır.

Kaynakça

Alicı, M. (2014). Sühreverdî'nin İsrâk Felsefesi ve Kadîm İran Dinleri (Hikmetü'l İsrâk Özelinde), (Editör: M. N.

Doru, K. Gökdağ, Y. Kaplan). *Sühreverdî ve İsrâk Felsefesi* içinde (ss. 43-84), Ankara: Otto Yayınları.

Arslan, İ. (2015). Nurun Işımaları, Sıcaklığın Değişimleri: İsrâki Hareket Kavramı, *Divân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 39, 1-22.

Bekiryazıcı, E. (2015). İsrâkîlik ve Sühreverdî'nin İsrâk Felsefesinin Kaynakları, (Editör: E. Bekiryazıcı). *Doğu'dan Batı'ya Düşüncenin Serüveni: Endülüs ve Felsefenin İsrâkîli(leşmesi)ği* içinde (ss. 935-974), İstanbul: İnsan Yayınları.

Cihan, A. K. (2015). Sühreverdî'nin Nur ve İnsan Düşüncesi, (Editör: E. Bekiryazıcı). *Doğu'dan Batı'ya Düşüncenin Serüveni: Endülüs ve Felsefenin İsrâkîli(leşmesi)ği* içinde (ss. 975-990). İstanbul: İnsan Yayınları.

Cihan, A. K. (2014). Sühreverdî ve İsrâkîlik, (Editör.: M. Cüneyt Kaya). *İslâm Felsefesi: Tarih ve Problemler* içinde (s. 397-4289). İstanbul: İsam Yayınları.

Corbin, H. (2013). *İslâm Felsefesi Tarihi: Başlangıcından İbn Rüşd'ün Ölümüne (I. Cilt)*, (Çeviren: Hüseyin Hatemî), İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaya, M. (2001). İsrâkıyye, Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (s. 435-438), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Sühreverdî. (2012). *İsrâk Felsefesi* (Çeviren: Tahir Uluç), İstanbul: İz Yayıncılık.

Türker, Ö. (2014). İsrâkîlik Yeni Bir Metafizik Midir?, (Editör: M. N. Doru, K. Gökdağ, Y. Kaplan). *Sühreverdî ve İsrâk Felsefesi* içinde (ss. 107-113), Ankara: Otto Yayınları.

Uluç, Tahir. (2014). *Sühreverdî'nin İbn Sînâ Eleştirisi*, İstanbul: İnsan Yayınları.

Uluç, T. (2014). Tanrı'nın Bilgisi Konusunda Sühreverdî'nin İbn Sînâ'ya Eleştirileri (Editör: M. N. Doru, K. Gökdağ, Y. Kaplan). *Sühreverdî ve İsrâk Felsefesi* içinde (ss. 115-135), Ankara: Otto Yayınları.

Walbridge, J. (2008). Sühreverdî ve İsrâkîlik, *İslam Felsefesine Giriş* içinde (ss. 221-246), (Editör: P. Adamson, R. C. Taylor), (Çeviren: M. C. Kaya), İstanbul: Küre Yayınları.



Araştırma Makalesi • Research Article

Endüstri 4.0 ve Eğitim: Bir Türkiye Perspektifi*

Industry 4.0 and Education: A Turkey Perspective

Hamit Özen ^{a**}

^a Dr. Öğr. Üy. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir/Türkiye
ORCID: 0000-0001-7604-5967

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 02 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 13 Eylül 2019

Kabul tarihi: 27 Eylül 2019

Anahtar Kelimeler:

Endüstri 4.0

PISA

İnsan sermayesi

Eğitim

ARTICLE INFO

Article history:

Received 02 January 2019

Received in revised form 13 September 2019

Accepted 27 September 2019

Keywords:

Industry 4.0

PISA

Human capital

Education

ÖZ

İnsanlık sanayi devrimin dördüncüsüne bilişim teknolojileri ve endüstri faaliyetlerinin bir araya getirilmesiyle girmektedir. Bu yeni çağın adı Endüstri 4.0 çağıdır. Bu çağın çıkışına neden olan faktör eğitimin entelektüel kapasitesi yüksek, bütün ve parçalar arasındaki ilişkileri ifade edebilen bireyler yetiştirmesidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin Endüstri 4.0 kapasitesine yönelik bir analiz yapmak ve bazı sosyal ve ekonomik dinamiklere yönelik önerilerde bulunmaktır. Bunun için Türkiye ile bazı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ve bazı gelişmekte olan ülkelerin demografik ve ekonomik, insan sermayesi, eğitim, politik ve rekabet edebilirlik göstergeleri tartışılmıştır. Sonuç olarak Türkiye'de Endüstri 4.0 çağını karşılayabilecek temel göstergelerin OECD ülkelerinden daha düşük düzeyde olduğu, eğitimin de çağın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşılabilir.

ABSTRACT

Humanity faces the fourth industrial revolution through the integration of information technologies and industrial activities. The name of new age is Industry 4.0. The factor that leads to emergence of this era is to educate individuals with high intellectual capacity who can express the relationship between whole and part. The aim of this study is to analyze Turkey's Industrial 4.0 capacity and recommends some social and economic dynamics. In this study, Turkey's demographic and economic, human capital, education, politics and competitiveness indicators were discussed with some Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and developing countries. Finally, primary indicators that will welcome Industry 4.0 are lower than the OECD countries, and education is far from meeting needs of era.

1. Giriş

İnsanlık üçüncü bin yılın şafağında inanılması zor bir gerçekliğe uyanır. Küresel ölçekte söylenebilir ki artık insanlar kıtlık, salgın ve savaşlar ile mücadele ederek görülen zararı daha az düzeye indirmektedir. Bu sorunlar tam anlamıyla çözülemese de doğanın çözülemeyen meseleleri olmaktan çıkıp rasyonel çözümler üretilmeye başlanmıştır (Harari, 2017). Rasyonel çözümler ve analitik düşünme ile

içinde bulunduğumuz yüzyılda ulaşılan bilim ve teknoloji, insanlığa büyük avantajlar sunmaktadır.

Hâlihazırda bilim alanında insanlığın geleceğini etkileyen önemli çalışmalar yapılmaktadır. Dört yüz yıl önce teleskopun icat edilmesiyle ilk on beş yılda evren hakkında elde edilen bilgi insanlık tarihinde teleskobun icat edilmesine değin elde edilen bilgiden daha fazlaydı (Kaku, 2016). Manyetik Rezonans (MR) tekniği sayesinde son 15 yılda

* Bu çalışma 26-28 Ekim 2018 tarihleri arasında Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: hamitozen@hotmail.com

insan beyni hakkında elde edilen bilgi, evrenin oluşumundan bu yana elde edilen bilgidir (Kaku, 2016).

Bugün elde edilen teknoloji sayesinde milyarlarca ışık yılı ötedeki gökadalara fotoğrafı çekilebilmekte, hayatı kontrol edebilen genler manipüle edilerek atom altı seviyelerine kadar inilebilmektedir. Dünyanın güneş sistemi dışındaki en yakın yıldız olan uzaklığı 38 trilyon kilometredir ve bilim insanlarının yakın vadedeki hedefi bu yolculuğu gerçekleştirmektir. Teknolojik gelişmeyi açıklayan Moore yasasına göre her 18 ayda bir, bir öncekinin iki katı güçlü bir teknolojik gelişme yaşanmaktadır yani evrende hemen hemen her olgu doğrusal (lineer) bir biçimde çoğalırken teknolojik gelişme ise üstel (exponential) olarak, katlanarak büyümektedir (Kaku, 2016).

İnsanların gelecekte önemli başarılar elde etmesi bilginin rasyonel olmasına bağlıdır. Başka bir deyişle bilinmezlik içinde olan olguların çözümlenmesi mantıksal yorum ve çıkarımlarda bulunabilecek evrensel bir düşünme süreci gerektirmektedir (Paul & Elder, 2001). Evrensel düşünmenin mutlak bir nitelik kazanması ise, hiç kuşkusuz bilimsel bir süreçte yol alınmasını gerektirir. Gelişimin yaşanmasını sağlayan en önemli etken, eğitim aracılığıyla yetiştirilen ekonomik olarak güçlü, niteliğe dayalı ekonomik kalkınmayı gerçekleştirebilecek, hukukun üstünlüğüne inanan özgür insandır (Ennis, 1985).

Entelektüel zihin kapasitesi yüksek, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisine sahip insan yetiştiren toplumlarda, eğitimin temel amacı parçayla bütün arasındaki ilişkileri ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu öngörü ile eğitilmiş insanlar neden sonuç ilişkilerini kurma becerileriyle kaostan yeni bir düzen yaratabilme öngörüsüne, cesaretine ve özgüvenine sahip olabilmektedirler (Özen, 2015).

Günümüzde bilişsel yeteneğin zihinsel etkililiğe dönüşebileceği yer modern eğitim ortamlarıdır. Teknolojik alanda üstel büyüme bilimin soyut bilgilerle eklektik olarak ortaya konulmasıyla değil, bağlamlar içinde kullanılabilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu durum insan zihni algoritmalarını da değiştirmektedir. İnsan zihninin form değiştirmesi olguların bağlam bütün arasındaki karmaşık ilişkileri kurabilmesinden ve geleceğe yönelik sayıtlılar üretbilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu sayıtlıların, kaostan ürettiği yeni düzenin adı, yeni bir çağın başlangıcı olarak kabul edilebilecek Endüstri 4.0 çağıdır.

Endüstri 4.0 kavramını ve bileşenlerini kavramsal olarak çözümlen çetirli çalışmalar alan yazınında bulunmaktadır (Schwab, 2016; Ghobakhloo, 2018; Özsoylu, 2017; Banger, 2018). Bunun yanında Endüstri 4.0 ile akıllı fabrikalar arasındaki ilişkiyi açıklayan (Yıldız, 2018), Endüstri 4.0 sürecinde insan kaynaklarının geleceğine ve stratejilerine yönelik incelemeler yapan (Alçın, 2016; Hecklau, Galeitzke, Flachs & Kohl, 2016) ve Endüstri 4.0 sürecinde yetenek ve becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim gereksinimlerinin tartışıldığı (Benesova & Tupa, 2017; Pfeiffer, 2015; Yazıcı & Düzkaaya, 2016) çalışmalar mevcuttur.

Bilgi teknolojilerinin gelişimine paralel olarak Endüstri 4.0 kavramı endüstriyel, toplumsal, ekonomik ve siyasi ilişkilerden etkilenen bir olgudur. Türkiye'nin geçmişte endüstriyel gelişim süreçlerinde yaşadığı gecikmeler toplumun demografik, ekonomik ve politik dinamiklerine dayandırılabilir. Endüstri 4.0 sürecinde de geçmişte yaşanan

gecikmelerin yaşanmaması için fenomenin yukarıda sözü edilen dinamikler açısından incelenmesi gereklidir. Bu çalışmanın temel hedefi Endüstri 4.0 kavramını sadece ekonomik ve politik dinamikler çerçevesinden değil; diğer dinamikleri de etkileyecek olan eğitim açısından incelemektir. Bu amaca ulaşmak için Türkiye'nin demografik, ekonomik, insan sermayesi, eğitim, politik göstergeleri diğer OECD ve gelişmekte olan ülkelerle kıyaslanmış ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur.

2. Endüstri 4.0

2.1. Giriş: Tanım ve Kavram

Almanya'nın öncülüğünde ilerleyen, daha sonra tüm dünyada konuşulmaya başlanan Endüstri 4.0, Davos'ta 2016 yılında düzenlenen Dünya Ekonomik Forumu'nun da ana konusu olmuştur. Endüstri 4.0, yapay zekâ, 3D (üç boyutlu) yazıcılar, robotik ve biyoteknoloji, nanoteknoloji ve uzay teknolojisi alanlarında yaşanan gelişmeler ile birlikte belirli bir ekonomik değere sahip canlı-cansız her nesnenin internet bağlantılarıyla diğer nesnelere iletişime ve etkileşime geçebileceği akıllı üretim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Börteçin, 2014; Schwab, 2016). Üretimde dijitalleşmenin yaşanmaya başladığı bu dönemde sanal ve fiziksel sistemlerin birbirine entegre olduğu ve internete bağlı olan nesnelere böylelikle akıllanacağı üretim sistemlerinden söz edilmektedir (Aksoy, 2017).

Endüstri 4.0'ın dijital dönüşüm dinamiklerinden yola çıkarak geleceğin akıllı üretim ekonomisini doğurmada olduğu söylenebilir. Akıllı üretim sistemlerinin doğmasına neden olan şey eleştirel düşünen aklın yaratıcı düşünme becerisiydi. Hemen hemen tüm bilgisayarların birbirine bağlı olduğu günümüzde üretim sırasında ve sonrasında özellikle fabrikalar gibi büyük üretim tesislerindeki makineler ile diğer üretim araç ve gereçlerinin hem birbirleriyle hem de ürettikleri ürünler ile bağlantıda olması geleceğin, insan beyniyle teknolojinin harmonik bir gelişim içinde dünya sistemlerini değiştireceği olgusudur (Rıfkın, 2015).

Endüstri 4.0'ın ana konseptine göre üretim sürecinde fabrikalardaki makineler, bilgisayarlar, sensörler ve diğer entegre bilgisayar sistemleri birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunacak, insanlardan neredeyse tamamen bağımsız olarak kendi kendilerini koordine ve optimize ederek üretim yapabilecek düzeye gelebilecektir (Cachay, Wennemer & Tenberg, 2012). Optimizasyonun sağladığı avantajlar sonucunda üretim süresi, maliyetler ve üretim için ihtiyaç duyulan enerji miktarı düşerken üretim miktarı ve kalitesi artabilecektir. Günümüzün modern sistemlerinden farklı olarak, üretilen her bir ürün benzersiz bir seri numarasına dolayısıyla bir kimliğe sahip olacak, ayrıca belleklerinde sadece bazı temel bilgileri değil kendi geçmişlerini de tutacaklardır. Tüm bunların yanı sıra bu ürünler, tıpkı ürettiklerleri makineler gibi sürekli internete bağlı olacak (dolayısıyla konumları ve durumları her an kolaylıkla belirlenebilecek), sensörleri sayesinde buldukları çevreyi inceleyip gerektiğinde yine kendi yetenekleri ölçüsünde fiziksel tepki verebilecek ve bunu yaparken de tüm dünya genelinde internete bağlı diğer cihazlarla gerçek zamanlı olarak bilgi alışverişinde bulunabileceklerdir (Börteçin, 2014).

Bu yeni üretim tekniğinin beraberinde getirdiği esneklik sayesinde kişiye özel ürünlerin üretimi de çok kısa bir süre içinde mümkün olabilecek ve tüm bu üretim sürecinin, gerektiğinde birbirinden binlerce kilometre uzaktaki çok az sayıda insanın katılımıyla gerçekleştirilebilecek olması da Endüstri 4.0'ın diğer ayırıcı özelliklerinden biridir.

Endüstri 4.0 hedefine odaklanmış ülkeler sahip oldukları yüksek teknolojiyi rekabet avantajına dönüştürmek için eylem planlarını üç ana unsur üzerinde temellendirmektedirler. Bunların ilki hızlı yenileşme (inovasyon) döngüleri ile bir ürünü pazara çok hızlı çıkarabilme hedefidir (Ghobakhloo, 2018).

İkincisi kitlesel üretime meydan okuma olarak kişiye özel üretimin yapılmasıdır. Günümüz üretim anlayışı, bireyselliği ön plana çıkarmakta, kişiye özgü hazırlanmış ürünleri el üstünde tutmakta aynı üretim bandından, kişiselleştirilmiş ürünleri aynı hızda çıkarmayı sağlayacak, dijitalleştirilmiş ve kompleks iş süreçleri Endüstri 4.0'ın en önemli yeniliklerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Geissbauer, Vedso & Schrauf, 2016).

Son olarak bu dijital dönüşüm üretim tesislerine müthiş bir verimlilik getirdiğinden dolayı Endüstri 4.0 ile akıllı fabrikalarda, maliyetler düşmekte ve insana bağlı hataları ortadan kaldırılarak çok daha etkin üretim süreçleri gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum çok yakın gelecekte Endüstri 4.0'ın gelişmesiyle artan üretim hızı ve ürünün kalitesi rekabet için yeterli olmayacak ve en çok üreten değil müşterinin isteğini en iyi karşılayan bir üretim-tüketim ilişkilerine yol açacaktır (Lee, Kao & Yang, 2014).

Almanya 2011 yılında Hannover'de yapılan bir endüstri fuarında endüstri 4.0 kavramını ortaya attıktan sonra 2013 yılının Nisan ayında endüstri ve araştırma kuruluşlarının da öncülüğünde uygulamalar için stratejik planlama belgesini yayınladı. Böylece aynı yıl açıklanan yol haritasıyla 2020 yılına yönelik rekabet edebilir bir süreç hedeflenmiş oldu. Böylece zaten bilgi teknolojisi alanında Almanya, güçlü olan konvansiyonel üretim kapasitesi ile akıllı üretim teknolojisi standartlarını belirleyerek önemli bir hamle yapmış oldu. Bu açılımın temelini bilgi teknolojisiyle akıllı teknolojinin birleşmesi oluşturmaktadır.

Geleneksel üretim yöntemlerine nazaran Endüstri 4.0 ile tasarlanan yeni üretim biçimlerinin her alanda büyük bir kapasite artışı yaratması beklenmektedir. Endüstri 4.0'ın ortaya koyacağı bu kapasite artışı lojistikten satış sonrası hizmetlere kadar her alanda teknoloji, endüstri gibi birçok alanları kapsayacaktır. İnsanlık artık bireye yönelik tasarımın gerçekleştirileceği yeni bir çağa girmektedir. Bu çağ, sadece geleneksel endüstriyel kontrol ile bilgi yönetim teknolojilerinin arasındaki mesafeleri yok etmekle kalmayıp bununla birlikte akıllı üretim yapan fabrikaların oluşmasına yol açacaktır.

Dünyada her alanda olduğu gibi teknolojik alanda da gelişmelerin sağlanması için yatırımların yapılması gerekmektedir. Küresel çaptaki sanayi şirketleri Endüstri 4.0'a yönelik olarak 2020 yılına kadar 907 milyar dolarlık yatırım yapmış olacaktırlar (Geissbauer, Vedso & Schrauf, 2016).

Bu yatırımların odak noktası, sensörler veya bağlantı cihazları gibi dijital teknolojilerin yanı sıra dijital üretim sistemleri, yazılımlar ve uygulamalardır. Buna ek olarak, şirketlerin çalışanlarını eğitmek ve örgütsel değişimi sağlamak için hali hazırda yatırımları bulunmaktadır. PricewaterhouseCoopers (PwC) tarafından 26 ülkede 9 endüstriyel sektörde ve 2000'den fazla katılımcı ile yapılan bir araştırma sonucuna göre, katılımcıların yarısından fazlası Endüstri 4.0 için yaptıkları yatırımların iki yıl veya daha kısa bir sürede %5'lik kısmının geri döneceğini beklemektedirler. Ayrıca 2020 yılına kadar şirketlerin hali hazırda %33 düzeyinde sahip oldukları yüksek dijital teknoloji seviyelerinin 2020 yılında %72'ye çıkması beklenmektedir. Dijital dönüşümü gerçekleştirmiş 196 şirketin tamamı yıllık gelirlerinde %30 artış ve üretim maliyetlerinde ise %30 azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Endüstri 4.0 alanında gelişmeye başlayan şirketlerin veri toplama ve analiz yeteneklerinin beş yıl içinde %33 oranında artacağı öngörülmektedir (Geissbauer, Vedso & Schrauf, 2016).

Yine yapılan aynı çalışmanın bulgularına göre Amerika kıtasında 2016 yılında sahip olunan dijital teknoloji düzeyinin 5 yıl içerisinde %32'den %74'e, Avrupa, Orta Doğu ve Afrika kıtasında %36'dan %71'e ve Asya-Pasifik ülkelerinde ise %36'dan %67'ye çıkması hedeflenmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan sanayi sektörleri liderlerinin azınlık bir kısmı 2022 yılında alanlarında 493 milyar dolarlık gelir artışı beklemektedirler (Geissbauer, Vedso & Schrauf, 2016).

2.2. Endüstriyel Gelişim Süreci

Endüstri devriminden bu yana insanlığın teknoloji alanında yaşadığı yolculuk günümüze gelinceye kadar dört kademe gerçekleşmiştir. İlk endüstriyel gelişim süreci 18. ve 19. yüzyılda yaşanan makineleşme ile gerçekleşmiştir. Endüstri 1.0 olarak da adlandırılan birinci süreçte, su ve buhar gücü kullanımı ile çalışan mekanik sistemler vardı. İkinci aşama ortaya büyük fabrikaların çıkmasına neden olan makinaların kullanılmaya başlanması ile yaşanmaya başladı. Endüstri 2.0 olarak isimlendirilen bu süreçte elektrik enerjisinin kullanılmaya başlaması ile seri üretime geçiş oldu. Üçüncü ve şu an genel olarak yaşanan endüstri 3.0 süreci ise, elektronik ve bilişim teknolojilerinin entegre kullanılması ile başladı. Sanal ve fiziksel sistemlerin entegre olarak kullanılacağı yeni başlayan süreç ise endüstri 4.0 olarak adlandırılmaktadır (Alasdair, 2016). İnternete bağlı her nesnenin üretim alanında daha fazla kullanımını içeren ve Endüstri 4.0 olarak nitelendirilen yeni bir dönem başlamaktadır.

2.3 Endüstri 4.0 ve Değer Bileşenleri

Endüstri 4.0, insanların ekonomik gelirleriyle birlikte yaşam kalitesini yükselteceği umulan yeni bir açılmadır. Yeni açılımlar, yeni paradigma dönüşümleri kendi kavramlarını ortaya çıkarır. Yaşanan değişimleri ve açılımları kendi kavramları üzerinden anlamaya çalışmak daha bütüncül bir resmin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Dolayısıyla Endüstri 4.0'da kendisiyle birlikte ortaya çıkan kavramlarıyla düşünülmesi gereken bir olgudur. Bunun içinde nesnelerin interneti, büyük veri analizi, bulut bilişim (bulut teknolojisi), siber fiziksel sistemler ve arttırılmış gerçeklik gibi kavramlar bulunmaktadır.

2.3.1. Nesnelerin İnterneti

Günümüzde özellikle teknolojiye ve yapay zekâ konusunda yapılan çalışmalarla artık internet insanları birbirine bağlamanın yanında cihazların başka cihazlarla iletişimini kurmaktadır. Bu gelişme insan yaşamında büyük kolaylıklara yol açmaktadır. Akıllı teknolojilerin gündelik yaşamlara uygulanması ve sanal iletişim aracılığıyla örneğin akıllı evlerin dizayn edilmesi kolaylıkla yapılmaktadır (Kreutzer & Alimoğlu, 2017).

Çok kısa bir gelecekte yani 2020 yılında nesnelerin interneti ile 1,9 trilyon dolarlık bir pazar oluşması beklenmekte ve yine aynı yılda 20 cihazın internete göndereceği veri miktarı 2014'teki veri miktarından daha büyük olacağı öngörülmektedir. Nesnelerin interneti sayesinde seri üretim yapan fabrikalar daha akıllı hale gelerek daha kısa sürede hatasız ürünler üretecektir. Nesnelerin interneti için basit bir tanımlama yapmak gerekirse, nesnelerin kusursuz dijital adreslemeyle kendi aralarında küresel ağ üzerinden belirli bir protokol aracılığı ile iletişim içinde olmalarıdır (Alasdair, 2016).

Nesnelerin interneti kavramını internet aracılığıyla birbirine bağlanmış cihazlar olarak da tanımlamak mümkündür. 90'lı yılların başında nesnelerin interneti ilk kez bir kahve makinasının görüntüsünün belli zaman aralıklarıyla bilgisayar ekranına getirilmesi ile gündeme geldi. Artık günümüzde nesnelerin interneti kavramı sadece iki cihazın birbiriyle belirli bir protokol üzerinden internet aracılığı ile bilgiyi paylaşması değil bazı algılayıcılar ve hissediciler (sensor) aracılığı ile bilgi üretmesi halini almıştır (Boulos & Soleymani, 2016). Gelişen teknoloji ışığındaki öngörülere göre 2020 yılında, 20 adet tipik ev cihazının üreteceği bilgi miktarı, 2008 yılında üretilen tüm internet aracılığı ile üretilen tüm bilgiden daha fazla olacaktır (Şuman, 2017b). Bu tahmin gelecekte nesnelerin internetinin gerçekten insan zihnini zorlayabilecek düzeylere gelebileceğini göstermektedir.

2.3.2. Büyük Veri Analizi

Nesnelerin interneti kavramını yaratan teknolojiler; internet ağı ile internet ağına bağlı cihazlar arasında mükemmel bir entegrasyon oluşturdu. Endüstri 4.0 ile her nesnenin kolayca kontrol edilebileceği, internet aracılığı ile nesneler arasındaki iletişimin sağlanacağı ve hatta nesnelerin karar alabileceği konusunda vizyon açıcı gelişmeler yaşanmaktadır. Fakat bu gelişmelerin gerçeğe dönüştürülebilmesi entegrasyon ile birbirine bağlanan her bir teknolojik cihazın ürettiği verilerin anlamlandırılmasına bağlıdır.

Veri analizi veri madenciliği adı verilen büyük veri setlerindeki bilgilerin çıkarılması amacıyla özgün algoritma ve yöntemlerin keşfini ve kullanımını gerektirir. Birçok farklı terimler de veri madenciliğinin yerine kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları veri tabanlarından bilgi keşfi, bilgi çıkarma, örüntü analizi, veri arkeolojisi, veri tarama ve bilgi hasatı gibi kavramlardır. Veri madenciliğinin hedefi etkili yordayıcı ve betimleyici büyük hacimli veri modelleri oluşturmaktır. Oluşturulan veri setinin sadece modele uyumlu olması ve modeli betimlemesi yetmeyebilir bunun yanında kendinden sonra üretilecek olan bilgiyle de eklemenebilir olması istenmektedir. Kısaca veri madenciliği veri tabanlarından ve zengin verilerin bulunduğu

kaynaklardan kullanıcının ihtiyacı olan uygun bilginin çıkarılması anlamına gelmektedir (Corea, 2016).

Veri madenciliğinin gerçekleştirilmesi çeşitli aşamalarda yapılmaktadır. Bu aşamalardan birincisi verinin hazırlanmasıdır. Bu kullanıcının kendisi için gerekli olan bilgiyi hazırlaması aşamasıdır ve bu süreç kendi arasında çeşitli alt çalışmalarla gerçekleştirilir. Bu alt çalışmalardan birisi çeşitli veri kaynaklarında araştırılan bilginin neye ihtiyaç duyuluyorsa o bağlamda birleştirilmesi ve bilgi kirliliğinden arındırılarak anlamlı hale getirilmesidir. İkinci çalışma ise anlamlı olabilecek bilgilerin veri madenciliği sistemine aktarılması ile işlenecek hale hazır getirilmesi sürecidir. İkinci aşama veri madenciliğinin gerçekleştirilmesi ile yapılır. Bu süreçte, sorulara cevap olmak amacıyla çıkarılan veriler önce mantığa büründürülür ve anlamlı hale getirilir. Son aşama ise elde edilen örüntülerin raporlanarak sunumunun yapılması aşamasıdır (Boulos & Soleymani, 2016).

2.3.3. Bulut Bilişim (Bulut Teknolojisi)

Yeni bir dünyanın küreselleşme süreci endüstri 4.0 ile birlikte küresel düzeyde yerleşme davranışına dönüşmektedir. Yerleşme ise üretim süreçlerinin kişiye özgü yeni ürünlerin ortaya çıkmasına neden olması olarak öngörülmektedir. Bu öngörü, veri, veri toplama, veri madenciliği gibi kavramlara yol açmışken bunun yanında verinin depolanması dijital teknolojinin en önemli çabalarından biri olmaktadır (Şuman, 2017a).

Bulut bilişim; küresel çapta yerel rekabet etme, üretim sistemlerinin ve firmaların hantallıklarını pro-aktif eylemlere döndürme, yeni ürünleri optimizasyon anlayışıyla kişiye özgü tasarım, üretim ve teslimat için gerekli her tür bilginin depolandığı bir ortamdır. Genel anlamda bilgisayar ve diğer teknolojik cihazlar için gerektiğinde bilgisayarların kullanıcılar tarafından paylaşılmasını sağlayan internet kaynaklı bilişim uygulamalarıdır. Böylece bulut teknolojisi aracılığıyla büyük verinin internet ortamında depolanabilirliği ve bu verilerin kolayca ulaşılabilirliği teknolojik açıdan devrim olarak kabul edilebilecek bir gelişmedir (Şuman, 2017a; Şuman, 2017b; Velte, Velte & Elsenpeter, 2010).

Bulut bilişim teknolojisi; bilgisayar, lap-top, tablet ve akıllı telefon gibi dijital teknolojik cihazlar aracılığıyla her ortamda her tür genel ve bireysel veriyi saklamayı ve bu veriye ulaşmayı sağlayan sanal bir sunucu ortamı olarak adlandırılmaktadır (Seyrek, 2011). Günümüzde bulut bilişim kendi içinde bazı bölümlere ayrılmaktadır. Bu ayrımın temelinde yatan mantık yazılımın servis, hizmet ve altyapı olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. İlk olarak tanımlanabilecek bulut bilişim çeşidi genel bulut olarak adlandırılmaktadır. Bu teknoloji küçük ve orta büyüklükte ölçeklenen kişi, kurum ya da şirketlere yönelik veri aktarımı ve depolanmasını sağlayan bir ortamdır. Bir şirketin kendi içinde elektronik mektuplaşmayı gerçekleştirdiği e-posta sistemi örnek olarak verilebilir.

İkinci bulut bilişim şekli özel buluttur ve bulut bilişim kurum ve şirketlerin erişim güvenliği ve gizliliği yüksek olan bilgilerinin saklandığı veri depolarıdır. Örneğin Ar-Ge'ye çok önemli miktarda yatırım yapan ve yaptığı inovatif çalışmalarla stratejik bilgi üreten kurum ve şirketlerin

verilerini çeşitli şifreleme teknikleriyle koruduğu bulut bilişim ortamıdır (Şuman, 2017a).

Diğer bir çeşit ise melez ya da topluluk bulut olarak adlandırılan bulut bilişim çeşididir. Bu teknoloji genel ve özel bulut bilişiminin birleşmesiyle oluşturulmuş ve çeşitli ortaklıklar kurmuş kurum ve kuruluşların kendi veri havuzlarında veriyi depolayabilmesi ve istediği anda ulaşabilmelerini sağlayan bir teknoloji öncüdür (Şuman, 2017a).

Bulut bilişimin günlük hayata uygulanabilmesi web hizmetleri (web services), sanal uygulamalar (virtual applications) ve ızgara (grid) bilişimi olarak gerçekleşmektedir. Web hizmetleri internet üzerinden bağımsız programlar aracılığıyla kullanıcıların kolay erişimini sağlayan yazılımlardır. Yazılımın bağımsızlığı programın ve işletim sisteminin birbirine bağımlı olmadan çalışabilmesine bağlıdır. Örnek vermek gerekirse çeşitli dillerde oluşturulan web hizmetleri başka platformları kullanan kişiler tarafından da kolayca faydalanabilir (Hayes, 2008). Bir Word dokümanı başka bir kullanıcı tarafından ortak bir protokol aracılığıyla farklı bir platformda açılabilir, üzerinde işlem yapılabilir ve saklanabilir. Böylece yazılımcılar geliştirdikleri programları diğer kullanıcıların faydasına sunabilir, diğer kullanıcılar zamandan ve ekonomiden tasarruf etmektedirler.

Bulut bilişimin diğer kullanımı sanal uygulamalardır. Bu uygulama ile az sayıdaki bilgisayarlar üzerinde çok sayıda sanal terminaller oluşturularak mevcut donanım çok daha etkin ve hızlı bir şekilde kullanılabilir. Sanal uygulamalar havacılık sektöründe etkili olarak kullanılmaktadır. Uçuş simülörleri temel olarak pilot yetiştirmek ve ileri eğitimler için kullanılmakta hem çok düşük maliyet hem de en yüksek verimlilikle gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında en riskli anların, coğrafi koşulların ve hava şartlarının benzetimleri programlanarak pilotların tehlike anlarını birebir yaşaması ve çözüm üretmeleri mümkün kılınır. Son olarak bulut bilişimin üçüncü bileşeni ızgara bilişim teknolojisidir. Bu teknoloji aracılığıyla, farklı bilgisayarların diğer bilgisayarlarla ağlar aracılığıyla birbirine bağlanarak güç, bellek, veri analizi ve veri depolaması gibi yüksek maliyet gerektiren alanlarda hem optimizasyonu sağlanır hem de daha güçlü bilgisayarlar oluşturulur (Sultan, 2010; Seyrek, 2011).

2.3.4. Siber Fiziksel Sistemler

Siber (cyber) kelime anlamı olarak bilgisayar veya bilgisayar ağlarını içeren bir kelimedir. Bir başka kavram siber alem (cyber space) ise birbiriyle bağlantılı donanım, yazılım, sistem ve insanların iletişim ve/veya etkileşimde buldukları soyut veya somut alanı tarif etmek için kullanılmaktadır (Mitchell & Chen, 2014; Alippi & Roveri, 2017). Siber fiziksel sistemleri kısaca açıklamak gerekirse artık kullandığımız neredeyse teknolojik cihazların tamamı birçok fonksiyona sahiptir (Zanero, 2017). Cep telefonları iletişimin yanında televizyon olarak kullanılabilir, müzik çalmakta, üst düzey kalitede video ve fotoğraf çekimi yapmakta ve en önemlisi bir bilgisayar gibi hizmet sunmaktadır. Teknolojik cihazlar kendi içlerinde kendi bilgisayarlarına sahiptirler. Bundan dolayı bu tür sistemlere gömülü sistemler adı verilmektedir. Gömülü sistemler; bir

cihazın içinde bulunduğu başka bir teknolojik cihaz ile kullanılmasını sağlayan donanım ve yazılımdan oluşan tüm bir sistem anlamına gelmektedir (Wenli, 2015). Artık işlemcilerin cihaz içinde olmasındansa bulut içine alınması fikri siber fiziksel sistemler olarak ifade edilmektedir.

Siber fiziksel sistemler verimin artırılmasını sağlayan ve insandan kaynaklanan hataları en aza indirmeyi hedefleyen sistemlerdir. Böylece anında fonksiyon değiştirebilen, hiç hata yapmayan robotlar kısa bir sürede iş dünyasında yer alacaktır. Siber sistemleri oluşturan bileşenler internet ve sanal ortamlardır. Endüstri 4.0 devriminde internet bu sürecin kalbiyken üretim yapan cihazların çeşitli ara yüzler üzerinden farklı ağlara bağlanarak akıllı fabrikaları oluşturması da temel amaçtır. Yani akıllı fabrikalardaki teknolojik cihazların otomasyon süreçleri, cihazların birbirleriyle haberleşerek üretim basamaklarını ve süreçlerini kendi içlerinde hatasız olarak gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Böylece verimin maksimum hale getirildiği sistemler ortaya çıkabilecektir. Böyle sistemler sayesinde birbiriyle konuşan cihazlar ürünün üretilme anından sonuna kadar tüm süreçleri gerçekleştirecek, hataları ön kontrollerle büyük veri analizleriyle oluşmadan önleyecek (hatasız ürün üretilen) fabrikalar oluşturulacaktır (Wang, Wan, Li & Zhang; 2016).

2.3.5. Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality)

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ortamı üzerinde ileri teknoloji kullanarak cihazlara grafik, ses ve diğer duysal geliştiricilerin eklenmesidir. Böylece ses, video gibi bazı veriler; bilgisayar tarafından üretilip duysal girdi ile canlandırılan imgelerin yeni bir algı ortamındaki dolaylı bir görünümüdür. Artırılmış gerçeklikle insan duyusuna hitap edecek ve hislerini hareket geçirecek girdiler bilgisayar tarafından modifiye edilip zenginleştirilir ve ortaya çıkan yeni gerçeklik kullanıcının algısına sunulur (Kahraman, 2017). Artırılmış gerçeklik ile kullanıcı, gerçeklik ortamını oluşturan bilgilerle ve diğer öğelerle etkileşime girebilir. Bulunulan çevreyle ilgili yapay bilgi ve öğeler gerçek dünyayla bağdaşabilir (Craig, 2013).

Artırılmış gerçeklik özellikle endüstriyel tasarım alanında kullanılmaktadır. Herhangi bir ürünün dizayn aşamasında tasarım ve işleyiş testlerinin yapılması için kullanılmaktadır. Örneğin görselleştirilen bir arabanın çarpışma testleri artırılmış gerçeklikle yapıldığında maliyet alanında büyük azalmalar yaşanacaktır. Bunun yanında mekânsal etkileşim olarak da kullanılabilir. Birbirleriyle gerçek anlamda aynı ortamda olmayan kişiler için aynı ortamdaymış gibi alanlar yaratılabilir ve etkili toplantılar ve ortak çalışmalar gerçekleştirilebilir. Artırılmış gerçekliğin kullanımı sayesinde inovatif ürünlerle insanın hayal gücü çok daha farklı düzeylere gelecektir (Kahraman, 2017).

2.4. Türkiye ve Endüstri 4.0

Bu bölümde Türkiye'nin Endüstri 4.0 sürecindeki durumunu ve bu durumu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla uluslararası istatistik verilerle dayanarak ülkeler arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda ülkelerin demografik ve ekonomik göstergeleri, insan sermayesi göstergeleri, eğitim göstergeleri, politik göstergeleri ve rekabet edebilirlik göstergeleri incelenmiştir. Karşılaştırma yapılan ülkelerin seçiminde öncelikle Endüstri 4.0 ve

bileşenlerinde öncül durumunda olan, ekonomi ve eğitim alanında gelişmeler kaydetmiş ülkeler bulunmaktadır. Bunun yanında Arjantin, Meksika gibi Türkiye'ye ekonomik ve sosyal göstergeler açısından benzeyen ülkeler çalışmaya katılmıştır.

Tablo 1. Demografik Göstergeler

Ülkeler	Nüfus (USD Milyon)	GSMH* (USD Milyon)	Kişi başına düşen GSMH (USD Bin)
Meksika	122.3	1.100	8.906
Yeni Zelanda	4.700	.182	38.34
Norveç	5.300	.370	70.39
Güney Afrika	55.90	.350	6.192
Türkiye	80.80	1.160	10.51
İngiltere	65.60	2.600	40.09
USA	325.8	19.48	59.79
Japonya	126.9	4.938	38.91
İtalya	60.70	1.900	31.41
Almanya	82.70	3.700	44.65
Danimarka	5.700	.306	53.74
Finlandiya	5.500	.236	43.16
Arjantin	43.60	.545	12.50

Kaynak: World Economic Forum (2018)

*GSMH (Gayri Safi Milli Hasıla)

Tablo 1'de verilen demografik ve ekonomik göstergeler ışığında, Türkiye 80.8 milyonluk bir nüfusa sahip olan bir ülkedir. Buna karşılık en kalabalık nüfusa sahip olan ülke 325.8 milyon ile USA olmakla birlikte en küçük nüfusa sahip ülkeler 4.7 milyon ile Yeni Zelanda ve 5.3 milyon ile Norveç'tir. GSMH verileri göz önüne alındığında Türkiye'nin yıllık 1.160 milyon dolar gelire sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında USA'nın 19.485 milyon dolar GSMH'ye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilave olarak Yeni Zelanda'nın 182 milyon dolar ile en düşük GSMH'ye sahip olduğu ve bu ülkeyi 236 milyon dolar ile Finlandiya'nın takip ettiği görülmektedir. Kişi başına düşen GSMH göz önüne alındığında; Norveç'in 70.39 bin dolar ile en yüksek gelire sahip olduğu, USA'nın 59.79 bin dolar ile Norveç'i takip ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Türkiye'nin kişi başına düşen GSMH'ye bakıldığında 10.51 bin dolar ile OECD'ye üye ülkeler içinde düşük bir seviyeye sahip olduğu görülmektedir. Yine Güney Afrika'nın 6.192 bin dolar ile en düşük kişi başına düşen GSMH'ye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2. Ekonomik Göstergeler

Ülkeler	Katma değere sahip üretim (USD Milyon)	Ekonomi içinde katma değere sahip üretim (% GSMH)	Katma değere sahip üretimde yıllık büyüme (%)	Katma değere sahip üretim içinde yüksek teknoloji payı (%)
Meksika	204.9	16.6	2.0	39.8
Yeni Zelanda	16.97	9.9	1.0	17.2
Norveç	34.85	7.4	0.6	46.1
Güney Afrika	51.20	12.3	1.3	24.4
Türkiye	147.4	15.8	3.3	29.9
İngiltere	226.2	8.3	1.7	47.4
USA	1.968	11.7	3.9	41.2
Japonya	1.075	18.8	1.7	55.3
İtalya	290.3	14	1.6	42.7
Almanya	774.1	20.6	1.7	61.4
Danimarka	39.34	11.8	0.3	53.4
Finlandiya	37.66	15.1	1.3	44.5
Arjantin	77.41	14.6	-4.1	26.0

Kaynak: World Economic Forum (2018)

Tablo 2'ye göre, Endüstri 4.0'ın en önemli göstergesi olan katma değere sahip üretim kapasitelerine bakıldığında Türkiye'nin yıllık 147.4 milyon dolarlık bir üretime sahip olduğu ve bu üretim miktarının da GSMH'nin %15.8'ine denk geldiği görülmektedir. Buna ilave olarak ülkede gerçekleştirilen katma değere sahip ürünlerin üretilmesinde orta ve yüksek düzeyde teknoloji üreten endüstrinin payı %29.9'dur. Türkiye katma değere sahip üretimde yıllık olarak %3.3 büyüme sağlamıştır. Bu durum Endüstri 4.0 için bir engel olabilir. Endüstri 4.0 alanında başı çeken ülkelerden olan Almanya 774.1 milyon dolarlık bir GSMH'ye sahip olup, katma değere sahip ürünler üretiminin GSMH içindeki payı %20.6 ve orta ve yüksek düzeyde teknoloji üreten endüstrinin GSMH içindeki payı %61.4 ile Türkiye'nin neredeyse iki katından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu verilere göre Türkiye'nin katma değere sahip üretiminde yüksek teknolojinin payı OECD ülkeleri içinde en düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. İnsan Sermayesi Kaynaklı Ekonomik Göstergeler

Ülkeler	Direkt yatırım girişi ve teknoloji transferi*	Şirket bazlı yeni teknolojilere yatırım*	Bilgi yoğun sektörde iş kapasitesi * (% çalışanlar)	Bilim insanı ve mühendis bulunma kolaylığı*	Nüfusun digital becerileri*	Ülkenin yeteneği çekme ve tutma kapasitesi *	Aykırı düşüncelere verilen önem*
Meksika	5.0	3.5	18.9	4.2	3.8	3.5	3.3
Yeni Zelanda	5.2	4.9	42.9	4.7	5.4	4.9	4.9
Norveç	5.1	5.2	51.7	5.1	5.9	5.1	4.5
Güney Afrika	4.5	4.2	22.5	3.5	3.3	3.3	3.9
Türkiye	4.5	N/A	20.5	4.3	N/A	2.9	3.0
İngiltere	5.5	5.2	47.6	4.9	4.7	5.7	4.7
USA	5.6	6.0	38.0	5.7	6.0	5.8	5.3
Japonya	5.1	5.0	24.8	5.3	4.5	3.6	3.7
İtalya	4.0	3.5	35.7	4.5	4.3	2.7	3.2
Almanya	5.4	5.5	44.2	5.2	5.3	5.1	4.8
Danimarka	4.9	4.9	45.1	4.4	5.3	4.4	4.4
Finlandiya	4.8	5.5	46	6.0	5.9	4.4	4.3
Arjantin	3.5	3.4	23.9	3.9	3.9	3.3	3.5

Kaynak: World Economic Forum (2018)

*(1 En kötü-7 En iyi)

Tablo 3'te verilen insan sermayesi kaynaklı ekonomik göstergelere bakıldığında ülkelerin üretim kaynaklı aldığı yatırım ve teknoloji transferi kapasitesine bakıldığında Türkiye'nin 4.5 indekse sahip olduğu görülmektedir. Oysa bu alanda en yüksek indekse sahip olan iki ülkenin 5.6 ile USA, 5.5 ile İngiltere olduğu görülmektedir. Bilgi yoğun sektörde iş kapasitesinin toplam çalışanlara oranını ifade eden değişkene bakıldığında Türkiye'nin %20.5 ile Meksika'dan sonra en kötü durumda olan ülke olduğu görülmektedir. Buna karşılık Norveç'te ülkenin çalışan nüfusunun %51.7'sinin bilgi yoğun sektörlerde çalıştığı anlaşılmaktadır. Ülkelerin bilim insanı ve mühendis bulma kolaylığını gösteren verilere bakıldığında Türkiye'nin 4.3 indeksine sahip olduğu görülmekle birlikte bu indeks USA'da 5.7'dir. Beyaz yakalılar olarak adlandırılan yüksek ve kaliteli eğitime sahip çalışanları ülkeye çekme kapasiteleri kontrol edildiğinde Türkiye'nin 2.9 ile tabloda verilen ülkelerin en alt sıralarında olduğu görülmektedir. Buna karşılık olarak USA'nın 5.8'lik indeksle en çok beyaz yakalıları cezbeden ülke olduğu görülmektedir. Değişimlerin öncülü olarak kabul edilen aykırı fikirlerle şirketlerin verdiği önemi belirten indekse göre Türkiye 3 ile en düşük değere sahiptir. Oysa 5.3 ile USA'nın en yüksek değere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Eğitim Göstergeleri

Ülkeler	Matematik ve fen eğitimi kalitesi *	Mesleki ve teknik eğitimde kalite*	Eğitimde eleştirel düşünme becerisi *	İş üzeri uygulama *	Entelektüel sermayenin korunması *
Meksika	2.9	4.2	3.0	4.1	4.1
Yeni Zelanda	5.3	5.4	5.3	5.4	6.2
Norveç	4.9	5.4	5.1	5.6	5.7
Güney Afrika	2.6	3.6	3.1	4.5	4.8
Türkiye	3.3	3.2	2.3	3.8	3.6
İngiltere	4.6	4.6	5.0	5.4	6.2
USA	5.4	5.4	5.2	5.7	5.8
Japonya	5.1	5.0	2.9	5.3	5.8
İtalya	4.6	4.4	3.5	4.4	4.4
Almanya	5.3	5.6	5.1	5.5	5.7
Danimarka	5.3	5.5	5.5	5.6	5.6
Finlandiya	6.2	5.5	5.3	5.7	6.5
Arjantin	3.1	4.6	3.2	4.3	3.7

Kaynak: World Economic Forum (2018)

*(1 En kötü-7 En iyi)

Ülkelerin Endüstri 4.0 çağını karşılayabilecek nitelikli elemanlarını yetiştirecek en önemli dinamik eğitimdir. Ülkelerde verilen eğitimin niteliğinin ölçülmesi konusunda son yıllarda en çok konuşulan sınavlardan birisi PISA sınavlarıdır. Açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, OECD tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır.

PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir. Ayrıca öğrencileri daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır. Bu bağlamda Tablo 4'te eğitim göstergeleri ve ülkeler arasında yapılan değerlendirme sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda en yüksek matematik ve fen eğitimi kalitesine 6.2 ile Finlandiya sahipken Türkiye'nin 3.3 ile Güney Afrika, Meksika ve Arjantin'den sonra geldiği görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin kalitesine bakıldığında Almanya 5.6 ile en yüksek kaliteye sahipken Türkiye'nin 3.2 ile tablodaki en düşük seviyeye sahip ülke olduğu görülmektedir. Eğitimde eleştirel düşünme becerileri söz konusu olduğunda Danimarka 5.5 ile en üst düzeyde birey yetiştirirken Türkiye'nin 2.3 ile en düşük düzeyde eleştirel düşünce becerisine sahip birey yetiştirdiği gözlenmektedir.

PISA sınavlarının en önemli hedeflerinden birisi okullarda verilen bilgilerin gerçek hayatta ne kadar kullanabildiğini belirlemektir. Tabloda verilen iş üzeri uygulama değerleri okulda verilen bilgilerin gerçek yaşamla ne kadar örtüşüğünü göstermektedir. Bu bağlamda 5.7 ile USA ve Finlandiya en etkili ülkeler kategorisindeyken Türkiye'nin 3.8 ile en son sırada olduğu görülmektedir.

Entellektüel sermaye bir kurumu geleceğe taşıyan bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu sermayenin içinde bulunan

kişilerin kuruma kattığı değerlerin, kuruma sağladığı stratejilerin, kurumsal yapının ve sistem ve süreç içerisinde paydaşlarla kurduğu ilişkinin tamamı bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'nin 3.6 değeri ile tabloda en düşük düzeye sahip olduğu görülebilir. Oysa Finlandiya'nın sahip olduğu 6.5 endeks değeri entelektüel sermayeyi koruyan en iyi ülke olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5. Politik Göstergeler ve Rekabet Edebilirlik Kapasiteleri

Ülkeler	Yasaların işlerliği *	Yolsuzluk *	Politika yönlendirebilme kapasitesi**	Rekabet edebilirlik kapasitesi (2016 Sıra)	Rekabet edebilirlik kapasitesi (2017 Sıra)	Rekabet edebilirlik kapasitesi (2017)
Meksika	69.1	30	3.3	45	48	67.3
Yeni Zelanda	89.4	90	5.3	16	16	88.6
Norveç	71.4	85	5.0	9	11	93.0
Güney Afrika	65.6	45	3.2	52	53	62.3
Türkiye	61.7	41	3.9	38	47	68.1
İngiltere	82.6	81	4.5	18	19	86.7
USA	85.2	74	5.7	3	4	98.6
Japonya	80.9	72	4.6	26	26	82.2
İtalya	69.8	47	2.6	35	44	70.5
Almanya	71.8	81	5.2	12	13	91.5
Danimarka	88.4	90	4.6	6	7	95.5
Finlandiya	76.2	89	5.1	20	15	88.8
Arjantin	51.4	36	3.3	55	58	57.6

Kaynak: World Economic Forum (2018), Cabolis (2018)

*(0 En kötü-100 En iyi); ***(1 En kötü-7 En iyi)

Politik göstergelere ve rekabet edebilirlik kapasitelerine bakıldığında öne çıkan en önemli kavramların hükümetlerin politika yönlendirebilme kapasitesi, yasaların uygulanabilirliğini etkileyen hukukun gücü ve yolsuzluk gibi bileşenlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Hukuk toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasalar bütünü olarak tanımlanır. Bu tanım en genel olarak hak ve adaleti kapsayan bir bilim dalını ifade eder. Yasaların işlerliği kavramı da hukukun hak ve adalet değerlerinden yola çıkarak devletin hem bireye hem de kamuya eşit bir şekilde davranmasını gerektirir. Tablo 5'te, yasaların işlerliği hakkında verilen değerler ışığında yasaların herkese eşit olarak uygulandığı ülkeler içinde Yeni Zelanda 89.4 ile başı çekmekteyken Türkiye 61.4 ile Arjantin'den bir basamak üstte bulunmaktadır. Elde edilen değerler Türkiye'de düşük olması özel ve tüzel kişiliklerin hak ve adaletli davranış beklentilerinin karşılanmadığı gerçeğini akla getirebilir. Bunun yanında yolsuzluk endeksi göz önüne alındığında en düşük yolsuzluğa sahip olan ülkelerin 90 ile Yeni Zelanda ve Danimarka olduğu görülürken Türkiye'nin 41 puanla Arjantin ve Meksika'dan daha iyi konumda olduğu ifade edilebilir. Hükümet politikalarını, devletlerin sürekliliği için izlemeleri gereken ve kamusal alanı kapsayan politikalar olarak tanımlamak mümkündür. Kamu politikaları sadece ülkelerin güvenlik, sağlık, eğitim gibi alanlarına ayrılan bütçe planlamalarından ibaret değildir.

Ülkelerin idari gücünün esasını kamusal alan oluşturmaktadır. Dolayısıyla hükümet politikalarında etkinliğin sağlanması, ülkelerin kamu alanında ne kadar başarılı kamu politikaları oluşturabilmesi ve yönlendirebilmesine dayanır. Tablo 5'te görülen veriler ışığında en yüksek değere sahip ülkelerin 5.7 ile USA ve 5.2 ile Almanya olduğu görülmektedir. Bunun yanında Türkiye'nin hükümet politikalarını yönlendirebilme kapasitesinin 3.9 olduğu görülmektedir. Ülkelerin Endüstri 4.0 yolculuğunu belirleyen en önemli değişkenlerden birisi de küresel güçler arasında rekabet edebilirlik kapasiteleridir. Türkiye 2016 yılında 63 ülke arasında 38. sıradayken 2017 yılında 9 basamak birden gerileyerek 47. sıraya düşmüştür. Buna göre Türkiye'nin rekabet edebilirlik gücünü etkileyen ekonomik, sosyal ve politik dinamiklerde olumsuz gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılabılır.

3. Sonuç ve Tartışma

GSMH bir ülkenin yurt dışında çalışan vatandaşlarının ülkeye gönderdikleri faktör gelirlerinin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH)'e eklenip, ülkede çalışan yabancıların kendi ülkelerine gönderdikleri faktör gelirlerinin GSYİH'den düşülmesi ile elde edilen değerdir. Ayrıca bu değer diğer ülkelerdeki kişi başına gelir ile karşılaştırılması yabancı yatırımcıların referans olarak aldığı önemli bir kavram ve ölçüdür (Tarı, 2002). Bu bağlamda Türkiye kalabalık nüfusu ile OECD ülkeleriyle kıyaslandığında daha düşük bir GSMH ve kişi başına düşen GSMH'ya sahiptir. Bu durum hem bireysel hem de toplumsal açıdan ekonomik dinamikleri harekete geçirecek niteliklerin geliştirilmesi önünde bir engel olabilmektedir. Ayrıca Türkiye'de üretilen katma değere sahip ileri teknoloji üretiminin GSMH'daki payı diğer ülkelerle kıyaslandığında düşük olması ülke için Endüstri 4.0 çağında bir handikaptır. Türkiye bilgi ve teknoloji içeriği düşük, ekolojik riski büyük üretim sektörleri yerine bilgi içeriği ve katma değeri yüksek üretime yönelmelidir. Bunun yolu da hali hazırda var olan sektörlerden sağlanacak sermaye birikimini gelişmiş ülkelerin yaptığı gibi patent, lisans, endüstriyel tasarım, know-how gibi bilgi ağırlıklı ulusal üretim sektörlerinin rekabet güçlerinin geliştirilmesinde kullanmaktır (Industrial Development Report, 2016). Türkiye'nin insan sermayesi kaynaklı ekonomik göstergeleri diğer ülkelerle karşılaştırıldığında toplam çalışan oranında bilgi yoğun sektörün ağırlığı en düşük düzey ülkelerden bir olduğu görülmektedir. Bunun yanında bilim insanı ve mühendis bulma ve kaliteli eğitime sahip entelektüel sermayeyi ülkeye çekme ve tutma kapasitesi de kıyaslanan ülkeler içinde alt sıralarda olduğu bulgusuna işaret etmektedir. Bilim insanı ve mühendis bulma kolaylığı ülkelerin teknolojik ve bilim iklimiyle yakından ilgilidir. Bu iklimi canlandıracak temel kavramlar ise Ar-Ge ve inovasyon faaliyetleridir. Gelişmiş ülkeler bilgi teknolojisi kapasitelerinin artırılması amacıyla yatırımcıların vergiler ya da genişletilmiş teşviklerle desteklenmektedir (OECD, 2014: 23). Türkiye'nin de bu alanda etkin bir yatırım sürecine girmesi gereklidir. Zira teknolojik kapasite, daima ekonomik büyüme ve refahın temel belirleyicilerinden biri olmuştur (Archibugi & Coco, 2004: 629).

Doğrudan yabancı yatırım bir ülke sınırları dışındaki yatırımcıların ilgili ülkeye yaptıkları reel yani üretime dönük yatırımlarıdır. Türkiye'nin üretim kaynaklı aldığı doğrudan yabancı yatırımı girişi ve teknoloji transferi kapasitesine

bakıldığında kıyaslama yapılan OECD ülkeleri arasında en alt düzeyde olduğu görülmektedir. Buna ilave olarak Ekonomi Bakanlığı'nın 2018 yılının Nisan ayına ilişkin "Uluslararası Doğrudan Yatırım Verileri Bülteni"ne göre Türkiye'ye uluslararası net doğrudan yatırım girişinin ocak-nisan döneminde azalması (Ekonomi Bakanlığı, Haziran 2018) Endüstri 4.0 alanında gerçekleşebilecek gelişmelere ve yatırımlardan kaynaklanacak teknoloji transferinin düşüşüne, bilgi yoğun sektördeki iş kapasitesinin azalmasına, AR-GE, inovasyon teknoloji ve bilim öncülü girişimlere olumsuz etkide bulunabileceği söylenebilir.

Türkiye'nin 21. yüzyılın gerektirdiği en önemli teknik ve insani kapasitesini geliştirecek dinamik eğitimidir. Bilim, sanat, kültür ve teknoloji alanında diğer ülkelerden daha iyi konumda bulunabilmek için bireylerin her açıdan en iyi şekilde yetişmesi aynı zamanda hem bir ülke hem de dünya vatandaşı olarak insanların sahip olacağı entelektüel sermayeye de katkılar sağlayabilecektir. Endüstri 4.0'ın en önemli yordayıcı eğitim bileşenlerinden matematik ve fen, mesleki ve teknik eğitimin kalitesi açısından bakıldığında Türkiye'nin bu teknolojik dönüşümü gerçekleştiren ülkeler düzeyinde olmadığı ifade edilebilir. Bunun yanında Türkiye'de öğrencilere okul yaşamı süresince verilen bilgilerin güncel yaşamla uyumlu olmadığı da görülmektedir. Buna ilave olarak geleceğin teknolojik devrimini oluşturacak en önemli düşünce becerisi eleştirel düşünme kapasitesidir. Bu alanda da Türkiye'nin eğitim açısından insanların bilme yetisinin zayıf ve güçlü yanlarını belirleyecek, insan zihninin tüm bilgilerini bağlam ve bütün içinde olan doğal yatkınlığını geliştirecek, belirsizlikleri göğüsleyerek anlamayı öğrenen insanlar yetiştiren yeni jenerasyon bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır (Morin, 2013).

Endüstri 4.0 çağını dizayn eden en önemli bileşenlerden birisi toplumsal kurguları düzenleyen hukuksal altyapılardır. Ülkelerin rekabet edebilirlik kapasiteleri ülkelerin aynı zamanda bölgesel ve ulusal yenilik alanlarını da kapsamaktadır. Bu bağlamda küresel ölçekte oluşturulması hedeflenen eko-yenilikçi, kapsayıcı, sürdürülebilir ve rekabetçi bilgi toplumlarındaki uygulamalar hukuk bilimine dayanmaktadır. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular doğrultusunda yasaların işlerliği, hükümetlerin politika yönlendirebilme kapasiteleri açısından bakıldığında Türkiye'nin daha görünür, şeffaf ve yolsuzluğu azaltıcı uygulamalara ihtiyacı olduğu ifade edilebilir.

4. Öneriler

Türkiye'nin ürettiği ürün için harcadığı para ile aynı ürünü sattığı süreç içerisinde kazandığı para arasındaki fark düşüktür. Bunun nedeni Türkiye'nin düşük teknoloji ürünleri üretmesidir. Katma değer üretimini arttırabilmek, Endüstri 4.0 ile gelişen teknolojileri yakalayabilmek ve rekabette yerini alabilmek için Türkiye yüksek düzey teknoloji ürünlerinin üretiminde daha üst düzey politikalar geliştirmelidir.

Doğrudan yabancı yatırım girişi ve teknoloji transferinde Türkiye Güney Afrika ile sonuculuğu paylaşmaktadır. Bu durumda Türkiye yeni bir yatırım ya da yapılan yatırımı devam ettirme konusunda yabancı ülkelerle olan etkileşiminde geri planda kalmıştır. Yabancı ülkelerle olan

endüstri politikaları daha sağlam hukuki ve politik zeminlerde geliştirilmeli ve sürdürülmelidir.

Bilgi yoğun sektörde iş kapasitesine bakıldığında Türkiye daha iyi konuma gelebilir. Endüstri 4.0 Türkiye'de etkilerini göstermeye başlamasına rağmen endüstri sektöründe kas gücü halen etkin konumdadır. Gelişmeleri yakalayabilmek için otonom üretim sistemlerine (akıllı fabrikalar ve akıllı robotlar) bir an önce geçilmelidir.

Türkiye'nin istihdam yarattığı bilim insanı ve mühendis oranı oldukça düşüktür. Bunun en büyük nedeni yeterli ve güçlü bir çalışma sahası bulamayan bilim insanlarının ve mühendislerin başta ABD olmak üzere pek çok Avrupa ülkesine beyin göçünde bulunmasıdır. Beyin göçünün önüne geçecek hatta tersine beyin göçü yaratacak sosyal, kültürel ve ekonomik önlemler uygulamaya konmalıdır.

Türkiye matematik ve fen eğitimi, mesleki ve teknik eğitimde karşılaştırılan ülkelerin gerisinde kalarak son sırada yer almıştır. Bu durumun Endüstri 4.0 ve Türkiye'nin geleceği açısından olumsuz bir gösterge olduğu söylenebilir. Türkiye yeni endüstri çağına ayak uydurmak için eğitimin kalitesini arttırmalıdır.

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi açısından Türkiye'nin daha iyi konuma gelmesi gereklidir. Öğrencilerin pasif konumda olmaları ve öğretmenlerin bilgiyi sağlayan birincil kaynak olmaları eleştirel becerilerin düşük olmasına sebep olabilir. Bir başka deyişle öğrenciler sunulan bilgiyi sorgulamadan, eleştirmeden doğrudan kabul etmektedir. Ne yazık ki öğrenciler bilişsel anlamda da geri kalmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için yapılması gereken şey öğretmenlerin bilgiyi bulmada ve anlamlandırmada yol gösterici ve rehber olduğu düşüncesinin yaygınlaştırılması ve öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde daha aktif olmasıdır.

İş üzeri uygulamada geri kalan Türkiye'de, mesleki ve teknik, matematik ve fen bilimleri alanında verilen eğitimin sadece bilgi ve teori boyutunda kaldığı, eğitimin gerçek yaşamla entegre edilemediği ve bu sebeple öğrencilerin ya da bireylerin öğrendikleri bilgileri pratikleyemediği sonucuna ulaşılabilir. Bu handikapı yok etmek için okulda öğrencilere bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bilgiyi nasıl yanlışlayabileceğini gösteren hipotetik mantıksal süreçlerini kullanabilmesi öğretilmelidir.

Geleneksel ekonomi, yüksek teknoloji ve katma değer üreten bilgi ekonomisine dönüştürülmelidir. Endüstri 4.0 Türkiye'nin düşük katma değerli üretimden kurtulması için iyi bir fırsattır. Bu sebeple Endüstri 4.0 temel bileşenleri Türkiye ekonomisine başarılı bir şekilde entegre edilmelidir.

İnovatif çalışmalara öncülük edebilmek ve elde edilen avantajları sürdürebilmek adına AR-GE çalışmalarına ağırlık verilmeli ve bu çalışmalara ayrılan bütçe artırılmalıdır. Aynı zamanda gerekli eğitimlerim verilebileceği teknoparklar kurulmalıdır.

Endüstri 4.0 ile ortaya çıkan akıllı (otonom) sistemler, internet ve siber-fiziksel sistemler Türkiye sanayisinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Endüstri 4.0'ın Türkiye

sanayisine başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi için bu konuya ilişkin eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Bu sebeple üniversiteler sanayi sektörü ile iş birliği içerisinde olmalıdır. Benzer ya da birbirinin aynı projeler üretmektense yüksek katma değerli robotlar ya da yazılımlar geliştirme projeleri yürütülmelidir. Bilim insanları, akademik personel için yükseköğretim kurumlarına daha çok teşvik verilmelidir.

Kaynakça

- Aksoy, S. (2017). Değişen teknolojiler ve Endüstri 4.0: Endüstri 4.0'ı anlamaya dair bir giriş. *Katkı*, 4, 34-44.
- Alasdair, G. (2016). *Industry 4.0: The industrial internet of the things*. New York: A Press.
- Alçın, S. (2016), Endüstri 4.0 ve insan kaynakları. *Popüler Yönetim Dergisi*, 63, 46-47.
- Alippi, C. & Roveri, M. (2017). The (not) far-away path to smart cyber-physical systems: An information-centric framework. *Computer*, 50(4), 38-47.
- Archibugi, D. & Coco, A. (2004). A new indicator of technological capabilities for developed and developing countries. *World Development*, 32(4), 629-654.
- Banger, G. (2018). *Endüstri 4. uygulama ve dönüşüm rehberi*. Dorlion: Ankara.
- Benešová, A. & Tupa, J. (2017). Requirements for education and qualification of people in industry 4.0. *Procedia Manufacturing*, 11, 2195 -2202.
- Boulos, W. K. & Soleymani, M. R. (2016). A novel machine-to-machine communication strategy using rateless coding for the internet of things. *IEEE Internet of Things Journal*, 3(6), 937-950.
- Börteçin, E. (2014). 4. Endüstri Devrimi Kapıda mı? *Bilim ve Teknik*, 558, 27-29.
- Cachay, J., Wennemer, J., Abele, E., & Tenberg, R. (2012). Study on action-oriented learning with a learning factory approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 1144-1153.
- Cabolis, C. (2018). *IMD world competitiveness yearbook: The 30th edition*. Switzerland: IMD World Competitiveness Center.
- Corea, F. (2016). *Big data analytics: A management perspective*. Switzerland: Springer.
- Craig, A. B. (2013). *Understanding augmented reality: Concepts and applications*. Amsterdam: Morgan Kaufmann.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking. *Educational Leadership*, 43 (2), 45-48.
- Ekonomi Bakanlığı (2018, Ankara). *Uluslararası doğrudan yatırım verileri bülteni*. <https://eb.ticaret.gov.tr/portal/content/conn/UCM/uid/dDocName:EK-261146> adlı siteden 20.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- Geissbauer, R., Vedso, J., & Schrauf, S. (2016). *Industry 4.0: Building the digital enterprise*. <https://www.pwc.com/gx/en/industries/industries-4.0/landing-page/industry-4.0-building-your-digital-enterprise-april-2016.pdf> adlı siteden 29.09.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ghobakhloo, M. (2018). The future of manufacturing industry: A strategic roadmap toward industry 4.0. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 29(6), 910-936.
- Harari, N. Y. (2016). *Homo deus: Yarının kısa tarihi* (Çev. Poyzan Nur Taneli). Ankara: Kolektif.
- Hayes, B. (2008). Cloud computing. *Communications of ACM*, 51(7), 9-11.
- Hecklau, F., Galeitzke, M., Flachs, S., & Kohl, H. (2016). Holistic approach for human resource management in Industry 4.0. *Proc. CIRP* 54, 1-6.
- Industrial Development Report (2016). *The role of technology and innovation in inclusive and sustainable industrial development*. United Nations Industrial Development Organization (UNIDO).
- Kahraman, H. (2017). *Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality)*. <http://www.endustri40.com/artirilmis-gerceklik-augmented-reality/> adlı siteden 29.09.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Kaku, M. (2016). *Geleceğin fiziği* (Çev. Y. Saraç Oymak, H. Oymak). Ankara: ODTU.
- Kreutzer, U. & Alimoğlu, Z. (2017). Siemens geleceğin enerji çözümü. *Gelecek ve Trendler, Temmuz*, 1-12.
- Lee, J., Kao, H. A., & Yang, S. (2014). Service innovation and smart analytics for industry 4.0 and big data environment. *Procedia CIRP*, 16, 3-8.
- Mitchell, R. & Chen I. (2014). A survey of intrusion detection techniques for cyber-physical systems. *ACM Comput Surv*, 46(4),1-29.
- Morin, E. (2013). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (Çev. H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- OECD. (2014). *OECD Science, technology and industry outlook 2014*. New York: OECD Publishing.
- Özen, H. (2015). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi*. Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özsoylu, A. F. (2017). Endüstri 4.0. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21(1), 41-64.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2001). *Critical thinking - tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall, New Jersey.
- Pfeiffer S. (2015). *Effects of Industry 4.0 on vocational education and training*. <http://epub.oeaw.ac.at/0xc1aa5576%200x0032aa5d.pdf> adlı siteden 25.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Rıfkın, J. (2015). *Nesnelerin interneti ve işbirliği çağı*. İstanbul: Optimist.

- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. UK: Penguin.
- Seyrek, İ. H. (2011). Bulut bilişim: İşletmeler için fırsatlar ve zorluklar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 701-713.
- Sultan, N. A. (2010). Reaching for the cloud: How SMEs can manage. *International Journal of Information Management*, 31(June), 272-278.
- Şuman, N. (2017a). Ezber bozan bulut her şeyi birbirine bağlayacak. *Fortune*, 10(117), 52-56.
- Şuman, N. (2017b). *Akıllı üretim çağı: Endüstri 4.0*. <http://www.fortuneturkey.com/akilli-uretim-cagi-endustri-40-42841> adlı siteden 03.08.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tarı, R. (2002). *Ekonometri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Velte, A.T., Velte, T. J., & Elsenpeter, R. (2010). *Cloud computing: A practical approach*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Wenli, S. (2015). Study on the vulnerability analysis method for industrial embedded devices. *Automation Instrument*, 36(10), 63-67.
- Wang, S., Wan, J., Li, D., & Zhang, C. (2016). Implementing smart factory of industrie 4.0: An outlook. *International Journal of Distributed Sensor Networks*, 12(1), 1-10.
- World Economic Forum (2018). *Readiness for the future of production report 2018*. http://www3.weforum.org/docs/FOP_Readiness_Report_2018.pdf adlı siteden 13.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcı, E. & Düzükaya, H. (2016). Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 49-88.
- Yıldız, A. (2018). Endüstri 4.0 ve akıllı fabrikalar. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22 (2), 546-556
- Zanero, S. (2017). Cyber-physical systems. *Computer*, 50(4), 14-16.



Araştırma Makalesi • Research Article

Faiz Oranlarının Firmaların Piyasa Değerine Etkisi: Gelişmekte Olan Ülkeler Örneği

Effects Of Interest Rate On Market Values Of Companies: The Case of Developing Countries

Müslüm Polat,^a Mustafa Naimoğlu^{b*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Bingöl/Türkiye
ORCID: 0000-0003-1198-4693

^b Arş. Gör., Bingöl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Bingöl/Türkiye
ORCID: 0000-0001-9684-159X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 19 Eylül 2018
Düzeltilme tarihi: 21 Şubat 2019
Kabul tarihi: 07 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Faiz Oranı
Piyasa Değeri
CCE
Gelişmekte Olan Ülkeler

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 19 September 2018
Received in revised form 21 February 2019
Accepted 07 March 2019

Keywords:

Interest Rate
Market Value
CCE
Emerging Countries

ÖZ

Bu çalışmanın amacı gelişmekte olan ülkelerde faiz oranlarının firmaların piyasa değerine etkisini tespit etmektir. Bu kapsamda gelişmekte olan 9 ülkenin Ocak 1999 – Mayıs 2015 dönemine ait verileri kullanılmıştır. Yöntem olarak panel veri analiz yöntemlerinden Ortak İlişkili Etkisi (CCE) tahmincisinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faiz oranının firmaların piyasa değerini negatif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca model heterojen olduğu için ülkelere ait birim etkilere bakılmıştır. Birim etkilerden faiz oranının menkul kıymetler borsasına etkisi bütün ülkelerde negatif olmakla birlikte, bu etkinin sadece 2 ülkede istatistiki açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of interest rates on the market value of firms in developing countries. In this context, the data of January 1999 - May 2015 period of 9 developing countries have been used. As a method, the Common Corelated Effect (CCE) estimator, the method of panel data analysis, has been utilized. As a result of the analysis, it has been reached that the interest rate has negative effect on the market value of the firms. In addition, since the model is heterogeneous, the unit effects of the countries are examined. Although the effect of interest rates on the stock market is negative in all countries, it has been determined that this effect is statistically significant only in 2 countries.

1. Giriş

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra uluslararası piyasalarda meydana gelen yeniden yapılanma beraberinde finansal küreselleşme sürecini getirmiştir. Finansal küreselleşmeyle birlikte artık ulusal finans piyasalarını ayıran sınırlar ve finansal piyasaların uluslararası rekabete açılmasını sınırlandıran engeller ortadan kalkarak sermaye

hareketlerinin serbestleşmesi gibi sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu serbestleşme sonucunda faizlerde dalgalanmalar meydana gelmiş ve bu dalgalanmalar üretimin küreselleşmesinde ve sermayenin hareketlenmesinde etkili bir rol oynamıştır.

Küreselleşen sermayeyle küresel sistemdeki bütün ekonomilerin birçok sorunu ortaya çıkmıştır. Bu ortaya çıkan

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: mnaimoglu@bingol.edu.tr

sorunların bir kısmı küresel sistemde görülen genel sorunlar diğer bir kısmı ise ülke ekonomilerinin özel sorunlarıdır. Bu sorunların önemli olanlarına baktığımızda yüksek cari açık, yüksek enflasyon, yüksek bütçe açığı, beklenenin altında gerçekleşen büyüme, artırılamayan yatırımlar, düşük tasarruflar ve yabancı yatırımların artırılamaması gibi sorunlardır. Bu sorunlara dikkat edildiğinde en önemlileri, düşük yatırımlar ve tasarruflar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tasarrufların yapılacağı yerler arasında mevduat ile hisse senedi gibi iki tercih göze çarpmaktadır. Hisse senetlerini tercih edenler hisse senetlerinin fiyatlarına göre hareketlerini belirlemektedir.

Hisse senedi fiyatlarının belirlenmesinde etkili olan bazı faktörler bilinmektedir. Fakat hangi faktörün ne zaman ve ne derecede etkili olacağını belirlemek oldukça güçtür. Hisse senetlerinin fiyatlarını belirleyen makroekonomik değişkenler arasında faiz değişkeni incelendiğinde faiz oranlarını artıran ülke, yabancı sermayelerin ilgisini çekerek döviz miktarının artmasına ve ülke ekonomisine sermaye girişine sebep olmaktadır. Dolayısıyla böyle bir artış ülke içindeki finansman kaynaklarını artırmasına paralel olarak yurtiçi yatırım imkanlarının da artmasına sebep olur. Bu durum borsadaki firmaların değerini de arttıracığı için hisse senedi fiyatlarının artmasında etkili olur. Diğer yandan faiz oranındaki bir artış reel döviz kurunun düşmesine, Türk lirasının değer kazanmasına ve beraberinde döviz cinsinden yapılan tasarrufların değerli olan Türk lirası cinsinden mevduat hesaplarına doğru hareket etmesine neden olacağından borsadan da çıkışlara sebep olur. Dolayısıyla faiz oranları ile hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu tam olarak belirlenmemiştir. Literatürde bazı çalışmalar negatif etki tespit ederken bazılarının anlamsız etkiye ulaştıkları görülmektedir.

Literatür taramaları incelendiğinde görülecektir ki Mouna ve Anis (2013), Kaya, Çömlekçi ve Kara (2013), Ayaydın ve Dağlı (2006) yaptıkları çalışmalarında faiz oranı ile borsa endeksi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu bulurken Akbaş (2013), Şentürk ve Dücan (2014), Kaplan ve Aktaş (2016) anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu konular farklı sonuçlar elde edilerek tartışılmaya devam edilmiş ve bu konularda yapılan çalışmaların çelişkili sonuçlar doğurması konunun güncel kalmasında etkili olmuştur.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında öncelikle literatür taraması ele alınmış, devamında veri seti ve yöntem tanıtılarak analiz ve bulgulara yer verilmiştir. Son olarak sonuç kısmıyla çalışma neticelendirilmiştir.

2. Literatür Taraması

Hisse senedi fiyatı ile faiz arasındaki ilişki ile ilgili literatür incelendiğinde farklı analiz yöntemleri kullanılarak bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan birçok yerli ve yabancı çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan önemli bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

Mouna ve Anis (2013) yaptıkları çalışmalarında Tunus'da, Faiz oranı ve döviz kuru oynaklığı ile banka hisse senedi

getirileri ve oynaklığı arasındaki ilişkiyi çalışmışlardır. OLS ve GARCH tahmini modelleri ile yaptıkları çalışmada faiz oranının banka hisse senedi getirilerine hiçbir etkisi olmadığını elde etmişlerdir. Çoklu doğrusal regresyon yöntemiyle, Türkiye'de makroekonomik faktörlerin borsa endeksine etkisini araştıran Kaya, Çömlekçi ve Kara (2013) faiz oranı ile borsa endeksi arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışma yapan Ayaydın ve Dağlı (2006) gelişen piyasalarda makroekonomik değişkenlerin borsa endeksine etkisini panel veri analizi ile test ederek mevduat faiz oranının borsa endeksi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karamustafa ve Küçükkale (2002) Türkiye'nin kriz dönemindeki kur, faiz ve borsa arasındaki ilişkileri ele aldığı çalışmalarında Granger nedensellik testi kullanarak faiz ile borsa arasında bir nedensellik ilişkisi bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye ve gelişmekte olan piyasalar için makroekonomik faktörlerin hisse senetleri ile olan ilişkisini Panel veri analizi kullanarak araştıran Sayılğan ve Süslü (2011) faiz oranı ile hisse senedi getirileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Prais-Winston Regresyon analizini kullanarak faiz, döviz kuru, altın fiyatları, yabancı portföy yatırımları ve doğrudan yabancı yatırımlar ile Borsa endeksi arasındaki ilişkiyi araştıran Albayrak, Öztürk ve Tüylüoğlu (2012) faiz oranı ile borsa endeksi arasında anlamsız bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mok (1991) ise Hong Kong için yaptığı çalışmada Granger nedensellik yöntemini kullanmış ve faiz oranları ile hisse senetleri arasında zayıf da olsa bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaplan ve Aktaş (2016) İngiltere için faiz oranları ile borsa endeksi arasındaki ilişkiyi Markov - Switching EGARCH modelini kullanarak yaptıkları çalışmada kısa vadede faiz oranındaki dalgalanmalar ile borsa endeksi oynaklığı ve rejimler arasında önemli bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Türkiye için Hansen ve Seo eşbütünleşme testleri kullanarak faiz oranı ile borsa getiri oranı arasındaki eşbütünleşme ilişkisini araştıran Akbaş (2013) faiz oranları ile borsa endeksi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye için döviz kuru, faiz ve borsa arasındaki ilişkiyi test eden Şentürk ve Dücan (2014) faiz oranının yükselmesinin borsa endeksinin getirisini azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Emisyon hacmi, döviz kuru ve faiz oranları ile borsa endeksi arasındaki ilişkiyi araştıran Aslanoğlu (2008) Korelasyon ve Regresyon analizleri neticesinde faiz oranı ile borsa endeksinin ilişki katsayısının çok düşük olduğunu belirtmiştir.

Chang (2009) çalışmada makroekonomik değişkenlerin borsa endeksi üzerinde rejime bağlı etkilerinin olup olmadığını çalışmıştır. GJR-GARCH tahmini modelleri ile yaptığı çalışmada faiz oranı ile borsa getirileri oynaklığı arasındaki ilişkiyi açıklamada istikrarlı rejimde, geçici rejimden daha fazla katkısı olduğu ve faiz oranının istikrarlı rejimde oynaklığı tahmin etmede çok etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Makroekonomik değişkenler ile İstanbul Menkul Kıymetler Borsası dizinleri arasındaki ilişkiyi araştıran Erdem, Arslan ve Erdem (2005) EGARCH modelini kullanarak faiz oranlarının hizmet endeksi dışındaki bütün

hisse senedi fiyat endekslerine tek yönlü bir oynaklık yayılması olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Makroekonomik faktörler ile hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkiyi finansal kriz dönemlerinde İstanbul Menkul Kıymetler Borsası (İMKB)'nda Çoklu doğrusal regresyon yöntemiyle araştıran Gençtürk (2009) hazine bonusu faiz oranları ile İMKB endeksi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Humpe ve Macmillan (2007) çalışmalarında Ocak 1965 – Haziran 2005 döneminde faiz oranları, para arzı, enflasyon ve sanayi üretimi ile ABD ve Japonya'da hisse senetleri arasındaki ilişkiyi çalışmışlardır. Yapılan çalışmada faiz oranları ile hisse senetleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alternatif yabancı yatırım araçları ve İMKB endeksi arasındaki ilişkiyi araştıran İpekten ve Aksu (2009), Sınır testi yaklaşımı ile Amerikan Merkez Bankası gecelik faiz oranları ile Türkiye hisse senetleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özer, Kaya ve Özer (2011) çalışmalarında Ocak 1996- Aralık 2009 dönemindeki makroekonomik değişkenleri ile hisse senetleri arasındaki ilişkiyi çalışmışlardır. En Küçük Kareler, Johansen-Juselius Eşbütünleşme, Granger Nedensellik ve VEC modelleri ile yapılan çalışmada faiz oranını ile İMKB 100 endeksi arasında tek yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özün ve Çifter (2006) çalışmalarında Türk bankacılık sektörleri için Ocak 2002 – Ağustos 2006 arası günlük verilerle hisse senetleri ile faiz oranı riski arasındaki ilişkiyi çalışmışlardır. Dalgacıklar analizi yöntemiyle yapılan çalışmada faiz oranı ile endeks arasında 16 gün etkin, 16-63 arası günler etkisiz ve diğer günlerde ise tekrardan etkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zakaria ve Shamsuddin (2012) çalışmalarında Ocak 2000 – Haziran 2012 dönemi için faiz oranı, enflasyon oranı, para arzı, döviz kuru ve GSYH ile Malezya'daki hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. GARCH ve Granger nedenselliği yöntemiyle yaptıkları çalışmalarında faiz oranları ile hisse senetleri arasında anlamsız bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altıntaş ve Tombak (2011) çalışmalarında Türkiye'de 1987–2008 dönemi üç aylık veriler kullanılarak makroekonomik değişkenler ile hisse senetleri fiyatları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Granger nedensellik ve Vektör Otoregresyon (VAR) yöntemleriyle yapılan çalışmada faiz oranlarının artışıyla hisse senetleri getirileri arasında ters bir orantı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz, Güngör ve Kaya (2006) çalışmalarında Ocak 1990 – Aralık 2003 dönemi için bazı makroekonomik değişkenler ile hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkiyi çalışmışlardır. En küçük kareler, Johansen-Juselius eşbütünleşme, Granger Nedensellik ve VEC modelleri ile yaptıkları çalışmada hisse senetleri fiyatları ile faiz oranları arasında tek yönlü bir ilişkinin bulunduğu ve hisse senedi fiyatlarının kendi şoklarından sonra en fazla faiz oranları şoklarından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

3. Veri ve Yöntem

Bu çalışmada gelişmekte olan ülkelerde faiz oranının menkul kıymetler borsasına etkisi araştırılmıştır. Analiz için kullanılan veriler OECD'nin veri tabanından alındığı için gelişmekte olan ülkeleri temsilen ilgili dönemde OECD'de verisi bulunan ve gelişmekte olan ülkeler kullanılmıştır. Gelişmekte olan ülkeler sınıflandırılması Morgan Stanley Capital International (MSCI) gelişmekte olan ülkeler endeksine göre belirlenmiştir. Bununla beraber bu kategoride olup verisi tam olmayan ülkeler analiz dışında bırakılmıştır. İlgili dönemde MSCI gelişmekte olan ülkeler endeksinde kayıtlı ve OECD'de verisi bulunup gelişmekte olan ülke sayısı 9'dur. Dolayısıyla çalışmanın veri seti bu 9 ülkeye ait Ocak 1999 – Mayıs 2015 dönemindeki aylık verilerden oluşturulmuştur. Dönem uzunluğu 197 ayı kapsamakta ve toplam veri sayısı 1773 adet aylık veriden meydana gelmektedir.

Çalışmada kullanılan değişkenlerden menkul kıymetler borsası HS ve faiz oranı FO ile gösterilmiştir. Bu değişkenlerden HS, ülke borsasının değerini bir bütün olarak ele almakta ve OECD tarafından endeks şeklinde ifade edilmektedir. FO ise kısa vadeli faiz oranını temsil etmekte ve oran olarak verilmektedir. Dolayısıyla değişkenlerin ikisini de aynı şekle dönüştürmek için değişkenlerin aylık değişim oranları hesaplanarak kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ülkeler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Çalışmada Kullanılan Ülkeler

Sıra	Ülkeler	Sıra	Ülkeler
1	Çek Cumhuriyeti	6	Kolombiya
2	Güney Kore	7	Endonezya
3	Meksika	8	Rusya
4	Polonya	9	Güney Afrika
5	Çin		

Dünya ekonomisinin küreselleşmesi sonucunda ülke ekonomileri dışsal şoklara karşı daha duyarlı hale gelmiştir. Bu yüzden ekonometrik çalışmalarda, yatay kesit bağımlılığını dikkate alan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu çerçevede, çalışmada yatay kesit bağımlılığını dikkate alan panel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte seriler arasında yatay kesit bağımlılığının varlığı CD_{LM} Pesaran (2004), CD_{LM1} Breusch ve Pagan (1980), CD_{LM2} Pesaran (2004) ve CD_{LM-Adj} Pesaran, Ullah ve Yamagata (2008) testleri ile araştırılmıştır.

Değişkenlerde yatay kesit bağımlılığı test edildikten sonraki işlem serilerin durağan olup olmadığını belirlemeye gelir. Bunun içinde Hadri-Kurozumi ve Panic birim kök testleri kullanılmıştır. Bu testler seriler arasındaki yatay kesit bağımlılığını dikkate alarak birim kökü test etmektedirler.

Modeli tahmin etmeden önce homojenlik testi için Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen Delta Tidle ve Delta Titleadj testleri kullanılmış ve modelin heterojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ülkelere ait yatay kesit bağımlılığı ile birlikte ülkelerin heterojenliğinin de dikkate alındığı Common Correlated Effect (CCE) yöntemi kullanılmıştır. Pesaran (2006) çalışmasında CCE yöntemini durağan seriler için kullanırken Kapetanios vd., (2011) durağan olmayan seriler için kullanmıştır. Dolayısıyla bu yöntem hem durağan hem de durağan olmayan seriler için kullanılabilir.

Bu model de faiz oranlarının hisse senetlerine etkisini bulabilmek için hazırlanmıştır.

$$HS_{i,t} = \alpha_i + \beta FO_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$$

Yukarıda HS: Hisse senedini, FO: faiz oranını, β : eğim katsayısını, $\varepsilon_{i,t}$: hata payını ve α_i , i ve t için sabit katsayıyı ifade etmektedir.

4. Analiz ve Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öncelikle tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Daha sonra korelasyon katsayıları hesaplanmış, değişkenler ve modelde yatay kesit bağımlılığı, değişkenlerin durağanlığı ve modelin homojenliği sınanmış ve son olarak değişkenler arasındaki ilişki tahmin edilmiştir. Değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Tanımlayıcı İstatistikler

	HS	FO
Ortalama	1.2432	-0.4606
Ortanca	1.5192	-0.2577
Maksimum	47.7147	119.5000
Minimum	-38.0550	-52.6087
Standart Sapma	6.3325	9.2686
Jarque-Bera	1672.32	70044.56
Olasılık	0.0000	0.0000
Gözlem Sayısı	1773	1773

Serilere ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde ilgili dönemde hisse senedi fiyatının ortalama %1,24 artış gösterdiği buna karşılık faiz oranının ortalama %0,46 düştüğü görülmektedir. Standart sapma değerlerinden faiz oranındaki oynaklığın hisse sendi oynaklığından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Jarque-Bera istatistiği iki serinin de normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Korelasyon Katsayıları

	HS	FO
HS	1	
FO	-0.1369	1

Korelasyon katsayısı beklendiği gibi hisse senedi ile faiz oranı arasında negatif zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerde yatay kesit bağımlılığı bulunmadığında birinci nesil birim kök testleri kullanılırken, yatay kesit bağımlılığı bulunduğu ikinci kuşak birim kök testleri kullanılmaktadır. Dolayısıyla birim kök testlerinden önce değişkenlerde yatay kesit bağımlılığının sınanması gerekir. Bu amaçla değişkenlerde yatay kesit bağımlılığı; CD_{LM} (Pesaran, 2004), CD_{LM1} (Breusch ve Pagan, 1980), CD_{LM2} Pesaran (2004) ve CD_{LM-Adj} (Pesaran, Ullah ve Yamagata, 2008) testleri ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 4'e yerleştirilmiştir.

Tablo 4: Değişkenlerde Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

		HS	Olasılık	FO	Olasılık
CD_{LM1}	S	217.236*	0.0000	173.491*	0.0000
	ST	217.77*	0.0000	174.085*	0.0000
CD_{LM2}	S	21.359*	0.0000	16.204*	0.0000
	ST	21.422*	0.0000	16.273*	0.0000
CD_{LM3}	S	-9.003*	0.0000	-6.26*	0.0000
	ST	-9.004*	0.0000	-6.249*	0.0000
CD_{LM-adj}	S	1.789**	0.0037	3.657*	0.0000
	ST	1.645**	0.0045	3.579*	0.0000

Not: *, %1 ve **, %5 önem seviyelerinde anlamlılığı, S, Sabitli ve ST ise Sabitli ve Trendli modeli ifade etmektedir.

Tablo 4'te görülen yatay kesit bağımlılığı testlerine göre iki değişkeninde hem sabitli hem de sabitli ve trendli modellerin ikisinde de yatay kesit bağımlılığı içerdiği görülmektedir.

Bazı tahmin yöntemleri serilerin seviye değerleri ile durağan olması varsayımına dayanırken bazıları serilerin birinci farkta durağan olması varsayımına dayanır. Dolayısıyla doğru tahmin yöntemini belirlemek için serilerin hangi seviyede durağanlaştığını saptamak icap eder. Bu çalışmada kullanılan değişkenler yatay kesit bağımlılığı içerdiği için ikinci kuşak birim kök testlerini kullanmak gerekir. Bu amaçla değişkenler ikinci kuşak birim kök testlerinden Hadri ve Kurozumi (2011) tarafından geliştirilen Hadri-Kurozumi ve Bai ve Ng (2004) tarafından geliştirilen PANİC testleri ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Birim Kök Testi Sonuçları

		Sabitli		Sabitli ve Trendli	
		HS	FO	HS	FO
Hadri-Kurozumi	ZA_spa	0.6936 (0.244)	-0.4867 (0.686)	1.0477 (0.147)	-0.0519 (0.520)
	ZA_la	0.5924 (0.276)	0.0442 (0.482)	0.906 (0.182)	0.2132 (0.415)
Panic	PCe_Ch	9.000* (0.000)	9.000* (0.000)	9.000* (0.000)	8.333* (0.000)
	PCe_M	72.000* (0.000)	72.00* (0.000)	72.00* (0.000)	68.00* (0.000)
	W				

Not: Parantez içindeki değerler olasılık değerlerini ve *, %1 önem seviyesini ifade etmektedir.

Hadri-Kurozumi testinde H0 hipotezi serilerin durağan olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla Tablo 5 incelendiğinde serilerin hem sabitli hem de sabitli ve trendli modellerde seviye değerleri ile birim kök içermediği anlaşılmaktadır. Panic testinde ise H0 hipotezi serilerin birim köklü olduğunu varsaymaktadır. Bu teste göre de seriler %1 önem seviyesinde durağandır. Dolayısıyla tahmin için serilerin durağan olduğunu varsayan bir tahmin yöntemi kullanmak yerinde olacaktır. Ancak tahmin yöntemlerinin bazıları modelin homojen olduğunu varsayarken bazıları modelin heterojen yapıda olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca bazı yöntemler modelde yatay kesit bağımlılığı bulunduğunu, bazıları ise bulunmadığını kabul etmektedir. Dolayısıyla doğru tahmin yöntemini saptamak için modelde yatay kesit bağımlılığını ve modelin homojenliğini de sınamak icap eder. Modelin homojenliği, Pesarana ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen Delta Tidle ve Delta Titleadj testleri ile; modelde yatay kesit bağımlılığı ise CD_{LM}, CD_{LM1}, CD_{LM2} ve CD_{LM-adj} testleri ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Modelde Homojenlik ve Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

	İstatistik	Olasılık
Homojenlik		
Delta_tilde:	5.3300*	0.0000
Delta_tilde_adj:	5.3710*	0.0000
Yatay Kesit Bağımlılığı		
CD _{LM1}	1555.54*	0.0000
CD _{LM2}	179.079*	0.0000
CD _{LM3}	36.644*	0.0000
CD _{LM-adj}	176.572*	0.0000

Not: *%1 önem seviyesinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Homojenliği test etmek için kullanılan Delta Title ve Delta Title_{adj} testleri sonucunda modelin %1 önem seviyesinde heterojen olduğuna karar verilmiştir. Modelde yatay kesit bağımlılığını sınamak için kullanılan CD_{LM} testleri neticesinde modelde yatay kesit bağımlılığı bulunduğu %1 önem seviyesinde kabul edilmiştir. Dolayısıyla hem modelin heterojenliğini hem de modelde yatay kesit bağımlılığını dikkate alan bir tahmin yöntemi kullanmak daha güvenilir sonuçlar verecektir. Bu sebeple Pesaran (2006) tarafından

geliştirilen ve hem yatay kesit bağımlılığını hem de heterojenliği dikkate alan CCE tahmincisi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: CCE Tahmin Sonuçları

Ülkeler	Sabit Katsayı		FO	
	Katsayı	t-değeri	Katsayı	t-değeri
Çek Cumhuriyeti	-0.6610*	-2.4212	-0.0260	-0.4407
Güney Kore	-0.4610	-1.5952	-0.0480	-0.6761
Meksika	0.1130	0.5330	-0.1660*	-2.8621
Polonya	-0.3780	-1.5882	-0.1440*	-2.3607
Çin	0.1650	0.2452	-0.0210	-0.6176
Kolombiya	0.2480	0.5598	-0.0540	-0.7105
Endonezya	0.1580	0.5163	-0.0990	-1.2532
Rusya	0.2030	0.5192	-0.0210	-0.8077
Güney Afrika	0.3810	1.6213	-0.0210	-0.3750
CCEMG			-0.0668*	-3.5647
CCEP			-0.0390*	-2.3837

Not: *, %5 önem seviyesini ifade etmektedir.

Kesitler arasında yatay kesit bağımlılığıyla birlikte model homojen yapıda ise CCEP tahmincisini, yatay kesit bağımlılığıyla birlikte model heterojen ise CCEMG tahmincisini kullanmak daha tutarlı sonuçlar vermektedir (Kaplan ve Aktaş, 2016). Bu çalışmada her iki tahminci ile de elde edilen sonuçlardan faiz oranının menkul kıymetler borsasını negatif etkilediği saptanmakla birlikte CCEMG tahminci ile elde edilen sonuçlara bakmak gerekir. Bu testin sonucuna göre %5 önem seviyesine göre faiz oranlarında meydana gelen %1'lik bir artışın menkul kıymetler borsasında %0,067'lik bir azalışa neden olduğu tespit edilmiştir. Modelin heterojen olması faiz oranlarındaki bir artışın menkul kıymetler borsasına etkisinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla ülkelere ait birim etkileri incelemek gerekir. Ülkelere ait birim etkiler incelendiğinde bütün ülkelerde faiz oranının menkul kıymetler borsasına etkisi negatif olmakla birlikte, bu etkinin sadece 2 ülkede (Meksika ve Polonya) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Diğer 7 ülkede bu etki anlamlı bulunmamıştır.

5. Sonuçlar

Bu çalışmada gelişmekte olan 9 ülke ekonomisi için Ocak 1999 – Mayıs 2015 döneminde faiz oranlarının hisse senedi borsasına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplandıktan sonra değişkenlerde ve modelde yatay kesit bağımlılığı, değişkenlerin durağanlığı ve modelin homojenliği sınanmış olup değişkenler arasındaki ilişki tahmin edilmiştir. Tahmin için panel veri analiz yöntemlerinden ülkelerin eğim katsayısının homojenliği ve ülkeler arasındaki yatay kesit bağımlılığının dikkate alındığı CCE tahmin yöntemi kullanılmıştır.

CCE tahmincisi homojen ve heterojen modeller için iki ayrı tahminde bulunmaktadır. Çalışmada kullanılan model heterojen olduğu için CCEMG tahminci ile elde edilen sonuçlar kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre %5 önem seviyesine göre faiz oranlarında meydana gelen %1'lik bir artışın menkul kıymetler borsasında %0,067'lik bir azalışa neden olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; faiz oranları ile hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkiyi daha önce araştıran ve ilişki olmadığını savunan Mouna ve Anis (2013), Kaya vd. (2013) ve Ayaydın ve Dağlı (2006) ile bir farklılık gösterirken, negatif bir ilişki sonucuna ulaşan Gençtürk (2009) ve Humpe ve Macmillan (2007) gibi çalışmalarla ise benzerlik göstermektedir.

Çalışmada kullanılan model heterojen olduğu için faiz oranlarındaki bir artışın menkul kıymetler borsasına etkisi ülkeden ülkeye farklılık gösterecektir. Bu sebeple ülkelere ait birim etkiler incelenmiş ve faiz oranı ile menkul kıymetler borsası arasındaki ilişkinin bütün ülkelerde negatif olmakla birlikte sadece iki ülkede anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer yedi ülkedeki negatif etki istatistikî açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Menkul kıymetler borsasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler ve özellikle de faiz oranları ülkelerin uyguladıkları politikalarından oldukça etkilenmektedirler. Bu sebeple aynı dönemde dahi olsa bir ülkedeki etki diğer ülkeden farklılık gösterebilmektedir. Bir ülkede anlamlı bir etki gösterirken diğer bir ülkede bu etki anlamlılığını yitirebilmektedir. Hatta aynı ülkede dahi farklı zaman dilimlerinde uygulanan farklı politikalar yüzünden farklı sonuçlar elde edilmesi mümkündür. Bununla birlikte genel olarak faiz oranının menkul kıymetler borsasına etkisinin negatif olduğu ancak bütün ülkelerde bu etkinin anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu sonuç literatürde farklı sonuçlar olmasını da izah etmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, Y. E., (2013). Borsa Getiri Oranı ve Faiz Oranı Arasındaki İlişkinin Doğrusal Olmayan Yöntemlerle Analizi : Türkiye Örneği. *Business and Economics Research Journal*, 4(3), 21–40.
- Aktaş, M., & Akdağ, Ş. (2013). Türkiye’de Ekonomik Faktörlerin Hisse Senedi Fiyatları İle İlişkilerinin Araştırılması. *International Journal Social Science Research* 2013, 2, 50–67.
- Albayrak, A. S., Öztürk, N., & Tülyüoğlu, Ş. (2012). Makroekonomik Değişkenler İle Sermaye Hareketlerinin İmkb-100 Endeksi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 1–22.
- Altıntaş, H., & Tombak, F. (2011). Türkiye ’ de Hisse Senedi Fiyatları ve Makro Ekonomik Değişkenler Arasındaki İlişkinin Ekonometrik Analizi :1987-2008. *Paper presented at EconAnadolu 2011: Anadolu International Conference in Economics II*, 25(1990), 1–21.

- Aslanoğlu, S., (2008). İMKB-100 Endeksi İle Emisyon Hacmi, Döviz Kuru ve Faiz Oranları Arasındaki İlişki: Ampirik Bir Analiz, 192–205.
- Ayaydın, H., & Dağlı, H. (2006). Gelişen Piyasalarda Hisse Senedi Getirisini Etkileyen Makroekonomik Değişkenler Üzerine Bir İnceleme: Panel Veri Analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26, 3–4.
- Bai, J., & Ng, S. (2004). A panic attack on unit root test and cointegration. *Econometrica*, 72(4), 1127–1177.
- Breusch, T., & Pagan, A. (1980). The Lagrange Multiplier Test and Its Application to Model Specifications in Econometrics. *Reviews of Economics Studies*, 239–253.
- Chang, K. L., (2009). Do macroeconomic variables have regime-dependent effects on stock return dynamics? Evidence from the Markov regime switching model. *Economic Modelling*, 26, 1283–1299. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2009.06.003>
- Erdem, C., Arslan, C. K., & Erdem, M. S. (2005). Effects of macroeconomic variables on Istanbul stock exchange indexes. *Applied Financial Economics*, 15, 987–994.
- Gençtürk, M. (2009). Finansal Kriz Dönemlerinde Makroekonomik Faktörlerin Hisse Senedi Fiyatlarına Etkisi The. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14, 127,136.
- Hadri, K., & Kurozumi, E. (2011). A simple panel stationarity test in the presence of serial correlation and a common factor. *Economics Letters*, 115, 31–34.
- Humpe, A. & Macmillan, P. (2007). Can macroeconomic variables explain long term stock market movements? A comparison of the US and Japan.
- İpekten, O. B., & Aksu, H. (2009). Alternatif Yabancı Yatırım Araçlarının İMKB İndeksi Üzerine Etkisi O. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 413–423.
- Kapetanios, G., Pesaran, M. H., & Yamagata, T. (2011). Panels with Non-Stationary Multifactor Error Structures. *Journal of Econometrics*, 160(2), 326–348.
- Kaplan, F., & Aktaş, A.R. (2016). Petrol Bağımlısı Ülkelerde Reel Petrol Fiyatlarının Reel Döviz Kuruna Etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 33, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2008.08.001>
- Karamustafa, O., & Küçükale, Y. (2002). Türkiye’de Kriz Döneminde Kur-Faiz-Borsa ilişkilerinin Dinamik Analizi. *Banka-Mali ve Ekonomik Yorumlar*, 11, 1–7.
- Kaya, V., Çömlekçi, İ., & Kara, O. (2013). Hisse Senedi Getirilerini Etkileyen Makroekonomik Değişkenler 2002-2012 Türkiye Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35.
- Mok, H. MK. (1991). Causality Of Interest Rate , Exchange Rate And Stock Prices At Stock Market Open And Close. *Asia Pacific Journal of management*, 10(2), 123–124.

- Mouna, A., & Anis, M. J. (2013). The impact of interest rate and exchange rate volatility on bank's returns and volatility: Evidence from Tunisia. *The Journal of Commerce*, 5, 1–19.
- Özer, A., Kaya, A., & Özer, N. (2011). Hisse Senedi Fiyatları ile Makroekonomik Değişkenlerin Etkileşimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26, 163–182.
- Özün, A., & Çifter, A. (2006). Bankaların Hisse Senedi Getirilerinde Faiz Oranı Riski : Dalgacıklar Analizi ile Türk Bankacılık Sektörü Üzerine Bir Uygulama. *Bankacılar Dergisi*, 59, 3–15.
- Pesaran, M. H. (2004). *General Diagnostic Tests for Cross Section Dependence in Panels*. University of Cambridge Working Paper (C. 3).
- Pesaran, M. H. (2006). Estimation and Inference in Large Heterogeneous Panels with a Multifactor Error Structure. *Econometrica*, 967–1012.
- Pesaran, M. H., Ullah, A., & Yamagata, T. (2008). A Bias-adjusted LM Test of Error Cross-section Independence. *Econometrics Journal*, 105–127.
- Pesarana, M. H., & Yamagata, T. (2008). Testing Slope Homogeneity in Large Panels. *Journal of Econometrics*, 1, 50–93.
- Sayılgan, G., & Süslü, C. (2011). The Effect of Macroeconomic Factors on Stock Returns: A Study of Turkey and Emerging Markets. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar*, 5.
- Şentürk, M., & Dücan, D. (2014). Türkiye’de Döviz Kuru-Faiz Oranı ve Borsa Getirisi İlişkisi : Ampirik Bir Analiz. *Business and Economics Research Journal*, 5(3), 67–80.
- Yılmaz, Ö., Güngör, B. & Kaya, V. (2006). Hisse Senedi Fiyatları Ve Makro Ekonomik Değişkenler Arasındaki Eşbütünleşme Ve Nedensellik. *İMKB Dergisi*, 9, 34.
- Zakaria, Z., & Shamsuddin. S. (2012). Ar-Ge Harcamalarının Yüksek Teknolojili Ürün İhracatı, Dış Ticaret Dengesi ve Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkileri. *Journal of Business Studies Quarterly*, 4(2), 2152.



Araştırma Makalesi • Research Article

Turizmde Algılanan Değer Kavramı: Çok Boyutlu Algılanan Değer Ölçeğinin Destinasyonda Uygulanabilirliği

The Concept of Perceived Value in Tourism: A Research on The Applicability of The Multidimensional Perceived Value Scale in Destination

Muammer BEZİRGAN^{a*}

*Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Burhaniye UBYO, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Balıkesir/Türkiye
ORCID: 0000-0002-6562-539X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 25 Şubat 2019

Kabul tarihi: 07 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Destinasyon,
Algılanan değer,
Kemer,
Antalya

ÖZ

Bu çalışmada turizm ve diğer hizmet sektörlerine yönelik geliştirilip kullanılan çok boyutlu algılanan değer ölçekleri derinlemesine incelenmiş ve turizm destinasyonu bağlamında turistlerin destinasyondan algıladıkları değer faktörlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Antalya ili Kemer ilçesinde tatil yapan turistler üzerinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. 414 turistten elde edilen veriler istatistiksel analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada algılanan değer boyutlarının neler olduğunun belirlenmesinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, destinasyondan algılanan değer ölçeğinin çok boyutlu yapıda ve duygusal değer, fiyat değeri, şöhret değeri, davranışsal değer, kalite değeri ve ulaşım değeri olmak üzere altı boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca litaretürde farklı alanlarda yapılan çok boyutlu algılanan değer çalışmalarlarıyla benzerlikler taşıdığı ve destinasyona uygulanabilirliğinin istatistiksel olarak geçerli olduğu tespit edilmiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 January 2019

Received in revised form 25 February 2019

Accepted 07 March 2019

Keywords:

Destination,
Perceived value,
Kemer,
Antalya

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the multidimensional perceived value scales developed and used in tourism and other service industries in depth and to determine the value factors perceived by the tourists about a destination within the context of tourism destinations. For this purpose, an application was conducted on the tourists holidaying in the Kemer district of Antalya province in Turkey. Data collected from 414 tourists were analyzed using statistical analysis software. In the study, explanatory and confirmatory factor analyzes were used to determine the perceived value dimensions. The study findings demonstrated that the destination perceived value scale was multidimensional and included six dimensions of emotional value, price value, reputation value, behavioral value, quality value and transportation value. Furthermore, it was determined that the scale was consistent with multidimensional perceived value studies conducted in different fields in the literature and its applicability to the destination was statistically valid.

1. Giriş

Son yıllarda seyahat alışkanlıklarının değişmesi ve turizm bilincinin artmasıyla beraber Dünyada ve Türkiye’de insanların seyahat sayıları artış içerisindedir. Eskisine oranla daha fazla turistin yer aldığı pazarda destinasyonlar ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimleri için turizm sektörüne önem vererek destinasyon pazarlamasına yönelmektedirler. Ulaşım imkanlarının artmasıyla bir çok

destinasyon sahip olduğu turizm potansiyelini kullanarak pazarda rekabetin artmasına yol açmaktadır. Fiziksel çekicilikleri birbirine benzeyen ancak sunulan mal ve hizmetin kalitesini artırarak turistlere değer yaratan destinasyonlar ciddi oranda rekabet avantajı elde edebilme şansına sahip olmaktadır. Çünkü turistik ürünün kendine özgü yapısından dolayı fiziksel çekiciliklerin değiştirilmesi çok mümkün değildir. Son yıllarda rekabetçiliğin üst seviyede olduğu pazarlarda değişen tüketici profili ve

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: muammerbezirgan@hotmail.com

birbirine benzeyen ürünlerin sayıca çoğalmasi ile birlikte tüketici açısından kendisine değer yaratan faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı literatürde algılanan değer kavramı üzerine yapılan çalışmaları incelemek, çok boyutlu algılanan değer ölçeklerinin turistik destinasyon boyutunda uygulanabilirliğini saptamak ve destinasyon boyutunda çok boyutlu algılanan değer ölçeğinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Algılanan değer kavramlaştırılmasına yönelik ilk çalışmalarda daha çok tüketicilerin sanayi ürünlerine yönelik değer algılamaları üzerinde durulmuştur (Sheth ve diğ., 1991; Zeithaml 1988; Katamneni ve Coulson, 1996; Sweeney ve Soutar; 2001). Daha sonraki yıllarda ilk olarak Petrick (2002) tarafından yapılan bir çalışma ile hizmetlere ilişkin olarak algılanan değer ölçeği (Serv-Perval) geliştirilmeye çalışılmıştır. Turizm alanında algılanan değer ile ilgili ilk kapsamlı çalışma ise Sanchez ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen ve ismini Gloval ölçeği verdikleri ölçek çalışmasıdır. Bununla birlikte turizm alanında Sanchez ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Cvs ölçeği, algılanan değer ile ilgili çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmalarından bir diğeridir.

Sanayi ürünlerine yönelik yapılan algılanan değer kavramı çalışmalarında, algılanan değer, ürün satın alımı öncesinde gerçekleşen bir olgu olduğu üzerinde durulmuştur (Dodds ve diğ., 1991; Sweeney ve diğ., 1997; Grewal ve diğ., 1998; Cronin ve diğ., 2000). Ancak genel olarak hizmetler sektörünün ve hizmetler sektörünün altında yer alan turizm sektörünün kendine özgü hizmet üretim yapısı nedeniyle, turizmde ve özellikle destinasyon boyutunda, algılanan değeri yalnızca satın alım öncesinde değerlendirmek mümkün değildir. Sanchez ve diğerlerine (2006) göre turizm alanında algılanan değer, satın alma sürecini de kapsayan bir yapıya sahiptir. Çünkü turizm ürününün üretimi tatilcinin eve dönüşüne kadar geçen tüm süreci kapsamaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte algılanan değer kavramının turizm hizmet üretim süreçlerini de kapsamaya başladığı görülmektedir. Her ne kadar son yıllarda turizm alanında algılanan değer kavramı ile ilgili çalışmalar olsa bile, destinasyon boyutunda kapsamlı bir algılanan değer ölçümü ile ilgili sınırlı sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca algılanan değer ile ilgili turizm alan yazınında çok sayıda çalışma olmasına rağmen sınırlı sayıda çalışmada algılanan değer kavramı çok boyutlu bir yapıda kullanılmıştır (Sweeney ve Soutar, 2001; Petrick, 2002,2004; Sanchez ve diğ., 2006; Gill ve diğ., 2007). Bu çalışmada yazında yer alan bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırmada destinasyon boyutunda algılanan değer ölçeği literatürdeki çok boyutlu algılanan değer ölçekleri kullanılarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Antalya ili Kemer ilçesinde tatil yapan turistler üzerinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

2. Literatür Taraması

2.1. Algılanan Değer Kavramı

Bugüne kadar yapılan algılanan değer ile ilgili çalışmalarda kavram ile ilgili birçok farklı isimlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların büyük bir çoğunluğunda kavramın algılanan değer olarak ifade edildiği görülmektedir (Konuk, 2008). Algılanan değer kavramını ilk olarak geniş perspektifte ele alan ve tanımlayan Zeithaml (1988)'a göre

algılanan değer; ödünlerin ve faydaların karşılaştırması sonucunda ürün ya da hizmet faydasına yönelik genel değerlendirmedir. Algılanan değer tanımlamalarında genel olarak "değer" kavramı tüketicinin edinim ve bedel algılamaları doğrultusunda şekillenen bir değişkendir. Edinim boyutu genel olarak kalite ile ilişkilendirilirken, bedel boyutu genel olarak fiyat ile ilişkilendirilmektedir (Koçak ve Çeşmeci, 2011:233). Yazında değer ile ilgili yapılan tanımlamalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Literatürde Yer Alan Değer Tanımları

Monroe, (1990)	• Değer algısı; alıcının edindiği kalite ve faydalarla buna karşılık ödediği bedelin kıyaslamasıdır
Day, (1990)	• Algılanan müşteri değeri, "müşterinin algılanan yararları" ve "müşterinin algılanan maliyetleri" arasındaki farkı temsil eder.
Gale, (1994)	• Müşteri değeri; ilgili ürünün görelî fiyatı ile kıyaslanan algılanan kalitesidir
Woodruff, (1997)	• Müşteri değeri; müşterilerin bir ürünü almak veya kullanmak ile edineceklerine inandıkları veya edinmek istedikleridir
Lichtenstein ve diğ., (1990)	• Değer; kalitenin fiyata oranıdır
Dodds ve diğ. (1991)	• Algılanan değer; kalite ve fedakarlık algılamaları arasındaki bilişsel takastır
Holbrook, (1996)	• Müşteri değeri; etkileşimli, göreceli tercih tecrübesidir

Tabloda yer alan değer tanımlarından da anlaşıldığı üzere değer olgusu fayda ve fiyat olarak iki bileşenden oluşmaktadır. Woodruff'a (1997) göre literatürde yer alan değer tanımlarında bazı ortak noktalar bulunmaktadır:

- Algılanan değer, belirli bir ürün ya da hizmetin kullanımıyla ilişkilidir.
- Algılanan değer tüketiciler (müşteriler) tarafından algılanmaktadır.
- Değer algılaması, genel olarak tüketicilerin ürün ya da hizmeti elde etmek ya da kullanmak için katlandığı ödünler ile üründen sağlanan fayda arasındaki karşılaştırmaya dayanmaktadır.

2.2. Algılanan Değer Boyutları

Algılanan değerle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde algılanan değer bazlı çalışmalarda (Grewal ve diğ. 1998; Dodds ve diğ.1991; Cronin ve diğ. 2000; Gallarza ve Saura, 2006) tek boyutlu bir yapı olarak ele alındığı, bazı çalışmalarda (Sheth ve diğ., 1991; Katamneni ve Coulson, 1996; Sin ve diğ., 2001; Sweeney ve Soutar, 2001; Petrick, 2002; Sanchez ve diğ., 2006) ise çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir. Fernandez ve Bonillo (2007:442), algılanan değer tek boyutlu ve çok boyutlu yapıları arasındaki çeşitli farklılıklarını şu şekilde belirlemişlerdir;

- Tek boyutlu yapı algılanan değere bilişsel bir açıdan yaklaşırken, çok boyutlu yapı bilişselin yanı sıra duygulanım açısından da yaklaşmaktadır.
- Tek boyutlu yapı daha sade ve basitken, çok boyutlu yapı zengin ve karmaşıktır.

- Tek boyutlu yapı kullanıcıya sadece değer nasıl değerlendirildiğiyle ilgili bilgileri sunarken, çok boyutlu yapı değer nasıl artırılabilineceğine dair yönlendirmeler sunmaktadır.
- Tek boyutlu yapıyı ele alan araştırmacılar arasında algılanan değer öncesinde gelen yapıların ne olduğu ile ilgili fikir anlaşmazlığı bulunmaktadır. Çok boyutlu yapıyı ele alan araştırmacılar arasında ise, algılanan değer boyutlarının ne olduğu ile ilgili fikir anlaşmazlığı bulunmaktadır.
- Alan yazında genel olarak kabul edilen yapı tek boyutlu yapıdır.

Alan yazında yer alan tek boyutlu değer çalışmaları genellikle fiyat/parasal/maddi değer boyutu ile kullanılmaktadır. Ancak algılanan değer kavramını çok boyutlu olarak ele alan çalışmalarda fiyat değeri çok boyutlu yapının tek bir boyutunu oluşturmaktadır. Fiyat değerinin yanında yazında yer alan algılanan değer boyutları çok çeşitlilik arz etmekle birlikte daha çok sosyal değer, duygusal değer, zaman değeri, fonksiyonel değer ve davranışsal değer boyutları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tablo 2’de alan yazında yer alan çeşitli çalışmalarda kullanılan algılanan değer boyutları yer almaktadır.

Tablo 2. Algılanan Değer Boyutları

Yazarlar	Algılanan değer boyutları
Sheth ve diğ., (1991)	Sosyal değer Duygusal değer Fonksiyonel değer Epimestik değer Şartlı değer
Gronroos, (1997)	Bilişsel değer Duygusal değer
De Ruyter ve diğ., (1997)	Duygusal değer Fonksiyonel Mantıksal
Sweeny ve diğ., (1997)	Sosyal değer Duygusal değer Fonksiyonel değer Fonksiyonel Değer Fonksiyonel değer
Sweeney ve Soutar, (2001)	Sosyal değer Fonksiyonel değer Duygusal
Petrack, (2002)	Kalite değeri Duygusal değer Parasal değer Davranışsal değer Ün değeri
Sanchez ve diğ., (2006)	Fiziksel fonksiyonel değer Personelin fonksiyonel değeri Ürünün fonksiyonel değeri Duygusal değer Sosyal değer
Smith ve Colgate, (2007)	Fonksiyonel Değer Deneyimsel/Hedonik değer Sembolik/Etkileyici değer Fiyat değeri
Sanchez ve diğ., (2009)	Etkinlik değeri Kalite değeri Sosyal değer Eğlence değeri Estetik değeri Ruhani değer

3. Araştırmanın Yöntemi

Turizm alanında çok boyutlu algılanan değer kavramını ölçmeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmında Petrick (2002) tarafından geliştirilen Serv-Perval ölçeği, Sanchez ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen Gloval ölçeği ve Sanchez-Fernandez ve Iniesta-Bonillo ve Holbrook (2009) tarafından geliştirilen Cvs ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Ölçekler arası karşılaştırmada Petrick (2002) tarafından geliştirilen Serv-Perval ölçeğinde ölçeğin açıklama gücü belirtilirken Gloval ve Cvs ölçeklerinde ölçeğin açıklama gücü ile ilgili açık bir bilgilendirme yapılmamıştır. Destinasyon ölçeğinde algılanan değer ölçülmeye çalışıldığı bu çalışma amacı dikkate alındığında hem ölçek güvenilirliği ve geçerliliği açısından daha açık ifadelerin yer aldığı hem de destinasyona uyarlanabilirliği açısından ise Petrick (2002) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan faktörlerin daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırma ölçeğinin hazırlanmasında Petrick ‘in (2002) çalışmasında yer alan kalite değeri, duygusal değer, fiyat değeri, davranışsal değer ve şöhret değeri faktörlerinde yer alan ifadeler destinasyona uyarlanarak ölçeğe dahil edilmiştir. Bu beş faktöre ilaveten Bu beş faktöre ilaveten Petrick ‘in (2002) ölçeğinde yer yer almayan Sanchez ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen Gloval ölçeğinin boyutlarından birisi olan sosyal değer boyutu destinasyonların değer yaratma unsurlarından birisi olabileceği düşünülerek ölçeğe dahil edilmiştir. Ayrıca son olarak araştırma kapsamında incelenen algılanan değer ölçeklerinde yer almayan ancak destinasyon için önemli bir değer unsuru olabileceği düşünülen ve ulaşım değeri olarak adlandırdığımız ulaşım değeri faktörü tarafımızdan ölçeğe ilave edilerek çalışmada kullanılan algılanan değer ölçeği oluşturulmuştur. Tüketicilerin değer algılamalarına yönelik ifadeler beş noktalı (1: Hiç Katılmıyorum ile 5: Kesinlikle Katılıyorum) Likert tipi ölçek ifadelerinden oluşmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan’a (2004:50) göre, $\alpha = 0.05$ ve ± 0.05 örnekleme hataları için 10.000.000 ve üstü evren büyüklüklerinde 384 örnekleme sayısı yeterlidir. Buradan hareketle 600 adet anket formu çoğaltılmış ve Kemer İlçesinin Tekirova, Göynük ve Çamyuva beldelerinde bulunan turizm işletmelerinde tatillerini geçiren ve kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen ziyaretçiler üzerinde uygulanmıştır. Ziyaretçilerin seçiminde havayolunu kullanarak bölgeye ulaşım sağlamış olanlar tercih edilmiştir. Anket formları içerisinde yanlış ya da eksik doldurulan formlar analiz kapsamına dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak 414 anket formu analizde kullanılmış ve bu formlardan elde edilen verilere dayanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ilk aşamada, ölçeğe açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör yapıları belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin yapısal geçerliliğini belirlemek için ayırışma, benzeşim ve iyilik uyum değerleri incelenmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliliğinin belirlenmesinde ki-kare/serbestlik derecesi oranı, uyum iyiliği indeksleri, ayırışma ve benzeşim geçerlilik değerleri kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin değerlendirilmesinde ise frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan algılanan değer ölçeği Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Algılanan Değer Ölçeği

Sosyal Değer (4 ifade)	
Destinasyonda tatil yapmış olmak benimle ilgili algılamaları olumlu etkileyecektir	
Tandığım birçok kişi bu destinasyonda tatil yapmıştır	Sanchez ve diğ., (2006)
Bu destinasyonda tatil yapmam başkalarının benim hakkımdaki düşüncelerini değiştirecektir	
Destinasyonda tatil yapan turistler sosyal bir onay almaktadırlar	
Kalite Değeri (4 ifade)	
Destinasyonda yüksek kalitede hizmet sunulmaktadır	
Destinasyon oldukça güvenlidir	Petrick, (2002)
Destinasyondaki işletmeler, çalışanlar ve yerel halk güvenilirlerdir	
Destinasyonda sunulan hizmetler vaat edilenlerle tutarlıdır	
Duygusal Değer (5 ifade)	
Destinasyonda kendimi iyi hissettim	
Destinasyon bana zevk verdi	
Destinasyon beni neşelendirdi	Petrick, (2002)
Destinasyonda kendimi rahatlamış hissettim	
Destinasyondaki tatilde oldukça mutlu oldum	
Fiyat Değeri (6 ifade)	
İyi ve karlı bir tatil satın aldığımı düşünüyorum	
Destinasyona ödediğim paranın karşılığını aldım	
Destinasyonda sunulan hizmetlere göre adil bir fiyatlandırma yapılmıştır	Petrick, (2002)
Destinasyonun fiyatı akla mantığa uygundur	
Ekonomik bir destinasyon olarak değerlendirilebilir	
Sudan ucuz bir tatil olduğunu söyleyebilirim	
Davranışsal Değer (3 ifade)	
Tatili satın almak kolay oldu	
Tatili satın almak için az enerji harcadım	Petrick, (2002)
Destinasyona ulaşmak için az enerji harcadım	
Şöhret değeri (5 ifade)	
Destinasyon iyi bir ünvana sahiptir	
Saygı duyulan bir destinasyondur	
Diğer destinasyonlar arasında iyi bir destinasyon olduğu düşünülür	Petrick, (2002)
Diğer destinasyonlar arasında belirli bir statüye sahiptir	
Diğer destinasyonlar arasında ünlü bir destinasyondur	
Ulaşım Değeri (2 ifade)	
Havaalanındaki işlemler hızlı ve çabuk gerçekleşti	İlave edilmiştir
Transfer hızlı ve çabuk gerçekleşti	

Bu araştırmada Algılanan değer ölçeği yedi boyuttan oluşmaktadır. Petrick 'in (2002) algılanan değer ölçeğinde yer alan beş boyut (kalite değeri, fiyat değeri, duygusal değer, davranışsal ve şöhret değeri), Sanchez ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan bir boyut (sosyal değer) ve destinasyonlar için önemli bir değer yaratan faktör olabileceği düşünülen bir boyut (ulaşım değeri) ile birlikte çalışmanın destinasyon değeri ölçeği oluşturulmuştur.

4. Araştırmanın Bulguları

4.1. Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan 414 kişinin % 52,4'ü erkeklerden, % 47,6'sı ise kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların %26,3'ü 55 yaş ve üstü, % 24,6'sı 25-34 yaş arası, %23,4'ü 35-44 yaş arası, % 16,4'ü 45-54 yaş arası ve % 9,2'si 16-24 yaş arasıdır. Lisans derecesine sahip katılımcıların payı % 58,7'dir. Lisans derecesine sahip olanları sırası ile 99 kişi ile ortaöğretim eğitim seviyesine sahip olanlar (%23,9), 49 kişi ile ilköğretim eğitim seviyesine sahip olanlar (% 11,8) ve 21 kişi ile lisansüstü dereceye sahip olanlar (% 5,1) izlemektedir. Son sırada ise 2 kişi ve % 0,5 oranla herhangi bir eğitim almamış kişiler yer almaktadır. Katılımcıların % 22,9'u işçi, % 19,6 'sı memur, % 15,9'u emekli, %12,3'ü ev hanımı, % 10,6'sı esnaf, % 9,4'ü ise öğrenci ve % 4,6 oranla tacir ve akademisyendir. Son olarak araştırma katılımcılarının % 53,6'sı Bağımsız Devletler Topluluğundan, % 25,8'i Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarından ve % 20,6'sıda Alman vatandaşlarından oluşmaktadır.

4.2. Algılanan Değer Ölçeğine Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için normal dağılım testi yapılmıştır. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -0.228, basıklık katsayısı (kurtosis) ise -0.154'dır. Bu bulguya göre verilerin çarpıklığı ve basıklığı 0.05 anlam seviyesinde ideal değerler arasındadır. Algılanan değer ölçeğine yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değerinin 0,93 olduğu görülmüştür. Düzeltme indeksleri incelenmiş ve herhangi bir düzeltmeye gerek duyulmamıştır. Bu haliyle ölçeğin güvenilirliği 1'e oldukça yakın ve yüksek bir güvenilirlik yüzdesine sahiptir. Çalışmada ele alınan örneklemin sayısı (414 adet) dikkate alındığında, 0,05 anlamlılık düzeyinde bir sonuca ulaşmak için, faktör ağırlığı veya faktör yükü katsayılarının 0,4'ten küçük olmaması gerekmektedir. Bu nedenle, mutlak değeri 0,4'ten küçük olan faktör yüklerine analiz sonuç tablolarında yer verilmemiştir. Araştırmada uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre; Temel Bileşenler Analizinde, Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.88 bulunmuştur. KMO testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve 0.80-0.90 aralığı çok iyi olarak değerlendirilmektedir (Akgül ve diğ., 2003). Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Barlett testi sonucu 708,003 (p<0.05) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Her iki test sonucuna bakıldığında, ölçeğe faktör analizi yapılmasının uygun olacağı görülmüştür.

Tablo 4. Algılanan Değer Ölçeğine Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yükleri	Eigen Değerleri	Açıklanan Varyans	Cronbach Alfa
Faktör 1: Duygusal Değer (DD)		9,57	36,83	0,94
Bölgede kendimi rahatlamış hissettim	,,86			
Bölge beni neşelendirdi	,,85			
Bölge bana zevk verdi	,,84			
Bölgede ki tatilimde oldukça mutlu oldum	,,81			
Bölgede kendimi iyi hissettim	,,76			
Bölgede iyi ve karlı bir tatil satın aldığımı düşünüyorum	,,68			
Faktör2: Şöhret Değeri (ŞD)		2,64	10,15	0,87
Bölge ünlü bir destinasyondur	,84			
Bölge iyi bir statüye sahiptir	,84			
Bölge diğer tatil bölgelerine göre iyi bir lokasyondur	,73			
Saygı duyulan bir destinasyondur	,68			
Bölge iyi bir ünvana sahiptir	,60			
Faktör 3: Fiyat değeri (FD)		2,02	7,77	0,84
Bölgede sunulan hizmetlerin kalitesine göre adil bir fiyatlandırma yapılmıştır	,84			
Bölgede ki tatilimin fiyatı akla mantığa uygundur	,80			
Bölge için ödediğim paranın karşılığını aldım	,61			
Bölge ekonomik bir destinasyon olarak değerlendirilebilir	,56			
Faktör 4: Davranışsal Değer		1,57	6,04	0,73
Tatilin satın alımı kolay oldu	,80			
Tatili satın almak için az enerji harcadım	,76			
Çok ucuz bir tatil olduğunu söyleyebilirim	,66			
Bölgeye ulaşmak için az enerji harcadım	,50			
Faktör 5: Kalite değeri		1,24	4,79	0,79
Bölge oldukça güvenlidir	,83			
Bölgede bulunan işletmeler ve yerel halk güvenilirdir	,75			
Bölgede yüksek kalitede hizmet sunulmaktadır	,63			
Faktör 6: Ulaşım Değeri		1,04	4,01	0,74
Transfer işlemleri hızlı ve çabuk gerçekleşti	,84			
Havaalanındaki işlemler hızlı ve çabuk gerçekleşti	,68			
Faktör 7: Sosyal Değer		1,00	3,84	0,56
Tandığım bir çok kişi bölgede tatil yapmıştır	,80			
Bölgede tatil yapmış olmak benimle ilgili algılamaları olumlu değiştirecektir	,71			

Analiz esnasında ortak varyans (Communality) değerlerine de bakılmıştır. Ortak varyans değerleri incelendikten sonra 0.50'nin altında yüklenen ifade olmadığı görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 3 ifadenin ölçekten çıkarılmasıyla ölçekte yer alan ifade sayısı 26 olarak gerçekleşmiştir.

Açıklayıcı faktör analizinin yapılma nedeni, çok fazla sayıdaki ifadeyi az sayıda faktöre düşürmektir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen boyutlara bir ad vermek

gerekir. Bu ad, faktörü oluşturan değişkenlerin yapısına bakılarak verilebilir (Yavuz, 2007). Faktör analizi sonucunda ölçüğe ilişkin 26 değişken 7 boyuta indirgenmiş ve her bir faktör değişkenlerin yapısı ve alan yazındaki kullanımları dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda destinasyondan algılanan değer ölçeğinin çok boyutlu yapıda ve duygusal değer, fiyat değeri, şöhret değeri, davranışsal değer, kalite değeri, ulaşım değeri ve sosyal değer olmak üzere yedi boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

4.3. Algılanan Değer Ölçeğine Yönelik Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan algılanan değer ölçeğine yönelik doğrulatoryı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle uyum iyiliği değerleri değerlendirilmeye alınmıştır. Düşük faktör yüküne ($X < 0.50$) ve düşük t değerine sahip ($X < 1,96$) gözlemlenen değişkenler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca açıklayıcı faktör analizi sonucunda iki ifadeden oluşan sosyal değer boyutunu oluşturan ifadelerden birisi doğrulatoryı faktör analizi sonucunda düşük standart yüke sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmış, sosyal değer faktörünü temsil eden ifade sayısı bire düşmüş ve tek değişkenin faktör oluşturmaması nedeniyle sosyal değer faktörü Dfa sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle açıklayıcı faktör analizi sonucunda yedi faktörden meydana gelen algılanan değer ölçeği doğrulatoryı faktör analizi sonucunda altı faktöre düşmüştür. Gerekli düzeltme ve modifikasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesi sonucunda yeterli değerlere ulaşılmıştır. Tablo 5'te algılanan değer ölçeğine ait iyilik uyum değerleri yer almaktadır.

Tablo 5. Algılanan Değer Ölçeğine Yönelik İyilik Uyum Değerleri

	χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	RFI
	≤ 5	< 0.08	< 0.10	≥ 0.9	> 0.80	> 0.9	≥ 0.90	≥ 0.9	≥ 0.8
350,2	3,9	0,08	0,06	0,9	0,85	0,91	0,90	0,9	0,8
3	3			0				3	7

Tablo 5'te modelin eldeki veriye uygunluğunu gösteren 9 farklı uyum değeri yer almaktadır. Ölçüm modeli endekslerine göre, χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı 3,9'dur ve iyi düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri 0,8'dir. GFI değeri 0,90 ile kabul edilebilir bir değere sahiptir. Analiz sonucunda uyum iyiliği indeks değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Yeterli uyum iyiliği değerlerine ulaşıldıktan sonra ölçüğe doğrulatoryı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulatoryı faktör analizinde yapısal geçerliliği tespit etmek için yakınsak (benzeşim) ve iraksak (ayrışım) geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir. Yakınsak geçerliliğinin analizi için, modeli oluşturan faktörlerin bileşik güvenilirlik katsayıları (CR) ve açıklanan ortalama varyans değerleri (AVE) hesaplanmaktadır. Yakınsak geçerliliğin sağlanması için; faktörlerin açıklanan ortalama varyans değerlerinin 0.50 değerinin üzerinde ve bileşik güvenilirlik katsayılarının 0.70 değerinin üzerinde olması gerekmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). CR değerlerinin 0.70 değerinin üzerinde olması, faktörlerin içsel tutarlılığının yüksek olduğuna; AVE değerlerinin 0.50 değerinin üzerinde

olması ise, faktörlerle ilişkili olan değişkenler tarafından yeterli düzeyde varyans açıklandığına işaret etmektedir. bileşik güvenilirlik ve çıkarılan ortalama varyansın hesaplanması aşağıdaki gibi formüle edilmektedir.

$$\text{Bileşik güvenilirlik (CR)} = \frac{(\sum \text{Faktör yükleri})^2}{[(\sum \text{Faktör yükleri})^2 + \sum \text{Hata katsayıları}]}$$

$$\text{Çıkarılan Ort. Varyans (AVE)} = \frac{\sum (\text{Faktör yükleri})^2}{[\sum (\text{Faktör yükleri})^2 + \sum \text{Hata katsayıları}]}$$

Yapısal geçerliliğin sağlanmasında ikinci unsur ayırma geçerliliğinin sağlanmasıdır. Ayırma geçerliliğinin sağlanması için iki farklı yaklaşım uygulanmaktadır. Bunlardan ilki faktörler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmasıdır. Faktörler arası korelasyon değerlerinin 0.85'ten küçük olması ayırma geçerliliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Klein, 2000). İkinci yaklaşım ise bir faktöre ait ortalama açıklanan varyans değerinin (AVE) karekökünün (\sqrt{AVE}), bu faktörün diğer faktörlerle olan korelasyon değerlerinden büyük olmasıdır. (Fornell ve Larcker, 1981). Eğer hem yakınsaklık hem de ayırma geçerliliği kriterleri sağlanıyor ise, modelin yapısal olarak geçerli olduğuna karar verilmektedir. Algılanan değer ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ve yakınsak geçerliliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Ölçeğin Yapısal Geçerliliği

Gizil Değişkenler	Gözlemlenen Değişkenler	Standartize Yükler	Ölçüm Hata Değerleri	Ortalama Varyans (AVE)	Bileşik Güvenilirlik
Duygusal Değer (Hİ)	DD1	1.0	0.2	0.80	0.92
	DD2	0.9	0.1		
	DD3	0.9	0.3		
Şöhret Değeri (ŞD)	ŞD1	0.7	0.4	0.71	0.87
	ŞD2	0.9	0.3		
	ŞD3	0.9	0.2		
Fiyat Değeri (FD)	FD1	0.7	0.5	0.67	0.85
	FD2	0.8	0.2		
	FD3	0.8	0.2		
Davranışsal Değer (DVD)	DVD	0.6	0.3	0.50	0.74
	DVD	0.8	0.2		
	DVD	0.5	1.0		
Kalite Değeri (KD)	KD1	0.7	0.4	0.63	0.77
	KD2	0.8	0.2		
Ulaşım Değeri (ULD)	ULD	0.7	0.3	0.60	0.75
	ULD	0.6	0.3		

Tablo 6'da görüldüğü üzere algılanan değeri oluşturan bilişsel ve duygusal imaj faktörlerinin bileşik güvenilirlik değerleri (CR) tümü 0.70 üstünde bir değere sahiptir. AVE değerleri, kritik değer olan %50'nin üstündedir. En yüksek AVE değerine sahip faktör duygusal değerdir (0,80). Şöhret

değeri 0,71, fiyat değeri 0,67, davranışsal değer 0,50, kalite değeri 0,63 ve son olarak ulaşım değeri 0,63 ortalama varyans değerine sahiptir.

Ölçeğin yapısal geçerliliği ile ilgili bir diğer kıstas, ayırma geçerliliğinin oluşmasıdır. Algılanan değer ölçeği 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan tüm boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin 0,850'den küçük olması modeldeki boyutların ayrı yapılar olduğunu ve ayırma geçerliliğinin sağlandığının ilk göstergesidir.

Tablo 7. Faktörlere Yönelik DFA Sonuçlarına Göre Ölçeğin Ayırma Geçerliliği

	Duygusal Değer	Şöhret Değeri	Fiyat Değeri	Davranışsal Değer	Kalite Değeri	Ulaşım Değeri
Duygusal Değer	(0,894)					
Şöhret Değeri	0,495	(0,842)				
Fiyat Değeri	0,495	0,389	(0,818)			
Davranışsal Değer	0,254	0,143	0,406	(0,707)		
Kalite Değeri	0,522	0,394	0,552	0,310	(0,793)	
Ulaşım Değeri	0,360	0,446	0,349	0,469	0,271	(0,774)

Modelin ayırma geçerliliğinin tespitinde kullanılan ikinci yaklaşım her bir faktöre ait AVE değerinin karekökünün faktörler arası korelasyon değerlerinden yüksek olmasıdır. Tablo 7'de her bir faktörün sahip olduğu AVE değerinin karekökleri kalın punto ile gösterilmiştir. Tablo 7'ye göre tüm faktörler arasındaki korelasyon değeri her bir faktöre ait AVE değerlerinin kareköklerinden küçüktür. Bu rakamlar modeldeki boyutların ayrı yapılar olduğu ve ayırma geçerliliğinin sağlandığının ikinci göstergesidir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma da algılanan değer ölçeğine uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda katılımcılar tarafından bir boyut olarak desteklenen sosyal değer boyutu, ölçeğe daha sonra gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenlerin yeterli yük ile gizlenen değişkenlere (boyut) yüklenmemelerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak araştırmada kullanılan toplam yedi boyut ve 29 ifadeden oluşan araştırma ölçeği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 16 ifadeden oluşan toplam 6 boyut olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre algılanan değer ölçeğini oluşturan ilk boyut duygusal değer boyutudur. Duygusal değer boyutu turistlerin tatilini geçirdiği destinasyonun kendisinde uyandırmış olduğu duyguları ifade etmektedir. Çalışmada duygusal değer boyutunun alındığı Petrick'in (2002) çalışmasında yer alan ifadelerin bu çalışmada da bir araya toplandığı görülmektedir. Duygusal değer boyutunun ilk olarak Sheth ve diğerleri (1991)

tarafından önerildiği daha sonra Perval, Serv-Perval ve Gloval ölçeklerinde de ele alındığı görülmektedir. Çalışmada algılanan değer ölçeğinde yer alan ikinci boyut şöhret (ün) değeri boyutudur. Şöhret değeri destinasyonun diğer alternatif destinasyonlara göre tanınırlılığının turistler tarafından algılanma biçimidir. Turistler tatil için destinasyon seçimlerinde destinasyonun şöhreti, ünü ve bilinirliği ile de ilgilenmektedirler. Şöhret değeri boyutu ölçek maddelerinin alındığı Petrick'in (2002) çalışmasındaki gibi tek bir faktörde toplanmış ve destinasyonlar için uygulanabilirliği tespit edilmiştir. Araştırmada tespit edilen üçüncü faktör fiyat değeri faktörüdür. Fiyat değeri katlanılan maliyetler karşısında elde edilen mal ve hizmet değerlendirmeleri olarak ifade edilebilir. Bu durum ilk olarak Zeithaml (1988) tarafından ileri sürülmüş daha sonra Sweeney ve Soutar (2001) bu boyuta Fonksiyonel Değer 2 ismini vermiştir. Bu iki çalışmada fiyat bazlı değer faktörünün Sweeney ve Soutar (2001) tarafından önerilen "paranın karşılığında değer" adlı faktörle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bir başka çalışmada Petrick (2002) restoran hizmetlerine yönelik algılanan değer katlanılan maliyetlerini maddi ve davranışsal fiyat olarak ikiye ayırmıştır. Fiyat bazlı değer boyutunun ifadeleri Petrick'in (2002) ölçeğindeki parasal fiyat faktöründe, Sanchez ve diğerlerinin (2006) çalışmasında ise, "fiyatın fonksiyonel değeri" adlı faktör altında yer aldığı görülmektedir. Ölçekte fiyat değeri boyutunda yer alan ifadeler "bölgede sunulan hizmetlerin kalitesine göre adil bir fiyatlandırma yapılmıştır", "bölgedeki tatil için ödediğim paranın karşılığını aldım" ve son olarak "bölge ekonomik bir destinasyon olarak değerlendirilebilir" ifadeleridir. Fiyat boyutunun alındığı Petrick'in (2002) çalışmasında 6 ifadeden oluşan boyut çalışmada 3 ifadede bir boyut olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada algılanan değer ölçeğinde yer alan bir diğer boyut davranışsal değer boyutudur. Davranışsal değer kavramı tatilin satın alımı, satın alım esnasında harcanan enerji ve tatil bölgesine ulaşmak için harcanan zaman ile ilgili faaliyetlerden ortaya çıkan boyut olarak ifade edilebilir. Turistlerin ürünleri değerlendirirken sadece ürünlerin parasal değerlerini dikkate almadıkları, ürünü satın almak için harcadığı zaman ve enerjiyi de değerlendirdikleri görülmektedir. Petrick'in (2002) davranışsal değer boyutunda yer verdiği ürünün satın alımı esnasında az enerji harcama, kolay bir satın alım gerçekleştirilebilme ve az çaba sarf etme ifadeleri bu çalışmada aynı şekilde davranışsal değer boyutunda yer almaktadır. Çalışmada algılanan değer ölçeğinde yer alan bir diğer boyut kalite değeri boyutudur. Destinasyonda sunulan hizmetlerin kalite düzeyi, destinasyonun kendisinin, destinasyonda yaşayan yerel halkın ve çalışanların güvenilirliği ve zaman içerisinde verilen hizmet kalitesindeki tutarlılığı içermektedir. Kalite boyutunun algılanan değer şekillenmesindeki en önemli unsurlardan birisi olduğu söylenebilir (Zeithaml, 1988). Algılanan değer ölçümüne yönelik geliştirilen ölçeklerin tamamında kalite boyutu yer almakta ve özellikle de yazarlar tarafından algılanan değer şekillenmesinde kalitenin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. İlk olarak Zeithalm (1988) tarafından algılanan değer boyutu olarak tanımlanan kalite boyutu, daha sonra Sheth ve diğerleri (1991) tarafından ürün ya da hizmetin faydası olarak fonksiyonel değer adı altında değerlendirilmiştir. Sweeney ve Soutar (2001) fonksiyonel değeri iki alt boyutta değerlendirmiş ve ürünlerin kalitesini temsil eden ifadeleri "fonksiyonel değer I kalite/performans"

boyutu altında toplamıştır. Petrick (2002), Sweeney ve Soutar (2001)'in çalışmasında olduğu gibi kalite boyutunu hizmete yönelik algılanan değer bir boyutu olarak değerlendirmiştir. Alan yazında ölçeklerin kalite boyutunun açıklanmasına yönelik ortak ifadeler incelendiğinde, ürün ya da hizmet kalitesinin yüksek kalite, güvenilirlik ve tutarlılık ile ölçüldüğü görülmektedir. Turistik destinasyon ölçeğinde gerçekleştirilen bu çalışma sonuçlarına göre de kalite değeri destinasyon algılanan değer ölçeğini oluşturan önemli bir faktördür. Çalışmada algılanan değer ölçeğinde yer alan son boyut literatürdeki çok boyutlu ölçeklerde yer almayan ancak turizm destinasyonları için önemli olduğu düşünülen ulaşım değeri boyutudur. Turizme özgü dağıtım kanalının ters yönlü işlemesi daha açık bir ifadeyle turistlerin tatil satın almak için hizmetin üretildiği destinasyona gitmek zorunda olması nedeniyle bir turist için ulaşımında harcanan emek ve zaman oldukça önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir turist için en önemli faktörlerden bir tanesi evden çıktıktan sonra en kısa sürede tatilini geçireceği bölgeye ulaşmaktır. Bu durumun en önemli göstergelerinden birisi dünyada turist çeken ülkelerin en fazla turisti kendisine yakın bölgelerden almasıdır. Ayrıca günümüzde havayolundaki gelişmelere paralel olarak havaalanı ve transfer işlemleri hızlanmış ancak her destinasyon için aynı standart yakalanamamıştır. Dolayısıyla ulaşım değeri olarak isimlendirdiğimiz faktör, özellikle destinasyonlar için değer yaratmada ve rekabet avantajı sağlamada önemli bir özelliktir. Bu nedenle Petrick (2002) ile Sanchez ve diğerlerinin (2006) ölçeklerinde yer almayan ancak destinasyon bağlamında önemli bir faktör olabileceğini düşünerek ölçeğe dahil ettiğimiz "havaalanındaki işlemler hızlı ve çabuk gerçekleşti" ve "transfer işlemleri hızlı ve çabuk gerçekleşti" ifadeleri tek bir faktör altında toplanmış ve faktörü oluşturan ifadeler dikkate alındığında ortaya çıkan yeni faktörün ulaşım değeri olarak isimlendirilmesi düşünülmüştür. Araştırmada ilk olarak Sheth ve diğerleri (1991) tarafından çok boyutlu algılanan değer ölçeğinde bir boyut olarak değerlendirilen ve Sanchez ve diğerlerinin (2006) seyahat acentaları faaliyetlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında yer alan "sosyal değer" boyutu destinasyon ölçeğinde gerçekleştirilen bu çalışma sonuçlarıyla desteklenmemiş ve sosyal değer uygulanabilirliği çalışma örneklemini kapsamında kanıtlanamamıştır.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan yararlanarak, yerel yönetimler, turizm işletmeleri ve turizm ile ilgili STK'lar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen 6 farklı değer boyutu destinasyon için önem arz etmektedir. Destinasyonda turistler için değer yarattığı tespit edilen şöhret ve kalite değerini artırıcı faaliyetler gerçekleştirilebilir. Trivago isimli internet sitesinin 2014 yılının en iyi değere sahip destinasyonlara ait hazırlanmış olduğu listede Fas'ın Ait Benhaddou şehri birinci sırada yer almaktadır. Fas'ın popüler sembollerinden birisi olan ve savunma amacıyla kurulmuş bir kale kasabası olan bölge, "Gladiator", "Kingdom of Heaven" ve "Game of Thrones" gibi dünyada yüksek gişe oranlarına sahip filmlerin çekilmesiyle birlikte ünlenmiştir. Bu sayede bir çok turist tarafından ziyaret edilmeye başlanmıştır. Ayrıca çalışmada algılanan değer ölçeğinde yer alan sosyal değer boyutu çalışma sonuçlarına göre ölçekten çıkarılmıştır. Destinasyonun turistlere sosyal bir ayrıcalık veya avantaj sağlamamasından dolayı turistler çalışmanın uygulandığı

destinasyonda sosyal değer algılayamamaktadır. Sosyal değerın yaratılması için, tanınan ve bilinen kişilerin destinasyonda tatil yapmaları sağlanarak destinasyonun ismi kitle iletişim araçlarıyla duyurulabilir. Bununla birlikte destinasyonun tanıtımında ün ve şöhret sahibi kişiler kullanılarak destinasyonun kişilerde uyandırdığı sosyal değer algısı şekillendirilebilir.

Bu çalışmada turizm destinasyonundan algılanan değer ölçęęi duygusal değer, fiyat değeri, şöhret değeri, davranışsal değer, sosyal değer, kalite değeri ve ulaşım değeri kavramlarından oluşturulan ölçek ile analiz edilmiştir. Araştırmaya çeşitli nedenlerle dâhil edilememiş farklı değışkenlerin kullanılması ve destinasyon boyutunda uygulaması yapılabilir.

Kaynakça

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003), İstatistiksel Analiz Teknikleri “SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları, Ankara, Emek Ofset Ltd. Şti.
- Cronin, J. J., Brady, M. K. ve Hult, G. M. (2000). Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments”, , Vol.76, No.2, 193-218. *Journal of Retailing* , 76 (2), 193-218.
- Day, G. S. (1990). *Market Driven Strategy*. New York: Free Press.
- De Ruyter, J. K., Wetzels, M., Lemmink, J. ve Mattson, J. (1997). The Dynamics of The Service Delivery Process: A Value-Based Approach. *International Journal of Research in Marketing* , 14, 231-243.
- Dodds, W. B., Monroe, K. B. ve Grewal, D. (1991). Effects of Price, Brand and Store Information on Buyers’ Product Evaluations. *Journal of Marketing Research* , 28, 307-319.
- Fernandez, R. S. ve Bonillo, A. I. (2007). The Concept of Perceived Value: A Systematic Review of The Research. *Marketing Theory* , 7, 427-451.
- Fornell, C. ve Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research* , 18, 39-50.
- Gale, B. T. (1994). *Managing Customer Value: Creating Quality And Service That Customers Can See*. New York: Free Press.
- Gallarza, M. G. ve Saura, I. G. (2006). Value Dimensions, Perceived Value, Satisfaction and Loyalty: An Investigation of University Students’ Travel Behavior. *Tourism Management* , 27, 437-452.
- Gill, D., Byslma, B. ve Ouschan, R. (2007). Customer Perceived Value in A Cellar Door Visit: The Impact on Behavioural Intentions. *International Journal of Wine Business Research* , 19 (4), 257-275.
- Grewal, D., Krishnan, R., Baker, J. ve Borin, N. (1998). The Effect of Store Name, Brand Name and Price Discounts on Consumers’ Evaluations and Purchase Intentions. *Journal of Retailing* , 74 (3), 331-352.
- Gronroos, C. (1997). Value-Driven Relational Marketing: From Products To Resources And Competencies. *Journal of Marketing Management* , 13 (5), 407-420.
- Holbrook, M. B. (1996). Customer Value-A Framework for Analysis and Research. *Advances in Consumer Research* , 23, 138-142.
- Katamneni, S. P. ve Coulson, K. R. (1996). Measuring Perceived Value: Findings from Preliminary Research. *The Journal of Marketing Management* , 2, 72-86.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NY: Guilford Press.
- Koçak, G. N. ve Çeşmeci, N. (2011). Altın Çöpe Düşse Değerini Kaybeder Mi, Tenekeyi Parlatsan Çeyrek Altın Eder Mi? Algılanan Değer Ölçekleri, Altın Mı-Teneke Mi? Geçerlilik ve Güvenilirlik Tartışması. *12. Ulusal Turizm Kongresi*. Akçakoca- DÜZCE: 30 Kasım – 4 Aralık 2011.
- Konuk, F. A. (2008). Pazarlamada Algılanan Değer Kavramı ve Ölçümü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya*.
- Lichtenstein, D. R., Netemeyer, R. G. ve Burton, S. (1990). Distinguishing Coupon Proneness from Value Consciousness: An Acquisition– Transaction Utility Theory Perspective. *Journal of Marketing* , 54, 54-67.
- Monroe, K. B. (1990). *Pricing: Making Profitable Decisions*. New York: McGraw-Hill.
- Petrick, J. F. (2002). Development of Multi-Dimensional Scale for Measuring the Perceived Value of a Sevice. *Journal of Leisure Reseach* , 34 (2), 119-134.
- Petrick, J. F. (2004). First Timers’ and Repeaters’ Perceived Value. *Journal of Travel Research* , 43, 29-38.
- Sanchez, J., Callarisa, L., Rodriguez, R. M. ve Moliner, M. A. (2006). Perceived Value of the Purchase of a Tourism Product. *Tourism Management* , 27, 394-409.
- Sanchez-Fernandez, R. M., Iniesta-Bonillo, A. ve Holbrook, M. B. (2009). The Conceptualisation and Measurement of Consumer Value in Services. *International Journal of Market Research* , 51 (1), 93-113.
- Sheth, J. N., Newman, B. I. ve Gross, L. G. (1991). Why We Buy What We Buy: A Theory of Consumption Values. *Journal of Business Research* , 22, 159-170.
- Sin, L. Y., So, S. L., Yau, O. H. ve Kwong, K. (2001). Chinese Women at the Crossroads: An Ampirical Study on Their Role Orientations and Consumption Values in Chinese Society. *Journal of Consumer Marketing* , 18 (4), 348-367.
- Smith, J. B. ve Colgate, M. (2007). Customer Value Cretaion: A Practical Framework. *Journal of Marketing Theory and Practice* , 15 (1), 7-23.
- Sweeney, J. C., Soutar, G. N. ve Johnson, L. W. (1997). Retail Service Quality and Perceived Value. *Journal of Retailing and Consumer Services* , 4 (1), 39-48.

Sweeney, J. C. ve Soutar, G. N. (2001). Consumer Perceived Value: The Development of a Multiple Item Scale. *Journal of Retailing* , 77, 203-220.

Woodruff, R. B. (1997). Customer Value: The Next Source for Competitive Advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science* , 25 (2), 139-153.

Yavuz, M. C. (2007). *Uluslararası Destinasyon Markası Oluşturulmasında Kimlik Geliştirme Süreci: Adana*

Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Zeithaml, V. A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing* , 52, 2-22.



Araştırma Makalesi • Research Article

Arkadaş Kıskançlık Ölçeği'nin (AKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Development Of Friendly Jealousy Measurement: Validity Reliability Study

Yunus Akan,^{a*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-3946-7356

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019
Düzeltilme tarihi: 08 Mart 2019
Kabul tarihi: 27 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Arkadaş Kıskançlığı,
Haset,
Ölçek Geliştirme,
Ergen Öğrenciler.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 January 2019
Received in revised form 08 March 2019
Accepted 27 March 2019

Keywords:

Friend Jealousy,
Envy,
Scale Development,
Teenage Students.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin kıskançlık düzeylerini ölçebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucu özdeğeri 1'in üzerinde olan, en az üç maddeye sahip ve toplam varyansın %59,51'ini açıklayan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlık katsayıları; tüm ölçek için .920, alt ölçekler için ise sırasıyla .904, .833, .634, .711, .709 ve .659 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre hem tüm ölçeğin hem de ölçeğin alt boyutlarının birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı veri seti üzerinden DFA yapılmış ve uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir derecede uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a valid and reliable scale to measure the jealousy levels of adolescents. Exploratory and confirmatory factor analysis were performed on the obtained data. As a result of the factor analysis, a 6-factor structure explaining 59.51% of the total variance, was obtained. Internal consistency coefficients in reliability studies; for the total scale, .920 was calculated as .904, .833, .634, .711, .709, .659 for the subscales, respectively. According to the test-retest result, there was a high, positive and significant relationship between the first and second application of the whole scale and the sub-dimensions of the scale. DFA was performed on the same data set and it was found that the fit index values were acceptable.

1. Giriş

Hemen hemen her bireyin hissettiği, insanlara hayatı çekilmez hale getirebilen, eşler arasında boşanmalara ve ölümlere; kardeşler ve arkadaşlar arasında rekabete, tartışmalara, çatışmalar ve kavgalar gibi yıkıcı sonuçlara sebep olabilen kıskançlık ne anlama gelmektedir? Kıskanmak TDK sözlüğünde (2011); sevdiği, sahip olduğu, münasebet halinde bulunduğu bir şeyle, başkalarının aynı tür ilişkiler içinde olmasına katlanamamak, esirgemek gibi manalara gelmektedir. İngilizcede kıskançlık anlamına gelen “Jealous” kelimesi rekabet ve gayret anlamını ifade

etmektedir. Kıskançlık, Pines'a göre (1998) "önemsenen ilişkilerin yitirilmesine ya da bozulmasına yol açabilecek herhangi bir tehlikenin algılanması sonucunda verilen karmaşık duygusal tepki; DeSteno ve Salovey'a göre ise (1996) “değer verilen biriyle kurulmuş olan ilişkinin gerçekten bozulması ya da tehlikeye girmesiyle artan, öfke, mutsuzluk ve korku duygularıyla kendini gösteren sapkın bir duygu durumu” şeklinde ifade edilmektedir.

Yapılan çalışmalarda, kıskançlığın insanlar arasına daha çok 3 tür olarak yaşandığı vurgulanmaktadır. Bunlar; romantik kıskançlık, kardeş kıskançlığı ve arkadaş kıskançlığıdır.

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: y.akan@alparslan.edu.tr

Romantik kıskançlık; duygusal yakınlığa dayalı genellikle karşı cinsle yaşanan romantik ilişkilerde eşler arasında çok sık yaşanan bir duygudur (Tortamış, 2014). Kardeş kıskançlığı; kardeşler arasında anne ve baba sevgisi ve ilgisinin paylaşılması noktasında oluşan bir yarışma (Yavuz, 2007) veya anlam verilemeyen bir duygu karmaşası (Akoğlu ve Şipal, 2012) olarak ifade edilmiştir. Arkadaş kıskançlığı ise okul, iş ve çevre ortamında çekirdek aile dışındaki insanlarla kurulan iletişimde kendini göstermektedir.

Kişilerarası iletişimde yaşanan bir kıskançlık türü olarak değil de bireylerin yaşadığı kıskançlık düzeyini göstermesi açısından patolojik kıskançlık, bir kıskançlık türü olarak sıklıkla vurgulanmaktadır. Patolojik kıskançlık, kardeş kıskançlığı, romantik kıskançlık ve arkadaş kıskançlığı yaşayan bireylerin hepsinde görülebilmektedir. Patolojik kıskanç bireyler; çok şüpheli, sürekli tedirgin ve sinirli, güvenmeyen (Tarhan, 2009), kişilere ve nesnelere tutkuyla bağlı olan ve tutkuyla bağlı olduklarını kaybetme korkusunu sürekli yaşayacak kadar özgüveni düşük (Blevis, 2010) bir kişiliğe sahiptir. Patolojik kıskançlık yaşayan bireyler sürekli kıskançlık modunda olduğu için büyük bir psikolojik yıkım yaşarlar ve bu nedenle oluşan sağlıksız ruh hali sonucu hem kendilerine hem de etraflındakilerine zarar verebilirler. Çünkü aşırı kıskançlık yaşayan bireylerin beyin kimyasalları bozulduğu için kontrolsüz davranabilmektedirler. Bundan dolayı bu bireylerin tedavi olması gerekmektedir (Tarhan, 2009). Beyindeki kimyasalların bozulmasından kaynaklı şizofreni veya paranoya gibi zihinsel hastalığa sahip bireyler patolojik kıskançlığa daha yatkın olduğu görülmektedir (Pines, 1998).

Kıskançlığın nedenleri olarak genel olarak bireysel ve sosyal faktörler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Kıskançlığın bireysel sebepleri olarak beyindeki nörokimyasal bozukluklar gibi biyolojik yapı, karşı tarafa güvenmeme, sahip olduklarını paylaşma korkusu, özgüven eksikliği veya yetersizlik duygusu, terk edilme veya kaybetme korkusu, geçmiş yaşantılar ve kişinin benlik saygısının düşük olması gösterilmektedir (Karakurt, 2001; Demirtaş, 2006; İmamoğlu ve Çelik, 2009; Blevis, 2010). Kendini yetersiz ve değersiz gören birey sahip olduğu ilgi veya sevgiyi hak etmediğini bu yüzden de sahip olduklarını kaybedeceğini düşünür. Bu endişeler kıskançlığa ve yıkıcı davranışlara sebep olabilmektedir (İmamoğlu ve Çelik, 2009). Kıskançlığın sosyal sebepleri olarak yetiştiği aile ortamı ve aile üyeleri, çevre, töre ve medya, rekabet ve toplumda değer kaybetme kaygısı olarak gösterilmektedir (İmamoğlu ve Çelik, 2009).

Alanyazın incelendiğinde kıskançlık durumunda bireyler genel olarak fiziksel ve duygusal tepkiler verdiği görülmektedir. Fiziksel tepkiler olarak; baş ağrısı ve dönmesi, nefes darlığı, yüz kızarması, kramplar, kâbuslar, sinir krizleri, tükenmişlik sendromu, iştahsızlık, el ve ayak titremesi, uykusuzluk gibi belirtiler ve şiddet gibi davranışlar görülmektedir (Blevis, 2010). Duygusal tepkiler olarak da ağlama, bağırma, bir kenara çekilme, üstün olduğunu ispat etmeye çalışma, ilgi çekmek için sevgi sözcükleri kullanma, hediyeler verme ve intihar girişimi gibi belirtiler görülebilmektedir (Demirtaş, 2006).

Cinsiyete göre farklı kıskançlık tepkileri verildiği görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde kadınların daha çok ağlamak, surat asmak ve küsmek gibi duygusal ve içe yansıtma şeklinde, erkeklerin

ise daha çok bağırma ve şiddete başvurmak gibi fiziksel ve dışa yansıtma şeklinde tepkiler verdiği görülmektedir (Pines, 2003; Demirtaş, 2006; İmamoğlu ve Çelik, 2009; Akan ve Kıran, 2017). Bazen de kıskanılan birey kendini savunmak için kıskanan birey ise kendini haklı çıkarmak için yalana başvurabilmektedir (Tarhan, 2009).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; güvensiz bağlanan (Gentzler ve ark., 2010); benlik saygısı düşük (Demirtaş, 2006), çevresiyle iyi iletişim kuramayan (Andersen ve Eloy, 1995), sınırlı sayıda bireyle çok yoğun ilişki kuran, daha erken veya olgunlaşmamış yaşlarda olan (Demirtaş, 2006) ve ebeveynin hatalı tutum ve davranışlarına maruz kalan (Miller, Volling ve McElwain, 2000) bireylerde kıskançlığın daha fazla yaşandığı görülmüştür. Ayrıca kadınların daha çok duygusal konularda, erkekler ise daha çok cinsel konularda kıskançlık yaşamaktadır (Demirtaş, 2008).

Yaşanan kıskançlıklara verilen tepkiler sonucunda bireylerde; sevginin azalmasına, reddedilmeye, birbirlerine karşı güvensizliğe, kendini değersiz ve yetersiz olarak hissetmeye, yalnızlaşmaya, mutsuzluk yaşamaya (Edalati ve Redzuan, 2010), fiziksel ve psikolojik gibi farklı türde ve cinayetlere varan düzeyde şiddete (Pines ve Friedman, 1998), ruhsal problemlere ve anormal davranışlara (Easton, Schipper ve Shackelford, 2007; Montana, 2009) sebep olabilmektedir.

Kuram ve yaklaşımlar penceresinden kıskançlık incelendiğinde; evrimsel yaklaşıma göre; diğer duygular gibi kıskançlık insanları hayatta kalmalarına hizmet eden bir araç (Harvey ve ark. 2004) aldatılma ve terk edilmeye karşı doğal olarak oluşan bir savunma mekanizması (Buss 2000), ilişkiyi koruma amacına hizmet eden bir içgüdü (Kenrick ve Trost 1997) ve duygu ile aşkın koruyucusu (Demirtaş, 2006) olarak görülmektedir. Güç yaklaşımı ise, erkekler ile kadınların farklı kıskançlık türlerini sergiliyor olmalarını iki cins arasındaki güç farklılıkları ile açıklamakta ve kadın ile erkek arasındaki ekonomik güç arasındaki dengesizlikler ve kadının erkeğin gücüne bağımlı olmasından dolayı kadınlar duygusal ve daha az yıkıcı kıskançlık tepkileri vermektedir (Berman ve Frazier, 2005). Anababasal yatırım modeline göre ise kadınlar duygusal, erkekler ise cinsel sadakatsizliğe daha çok tepki vermelerinin nedeni erkeklerin daha çok kadınlarınsa daha çok duygusal, cinsel kıskançlık yaşamalarıdır (Demirtaş, 2008). Çift darbe yaklaşımına göre ise her iki cinsten de cinsel ve duygusal aldatma ve kıskançlık birbirine zemin hazırlar ve aynı anda yaşanır (Harris, 2003).

Kıskançlıkla baş etmede iki temel güdü ortaya çıkmaktadır: ilişkiyi koruma ve benlik saygısını koruma (Bryson, 1991). Kadınların kıskançlıkla bahsetmede erkeklere kıyasla ilişkiyi koruma güdüsü daha baskın olduğundan daha sık yapıcı yöntemler kullandığı, erkeklerinse benlik saygısını koruma güdüsü daha baskın olduğundan bağırma, fiziksel şiddet uygulama gibi daha yıkıcı yöntemlere başvurdukları görülmüştür (Demirtaş, 2006). Kıskanç bireyle çatışmaya girmek yanlış bir tutumdur (Tarhan, 2009). Kıskançlıkla baş etmek için uzman desteği almak çok önemlidir (İmamoğlu ve Çelik, 2009). Ayrıca patolojik kıskançlık tedavisinde psikoterapinin yanında fluoksetin (M,11) ilacı ile tedavi başarılı sonuçlar sağlamaktadır (Soyka ve ark., 1991).

1.1. Araştırmanın Amacı

Kıskançlık ile ilgili alanyazın incelendiğinde karşımıza

sıklıkla kardeş kıskançlığı ve romantik kıskançlık çıkmaktadır. Fakat arkadaş kıskançlığı hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Halbuki arkadaş kıskançlığı kardeş kıskançlığı ve romantik kıskançlık kadar insanlar arasında sıklıkla yaşanan bir duygudur. Mahallerde veya arkadaş ortamında liderlik yarışına girerken, okul zamanlarında sınıfta başarı yarışına girerken, ergenlik döneminde fiziksel gelişim çok ön plana çıkarken, iş yaşamında ön plana çıkmaya çalışılırken yani hayatımızın her evresinde arkadaş kıskançlığı sürekli karşımıza çıkmaktadır. Bazen arkadaş kıskançlığının aşırı boyutlarda yaşanması ilişkilere ciddi zarar verebilmekte, bireyin iş veya okul başarısını düşürebilmekte ve arkadaş kıskançlığı yüzünden oluşan çatışmalardan dolayı hem bireyin kendisi hem de kiskandığı kişiler zarar görebilmektedir. Bundan dolayı bir arkadaş kıskançlık ölçeği geliştirilmeye karar verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bilgiler bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı yapacağı ve arkadaş kıskançlığı alanında yapılacak ilk çalışma olması sebebiyle bu konuda yapılacak yeni çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, ergenlerin arkadaş kıskançlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada nitel-betimsel yöntem kullanılmıştır ve ergenlerin kıskançlık ile ilgili tutum, algı ve davranışları betimlenmeye çalışılmıştır. Kıskançlık ile ilgili madde havuzu oluşturulurken alanyazında konu ile ilgili çalışmalarda içerik analizi yapılmış ve örneklem grubunu temsil eden ergenler üzerinde görüşme tekniği uygulanmıştır. Arkadaş kıskançlık ölçeğini geliştirme sürecine yönelik izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 yılında Mersin İl Merkezinde MEB'e bağlı Mehmet Serttaş, Eyüp Aygar ve Tevfik Sırrı Gür Anadolu liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında ve Çukurova ile Selçuklar Ortaokulunun 7. ve 8. sınıflarında okuyan toplam 425 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %14.8'i (n=63) 7. sınıf, %27.8'i (n=118) 8. sınıf, %13.4'ü (n=57) 9. sınıf, %12.9'u (n=55) 10. sınıf, 15.1'i (n=64) 11. sınıf ve %16.0'ı (n=68) 12. sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğrencilerin %52.7'si (n=224) kız, %47.3'ü ise (n=201) erkektir.

2.2. Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Kıskançlıkla ilgili yurt içi ve yurt dışı geniş kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve alanyazında romantik kıskançlık (Demirtaş, 2006; Tortamış, 2014) ve kardeş kıskançlığı ((Yavuz, 2007; Akoğlu ve Şipal, 2012) ile ilgili araştırmalara ve ölçeklere rastlanılmıştır; fakat arkadaş kıskançlığı ile ilgili bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Alanyazın taraması ve ergenlere uygulanan görüşme formu sonucunda 110 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler kapsam geçerliği için M.Ü. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde çalışan 4 alan uzmanının ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde okuyan 6 Doktora öğrencisinin değerlendirilmesine sunulmuştur. 10 alan uzmanı her bir maddeye 1 ile 5 arasında puan vermiştir. Yetenek ve kişilik gibi soyut kavramlarla simgelenen davranışın içeriğinin kolayca ve açıklıkla belirlenememesi kapsam geçerliğinin sınanmasını zorlaştırmaktadır. Bundan

dolayı soyut kavramlarda kapsam geçerlik indeksi hesaplamalarına göre maddelerin gerekli veya gereksiz şeklinde karar verilmesi yeterince güvenilir olamamaktadır (Wilson ve arkadaşları, 2012). Bu verilerden yola çıkarak alan uzmanlarının maddeler üzerindeki görüşleri dikkate alarak maddelerin atılmasında geliştirilen ölçeğin konusuna hakim olan araştırmacı karar vermiştir. Puan ortalaması 3'ün altında 10 maddenin madde havuzundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Puan ortalaması, 3 ile 3,5 arasında olan 15 madde düzeltilmiştir. 100 maddelik taslak ölçek, anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve anlaşılmayan 12 maddenin olduğu gözlenmiştir. Gözden geçirilmesi gereken 5 madde yeniden düzenlenerek ve 7 madde de ölçekten çıkarılarak toplam 93 madde ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için hazır hale gelmiştir. Hazırlanan son ölçek maddeleri dilin kullanımı açısından 1 dil uzmanına gösterilmiştir. Uzmanın dil kullanımı ile ilgili görüşleri doğrultusunda, ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra "Arkadaş Kıskançlık Ölçeği"nin 93 maddelik denemelik formu, 425 ergene uygulanmıştır. Test tekrar testi için aynı örneklem grubunun 185'ine ölçeğin denemelik formu 2 hafta sonra ikinci kez uygulanmıştır. Ölçek maddeleri "hiç bir zaman (1)", "çok nadir (2)", "ara sıra (3)", "sık sık (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinden faktör analizinin yapılabilmesi için Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak 50 örneklemi çok zayıf, 100 örneklemi zayıf, 200'ü yeterli, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi 1000 ve üzerini ise mükemmel olarak değerlendirmektedir. Faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelendiğinde, 425 örneklem sayısının yeterli olduğu görülmüştür.

Faktörleştirme tekniği olarak temel birleşenler yöntemi kullanılmıştır. Tutum ölçeklerinde yapı geçerliliğine kanıt sağlamak için temel bileşenler analizi yapılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). "Arkadaş Kıskançlık Ölçeği"nin yapı geçerliğini belirlemeden önce veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiş ve bunun için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. Faktör analizine uygunluk için KMO değerine bakılır ve 0.6 üstündeki değerler yeterli (Tabachnick ve Fidell, 2007); 0,80 üstü değerler ise mükemmel sayılabilir. Bartlett Küresellik testi sonucunda ise Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması beklenir (p=0.00) (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca ölçek maddelerinin her birinde (univariate) ve madde birleşimlerinde (multivariate) aykırı değerler (outlier) incelenmiştir. Veri setinin normallik varsayımı için çarpıklık-baskılık katsayıları hesaplanmış ve -1 ile +1 arasında değerler normal dağılım için ölçüt kabul edilmiştir ((Tabachnick ve Fidell 2013).

Verilerin faktör analizine uygunluğu test edildikten sonra veri seti üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analizi için varimax yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Çok faktörlü yapı söz konusu olduğu durumlarda varimax daha uygun bir seçim olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varimax yöntemiyle faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve faktörler daha kolay yorumlanabilir. Varimax yönteminde faktörler arasında yüksek düzeyde

anamlı bir ilişki olmadığı düşüncesine dayalı olan dik döndürme yapılı ve dik döndürmede faktörler, eksenlerin konumu değiştirmeksizin (aynı açıyla) döndürülür (Büyüköztürk, 2012). Bu verilerden yola çıkılarak, çok faktörlü bir yapı söz konusu olduğundan, tüm faktörler arasında yüksek düzeyde bir ilişki olmadığından ve verilerin daha iyi yorumlanabilmesi için varimax dik döndürme tekniğiyle döndürme yapılmıştır. Maddelerin atılmasında ve ölçeğin alt boyutlarının oluşturulmasında şu ölçütler göz önüne alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde her bir maddeye yüklenen madde faktör yük değeri .30 ve üzeri olması gerekir (Kline, 1994; Büyüköztürk, 2012). Ayrıca faktörler altında maddelere yüklenen iki yük değeri arasındaki fark en az .10 olması gerekmektedir ve bir alt faktörde en az üç madde yer almalıdır (Büyüköztürk, 2012). Ölçme aracıyla açıklanan toplam varyansın en az %40 oranında olması gerekmektedir (Kline, 1994).

Ölçeğin güvenilirlik katsayısı için Cronbach Alfa değerlerine bakılmıştır ve güvenilir bir ölçek için Cronbach Alpha değerinin 0,70'in üzeri olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Eymen, 2007).

DFA, verinin temelindeki yapıyı değerlendiren açıklayıcı faktör analizinin (AFA) bir uzantısıdır. DFA, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını ve faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Özdamar, 2004). DFA'nın çok sayıda varsayımı vardır. Bunlardan bazıları hem AFA için hem de DFA için geçerli olan normallik varsayımı, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri, Bartlett Testi ve Korelasyon Matrisidir.

DFA'da sınanan modelin uyum yeterliliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinden en sık kullanılanları İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NFI) Ortalama Hataların Karekökü (RMR), Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA). GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Bentler and Bonett, 1980). RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Brown and Cudeck, 1993). Ayrıca χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer, 2,00 veya altında ve "p" değerinin de anlamlı olması için 0.05'in altında olması gerekir (Munro, 2005).

Doğrulayıcı Faktör Analizi(DFA) için aynı veri seti üzerinden varsayımlar ve uyum indeks değerleri incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

İlk olarak verilerdeki kayıp değerler incelenmiş ve tüm veri setlerinde kayıp değerlerin %5'in altında olduğu ve herhangi bir örüntü sergilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçek maddeleri üzerinden yapılan incelemeler sonucunda ölçekte

aykırı değerlerin olmadığı gözlenmiştir. Daha sonra yapılan analiz sonucunda KMO değeri .94 olarak bulunmuştur. Bu KMO değeri verilerin analiz için "mükemmel" derecede ve yeterli olduğunu göstermektedir. , Ayrıca Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=19279,157$; $p=0,00$). Çarpıklık katsayısı -0,652 basıklık katsayısı ise 0,253 olarak bulunmuş ve bu veriler -1 ile +1 aralığında olduğu için normal dağılım olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan temel birleşenler analizi sonucu Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yapılan Temel Bileşenler Analizi Sonuçlarına Göre Döndürme Öncesi Faktörlerin Özellikleri

	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Toplam %	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Toplam %
1	25,551	27,474	27,474	25,551	27,474	27,474
2	3,887	4,179	31,654	3,887	4,179	31,654
3	2,544	2,735	34,389	2,544	2,735	34,389
4	2,136	2,296	36,685	2,136	2,296	36,685
5	1,972	2,121	38,806	1,972	2,121	38,806
6	1,905	2,049	40,854	1,905	2,049	40,854
7	1,709	1,838	42,692	1,709	1,838	42,692
8	1,651	1,776	44,468	1,651	1,776	44,468
9	1,584	1,703	46,171	1,584	1,703	46,171
10	1,476	1,587	47,758	1,476	1,587	47,758
11	1,432	1,539	49,297	1,432	1,539	49,297
12	1,369	1,472	50,769	1,369	1,472	50,769
13	1,265	1,360	52,129	1,265	1,360	52,129
14	1,255	1,350	53,479	1,255	1,350	53,479
15	1,239	1,333	54,811	1,239	1,333	54,811
16	1,189	1,278	56,090	1,189	1,278	56,090
17	1,175	1,263	57,353	1,175	1,263	57,353
18	1,119	1,204	58,556	1,119	1,204	58,556
19	1,109	1,193	59,749	1,109	1,193	59,749
20	1,089	1,171	60,920	1,089	1,171	60,920
21	1,050	1,129	62,049	1,050	1,129	62,049
22	1,029	1,107	63,156	1,029	1,107	63,156
...
93	,146	,157	100,000			

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde yapılan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansı %63,1 oranında açıklayan 22 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçek maddeleri 22 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca çok sayıda binişik madde olduğu (18, 62, 70...) ve bazı alt boyutlarda üçten az madde (22. Alt boyut: 20 ve 44. madde...) yer aldığı belirlenmiştir.

Yapılan AFA sonucunda madde faktör yük değeri .30'un altında olan ve binişik madde olarak adlandırılan maddeler sırasıyla atılmıştır. Her madde çıkarma işleminden sonra kalan maddeler üzerinden tekrardan AFA yapılmış ve maddelere yüklenen değerler incelenmiştir. Atılması gereken tüm maddeler çıkarıldıktan sonra deneme formunda kalan 29 madde ile yeniden analiz yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de açıklanmıştır

Tablo 2. Faktör Analizine Yönelik Varimax Döndürme Sonrası Temel Bileşen Analizi Sonuçları

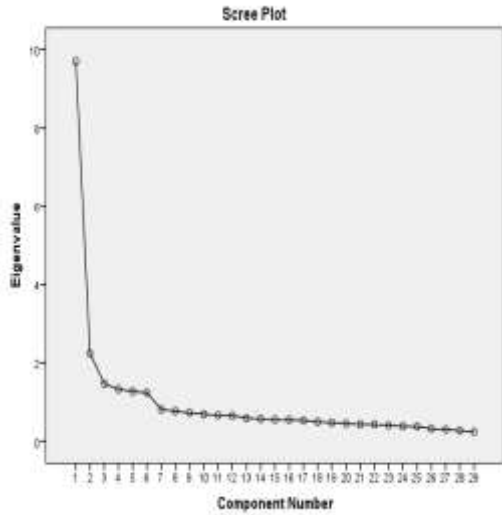
Faktör Adı	Madde Numarası	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
İlgi	m80	,676	,739					
	m89	,610	,731					
	m73	,668	,728					
	m88	,573	,696					
	m83	,621	,693					
	m68	,543	,659					
	m74	,540	,636					
	m79	,634	,610					
	m35	,565	,553					
	m41	,509	,497					
Haset	m43	,706		,792				
	m40	,597		,724				
	m85	,516		,636				
	m37	,526		,629				
	m93	,532		,599				
	m36	,512		,590				
	m20	,528		,546				
Başarı	m1	,586			,720			
	m11	,501			,645			
	m6	,531			,621			
İmrenme	m32	,661				,794		
	m31	,669				,756		
	m45	,602				,698		
Sahip Olma	m9	,654					,762	
	m10	,655					,704	
	m30	,607					,508	
Yakın İlişkiler	m12	,738						,846
	m42	,602						,649
	m22	,598						,564
Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)					
1	5,391	18,588	18,588					
2	3,649	12,581	31,169					
3	2,297	7,922	39,091					
4	2,198	7,581	46,672					
5	1,892	6,523	53,195					
6	1,832	6,317	59,512					

Tablo 2’de görüldüğü gibi her bir maddenin aldığı değerler incelenmiş ve bu değerlerin .509 ile .738 arasında olduğu gözlenmiştir. Faktör analizinde .30’dan düşük değer alan maddelerin analizden çıkarılmalıdır (Kalaycı, 2014). Değerler incelendiğinde bütün değerlerin .50’den yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca her bir alt faktöre yüklenen maddelerin 0,30’un üstünde olduğu ve faktörler altında maddelere yüklenen iki yük değeri arasındaki fark en az .10’dan fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Faktörlere yüklenen maddeler, içerikleri açısından analiz edildiğinde; birinci faktöre yüklenen maddeler; örneğin; “Girdiğimiz ortamlarda dikkatin arkadaşımın üzerinde olmasından rahatsız olurum.” gibi “İlgi” ile ilişkili 10 maddeden; ikinci faktöre yüklenen maddeler örneğin; “Benden daha iyi(başarı, maddi...) olduğumu düşündüğüm arkadaşımın hata yapıp gözden düşmesini isterim” gibi “haset” ilişkili 7 maddeden; üçüncü faktöre yüklenen maddeler örneğin; “Yaptığım bir şeyi, arkadaşımın benden daha iyi yapabilmesi keyfimi kaçıtır.” ve gibi “Başarı” ile ilişkili 3 maddeden, dördüncü faktöre

yüklenen maddeler örneğin, “İnsanların arkadaşımın gurur duyduklarını gördüğümde mutlu olurum.” gibi “İmrenme-gıpta” ile ilişkili 3 maddeden, beşinci faktöre yüklenen maddeler örneğin; “Benden daha iyi(başarı, konum, maddi imkân...) olan arkadaşımın yerinde ben olamadığım için üzülürüm” gibi “Sahip olma” ile ilişkili 3 maddeden ve altıncı faktöre yüklenen maddeler ise örneğin, “Arkadaşımın bana haber vermeden bir yerlere gidip; başkaları ile zaman geçirmesi beni üzer” gibi “Yakın İlişkiler” ile ilişkili 3 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen altı faktörlü yapıda faktörlerin birincisi 35, 41, 68, 73, 74, 79, 80, 83, 88, 89 maddelerinden oluşan “İlgi” alt boyuttur. İkincisi 20, 36, 37, 40, 43, 85, 93 maddelerinden oluşan “Haset” alt boyutu; üçüncüsü 1, 6, 11 maddelerinden oluşan “Başarı” alt boyutu, dördüncüsü 31, 32, 45 maddelerinden oluşan “İmrenme” alt boyutu, beşincisi 9, 10, 30 maddelerinden oluşan “Sahip olma” alt boyutu ve altıncısı 12, 22, 42 maddelerinden oluşan “Yakın ilişkiler” alt boyuttur. “İlgi” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .497 -.739, “Haset” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .546 -.792, “Başarı” faktöründe yer

alan maddelerin yük değerleri .621 - .720 , “İmrenme” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .698 - .794 , “Sahip Olma” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .508 - .762 ve “Yakın ilişkiler” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .564 -.846 arasındadır.

Sonuç olarak özdeğeri 1'in üzerinde, en az üç maddeye sahip, açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan ve toplam varyansın %59,51'ini açıklayan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda açıklanan toplam varyansın (%59,41) yeterli olduğu söylenebilir. Altı faktörlü yapıya ait Scree Plot grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Altı faktörlü Yapıya Ait Scree Plot Grafiği

Scree Plot grafiğinde İki nokta arası bir faktörü ifade eder. Bu tabloda eğrinin düzleşerek devam ettiği nokta bulunur ve kaç faktör olduğu sayılır. Şekil 1 incelendiğinde eğrinin 6. noktadan sonra düzleşerek devam ettiği görülmektedir ve yapının 6 faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3. Güvenirlilik Katsayıları

Alt boyut	Cronbach Alfa	Test Tekrar Testi
İlgi	.904	.87
Haset	.833	.81
Başarı	.634	.88
İmrenme	.711	.82
Sahip Olma	.709	.80
Yakın İlişkiler	.659	.79
Ölçeğin geneli	.920	.86

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değeri .920 olduğu görülmektedir ve ölçüt olarak kabul edilen 0,70 üzerindedir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .904, .833, .634, .711, .709 ve .659 bulunmuştur. Alt boyutlardan dördünün Cronbach Alpha değeri ölçüt kabul edilen 0.70 üzerindedir. Sadece . “Başarı” ve “Yakın ilişkiler” alt boyutları 0.70 değerinin altında bir değer almıştır. İç tutarlılık katsayısı madde sayısına

da bağlı olduğu için madde sayısının az olduğu alt boyutlarda 0,70 yakın değerler de kabul edilebilir (Zekioğlu ve ark., 2017). Bu veriye dayanarak sadece üç maddeden oluşan “Başarı” ve “Yakın ilişkiler” alt boyutu için gözlenen .634 ve .659 Cronbach alfa değeri de kabul edilebilir seviyededir. Ayrıca test tekrar test sonucuna göre hem tüm ölçeğin hem de ölçeğin alt boyutlarının 1. ve 2. uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır (Tüm ölçek $r = .86$ ve alt boyutlar $r = .87, .81, .88, .82, .80, .79$; $p < .05$).

Aynı veri seti üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için temel birleşenler analizi yapılmış, Ki-kare değerinin ($\chi^2=161.12$, $N=96$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüş ($163.12/96=1.67$) ve uyum indeksi değerleri incelendiğinde $RMSEA=0.077$, $NFI=0.89$, $CFI=0.91$, $IFI=0.91$, $RFI=0.87$, $GFI=0.91$ ve $AGFI=0.89$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ergenlerin arkadaş kıskançlık düzeylerini belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Özdeğeri 1'in üzerinde, en az üç maddeye sahip, açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan ve toplam varyansın %59,51'ini açıklayan 6 faktörlü yapı elde edilmiştir ve AKÖ Türkiye'deki ergenlere uygulanabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. AKÖ 3'ü tersine çevrilerek puanlanacak toplam 29 maddelik ve (1) Hiçbir zaman ile (5) Her zaman arasında değişen 5'li likert şeklinde bir değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, arkadaş kıskançlık seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. AKÖ, ergenlerin arkadaş kıskançlık seviyesini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ilk ölçek olması; bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı ve ilgili alanyazında yeni yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Yani yapılacak çalışmalarda kıskançlığın ergenlerin başarı, özyeterlik, şiddet ve öfke gibi değişkenlerle olan ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akan, Y., Kıran, B. (2017). Erkeklerin Şiddete Maruz Kalma ve Şiddet Uygulama Yaşantıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal Of Education Technology And Scientific Researches*, 2 (2), 47-71.
- Akoğlu, G. ve Şipal, R. F. (2012). Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Yaklaşımları: Dünyadan Ve Türkiye'den Uygulamalar. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).
- Andersen, P. ve Eloy, S. (1995). Romantic Jealousy And Relational Satisfaction: A Look At The Impact Of Jealousy Experience And Expression. *Communication Reports*, 8: 77-86.
- Berman, M. ve Frazier, P. (2005). The Effects Of Relationship Power And Betrayal Experience On Reactions To Infidelity. *Pers Soc Psychol Bull*, 31: 1617-1627.

- Blevis, M. (2010), *Kıskançlık*, Çev., Işıl Aydın. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests And Goodness Of Fit İn The Analysis Of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Bryson, J. B. (1991). *Modes Of Response To Jealousy-Evoking Situations*. P. Salovey (Ed), *The Psychology Of Jealousy And Envy* (s. 178-205) NY: Guilford Press.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational Groups Process And Practice*. New York: Brunnerrouledge.
- Buss, D. M. (2000). *The Dangerous Passion: Why Jealousy Is As Necessary As Love And Sex*. New York. Free Press, 10-26.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (2006), “Yakın İlişkilerde Kıskançlık: Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, Yıl 17, Sayı 3, s.181-191
- Demirtaş, A. (2008), “Duygusal ve Cinsel Kıskançlık Açısından Temel Cinsiyet Farklılıkları: Evrimsel Yaklaşım ve Süregelen Tartışmalar”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, Yıl 19, Sayı 3, s.300-3009.
- DeSteno, D. ve Salovey, P. (1996). Evolutionary Origins Of Sex Differences İn Jealousy?: Questioning The "Fitness" Of The Model. *Psychological Science*, 7: 367-372.
- Easton, J. A., Schipper, L. D., Shackelford, T. K. (2007). Morbid Jealousy From An Evolutionary Psychological Perspective. *Evolution and Human Behavior*, 28(6), 399-402.
- Edalati, A. ve Redzuan, M. R. (2010). Perception Of Women Towards Family Values And Their Marital Satisfaction. *Journal Of American Science*, 6(4), 132-137.
- Eymen, U. E. (2007). SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri. *İstatistik Merkezi Yayın*, (1), 167.
- Gentzler, A. L., Kerns, K. A., ve Keener, E. (2010). Emotional Reactions And Regulatory Responses To Negative And Positive Events: Associations With Attachment And Gender. *Motivation and emotion*, 34(1), 78-92.
- Harris, C. (2003). A Review Of Sex Differences İn Sexual Jealousy, Including Self-Report Data, Psychophysiological Responses, Interpersonal Violence, And Morbid Jealousy. *Pers Soc Psychol Rev*, 7: 102-28.
- Harvey, J., Sprecher, S., Wenzel, A. (2004). *The Handbook Of Sexuality İn Close Relationships*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- İmamoğlu, A. ve Çelik, Y. (2009). Evlilik Hayatında Kıskançlık-Dindarlık İlişisine Psikolojik Yaklaşım. *Dini Araştırmalar*, 12(35).
- Karakurt, G. (2001). *The İmpact Of Adult Attachment Styles On Romantic Jealousy*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kenrick, D.T. ve Trost, M.R. (1997). Evolutionary Approaches To Relationships. *Handbook Of Personal Relationships: Theory, Research And Interventions*, S. Duck (Ed), *Chichester. John Wiley & Sons*, s. 160-175.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Miller, A. L., Volling, B. L., ve McElwain, N. L. (2000). Sibling Jealousy İn A Triadic Context With Mothers And Fathers. *Social Development*, 9(4), 433-457.
- Montana, H. (2009). *Kıskançlık Krizi*, Çev., Filiz Ülgüt. İstanbul: Disney Yayınları.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*(Vol. 1). Lippincott Williams & Wilkins.
- Özdamar K. (2004). *Güvenirlilik ve Soru Analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1. 5th ed.* Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pines, A. ve Friedman, A. (1998). Gender Differences İn Romantic Jealousy. *Soc Psychol*, 138: 54-71.
- Pines, A. (1998). *Romantic Jealousy: Causes, Symptoms, Cures*. NY: Routledge.
- Pines, A. (2003). *Aşk ve Kıskançlık*, Çev., Canan Yönel. İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Soyka, M., Naber, N. ve Völeker, A. (1991). Prevalance Of Delusional Jealousy İn Different Psychiatric Disorders: An Analysis Of 93 Cases. *Br d Psychiatry* 158:549-553.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tarhan, N. (2005). *Kadın psikolojisi*. Ankara: Nesil Yayın.
- Tortamış, M. (2014). *Evli Bireylerde Romantik Kıskançlık Türü ve Aldatma Eğiliminin Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's

content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197–210. doi:10.1177/0748175612440286.

Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda Mobbing (Psikolojik Şiddet) Algısını Etkileyen Faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi,

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Zekioğlu, A., Tatar, A., Bahadır, E., Afacan, E. (2017) Zihinsel Hazır Oluşun Ölçülmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Spormetre Dergisi*, 2017, 15 (2), 57-64.



Araştırma Makalesi • Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi

The Analysis of Secondary School Students' Informative Writing Skills

Merve Müldür,^{a*} Arzu Çevik^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 32000, Isparta/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-2595-5749

^b Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74000, Bartın/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-9673-847X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 09 Mart 2019
Kabul tarihi: 27 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Bilgilendirici (açıklayıcı) metin
Yazma becerisi
Ortaokul öğrencileri

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin (açıklayıcı) yazma düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. yarısında öğrenim gören 411 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere farklı yapılarda bilgilendirici metinler üretebilecekleri konular verilerek bu konulardan herhangi biri ile ilgili bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrenci metinleri “Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak puanlanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Dunnett C testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilendirici (açıklayıcı) metin yazma becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgilendirici (açıklayıcı) yazma becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre de anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 09 March 2019
Accepted 27 March 2019

Keywords:

Informative (expository) texts
Writing skill
Secondary school students

ABSTRACT

The aim of the present study is to identify informative (expository) text writing levels of secondary school students. Descriptive survey model which is a quantitative research model is used in this study. The study group consists of 411 students studying at a secondary school in Isparta in the second semester of 2015-2016 academic year. The students are provided with topics which they can produce informative texts in different structures and then they are asked to write a text on any of these topics. Student texts are scored via Informative Writing Evaluation Form. Descriptive statistics, the independent samples t-test, one way ANOVA and Dunnett C test are used for the data analysis. According to the study results, it is found out that students' informative (expository) writing skills are at an insufficient level. In addition, it is revealed that students' informative (expository) writing skills differ significantly in terms of gender and grade.

1. Giriş

Okuma ve dinlemenin metinden anlam çıkarma, konuşma ve yazmanın da metin üretme süreci olduğu göz önünde bulundurulduğunda metinlerin ana dili eğitiminde önem taşıdığı söylenebilir. Okullarda en sık kullanılan materyal olması yönüyle önem taşıyan metinlerin dil becerilerinin geliştirilmesinde de tartışılmaz bir önemi mevcuttur (Temizyürek, 2008). Bir metni yapılandırma sürecinde görev yüklenen olguların çeşitliliği ve birbiri arasındaki karmaşık

ilişki ağı nedeniyle metin kavramına ilişkin çeşitli tanımlar ortaya çıkmakla birlikte (Ülper, 2011) metin en yaygın tanımlardan biriyle “Bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür. Kısaca metin, başı ve sonu kapalı yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapıdır” (Günay, 2007, s. 55).

İlgili literatür incelendiğinde metin kavramının yanı sıra metinlerin tür ve yapı tasnifinde de çeşitlilik (De Beaugrande ve Dressler, 1981; Günay, 2007; Kıran ve Eziler Kıran, 2003; Tansel, 1978) dikkati çekmektedir. Söz konusu

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: mervemuldu@sdu.edu.tr

kaynaklar incelendiğinde metinlerin sınıflandırılmasındaki çeşitliliğinin metne bakış açısındaki çeşitlilikle ve metinlerin tip, tür, söylem, yapı gibi farklı terimlerle sınıflandırılmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Metinlerin sınıflandırılmasında metin yapılarını ön plana çıkaran araştırmacılar (Akyol, 2010; Coşkun, 2013; Güneş, 2007) da mevcut olup okullarımızda Türkçe Dersi Öğretimi Programı (MEB, 2018) kapsamında benzer bir yaklaşımla metinler bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç başlık altında ele alınmakta, bu tasnife uygun bir şekilde eğitim verilmeye çalışılmaktadır. Bunlardan özellikle öyküleyici ve bilgilendirici metinler öğrencilerin okul hayatlarında en yaygın olarak kullandıkları metinlerdir.

Söz konusu tasnifin alt sınıflandırmalarından birini oluşturan, okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek veya bir şeyi açıklamak amacıyla yazılan bilgilendirici metinler alan yazında açıklayıcı metinler olarak da anılmaktadır (Piccolo, 1987; Tompkins, 2000; Warriner, 1992). Bilgilendirici (açıklayıcı) metinlerin metindeki bilgilerin düzenleniş açısından farklı yapıları bulunmaktadır. Alan yazında konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların (Akyol, 1999, 2010; Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Bohaty, 2015; Coşkun, 2013; Englert ve Hiebert, 1984; Hall, Sabey ve McClellan, 2005; McGee ve Richgels, 1985; Özmen, 2011; Tompkins, 2000) çalışmalarında yaygın olarak Meyer'in (Meyer, 1975; Meyer ve Freedle, 1984) sınıflandırılmasından yararlanarak bilgilendirici (açıklayıcı) metinleri beş başlık altında ele aldıkları görülmektedir. Bu sınıflandırmaya göre de bilgilendirici (açıklayıcı) metinler; sıralama, tanımlama, problem çözme, neden-sonuç, karşılaştırma olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır.

Okuldaki, iş yerindeki ve toplumdaki başarımız bu tür metinleri anlama ve anlatma becerimize dayanmakta; bilgilendirici okuryazarlık başarının merkezinde yer almaktadır. Eğitimin temel amacı, bu tür metinleri okuyup anlayabilen, eleştirebilen ve edindiği bilgilerle iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir (Duke, 2000, 2004). Özellikle okuldaki akademik faaliyetlerin pek çoğu öğrencilerin açıklayıcı nitelikte materyaller üretmelerini gerekli kılmaktadır (Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Bilgilendirici metinlerin ilkokuldan itibaren etkin kullanımını sağlamak, çocukların dünyada bilgisinin gelişmesini ve bilgi çağında başarı için gerekli olan önemli becerilerin teminini sağlayabilir (Hall ve Sabey, 2007). Bu metinleri anlama ve yazma okuldaki başarı için zaruridir (Taylor ve Beach, 1984). Görüldüğü üzere günümüz bilgi toplumundaki başarı bu metinleri anlayabilme ve bu yapıda metinler üretmeye dayanmaktadır.

Hayatın pek çok alanında bilgilendirici okuryazarlık önemli olmakla birlikte bilgilendirici (açıklayıcı) metinleri anlamak ve bu yapıda metinler üretmek özellikle öyküleyici metinlerle kıyaslandığında öğrencilere zor gelmektedir. Farklı araştırmalarda öğrencilerin bu tür metinleri anlama konusunda öyküleyici metinlere kıyasla daha çok zorlandıkları ortaya çıkarılmış veya vurgulanmıştır (Best, Floyd ve McNamara, 2008; Şahin, 2013; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Mevcut araştırmanın sınırlarını oluşturan yazma açısından da benzer bir durum söz konusudur. Yazma becerisinde de öğrencilerin öyküleyici metinlere kıyasla bilgilendirici metinleri yazma konusunda zorlandıklarını gösteren araştırmalar mevcuttur

(Hall-Mills ve Apel, 2012; Sallabaş, 2007; Taylor ve Beach, 1984).

Açıklayıcı metinlerin öğrencilere zor gelmesinin, öğrencilerin bu yapıdaki metinleri anlama ve metinler üretmede zorlanmalarının altında türlü sebepler yatmaktadır. Bunlardan biri öğrencilerin öyküleyici metin türleriyle erken yaşlarda karşılaşırken bilgilendirici metinlerle daha geç yaş dönemlerinde karşılaşmalarıdır. Öğrenciler yazılı dildeki öyküleyici söylem kullanımı ve farkındalığı, hikâye anlatımı deneyimleri yoluyla yaşamın erken dönemlerinde gelişmeye başlamakta iken (Nelson, Bahr ve Van Meter, 2004) bu metinlerle erken yaşlarda karşılaşmamaktadır (Duke, 2000). Ayrıca çocukların bilişsel gelişim ve deneyimleri, iyi yazılmış bilgilendirici metinlerin azlığı, öğrencilerin okul yaşamlarında da bu metinlere sınırlı düzeyde maruz kalmaları ve öğretmenlerin öğrencileri bu metinler konusunda nasıl yönlendireceğini bilememesi (Hall vd., 2005) gibi hususlar da bu metinlerde öğrencilerin zorlanma nedenleri arasında sayılabilir. Bunların ötesinde bilgilendirici metinlerin kendisinden kaynaklı da birtakım sorunlar da mevcuttur. Bilgilendirici metinlerin farklı yapılardan oluşması, bu yapıdaki metinlerde öyküleyici metinlerdeki gibi basit, sıralı olayların olmaması, mantiki ilişkilerin fazla olması (Williams, 2005), öğrencilerin bu metinleri anlama ve üretmede kullanılan metin organizasyonu hakkında gerekli ön bilgiye sahip olmaması (Taylor & Beach, 1984) ve metin yapısı farkındalığının olmaması (Armbruster vd., 1987) da öğrencilerin bu metinlerde zorlanmalarına sebep olabilmektedir. Söz konusu bu hususlar, sadece öğrencilerin bu yapıdaki metinleri anlamalarını zorlaştırabilecek hususlar olmayıp onların bu yapıda metinler üretebilmelerinde de engel teşkil edebildiğini göstermektedir.

2. Araştırmanın Problemi ve Amacı

2.1. Araştırmanın Problemi

İlgili literatür bağlamında da görüldüğü gibi türlü gerekçeler sebebiyle bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlere göre öğrencilerin gerek anlama gerek üretim konusunda zorlandıkları; akademik, sosyal vb. pek çok açıdan önemli olmasına rağmen son derece ihmal edilen metinlerdir. Mevcut araştırmanın sınırlarını oluşturan yazma becerisi ve ortaokul öğrencilerinin durumu açısından da bakıldığında benzeri bir durum söz konusudur. Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin tespitine ilişkin yapılan çalışmaların daha çok öyküleyici metin yapısı odaklı olduğu görülmektedir (Arı, 2008; Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Çoban, 2010; İpek Eğilmez ve Berber, 2017; Kaynaş, 2014; Kılıç, 2012; Yaylacık, 2014; Yılmaz, 2008). Sınırlı sayıda çalışmada (Çelik, 2010; Sallabaş, 2007; Ülper, 2011) bilgilendirici (açıklayıcı) metinlere odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda belirli bir sınıf kademesine odaklanıldığı ve ortaokul öğrencilerinin bütün kademelerini kapsayan bir çalışma yapılmadığı dikkati çekmektedir. Mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerin bilgilendirici yazma becerilerinin durumu tespit edilerek söz konusu durumun sınıf seviyesi, cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu çalışmanın her sınıf kademesindeki öğrencileri kapsayacak şekilde bir değerlendirmeye gidilmesi yoluyla Türkçe literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici yazma düzeyini tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici (açıklayıcı) metin yazma becerileri ne düzeydedir?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici (açıklayıcı) metin yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici (açıklayıcı) metin yazma becerileri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici (açıklayıcı) yazma durumlarını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte veya hâlen var olan bir durum, var olduğu şekli ile betimlenir (Karasar, 2008). Çalışmada var olan bir durumun (ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici yazma düzeyleri) betimlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından araştırma, tarama modeli ile desenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Isparta ilinde öğrenim gören 23052 öğrenci oluşturmaktadır (MEB 2016, s. 40). Araştırma kapsamında örneklem belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2008, s. 114). 25000 kişilik evren büyüklüğüne sahip bir araştırma için (.95 güvenilirlik düzeyinde) gerekli örneklem sayısı 378'dir (Can, 2017, s. 30). Buna göre Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğünden bilgi alınarak Isparta'da alt, üst ve orta düzeyde sosyoekonomik düzeyi temsil eden üç ortaokul rastgele bir şekilde seçilmiş, bunlardan yine rastgele seçilen on iki şubenin 5, 6 ve 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 411 ortaokul öğrencisi çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %46'sı kız, %54'ü erkek öğrencidir. Ayrıca katılımcıların % 24,6'sı 5. sınıf, %24,1'i altıncı, %26,3'ü yedinci ve %25,1'i de sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Seçtikleri konuyla ilgili bir bilgilendirici metin yazmaları istenmesine rağmen öyküleyici metin yazan ve Suriyeli olduğu için herhangi bir metin yazmayan on iki öğrencinin metni değerlendirmeye alınmamış ve çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici yazma düzeylerini açığa çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Müldür (2017) tarafından hazırlanan "Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu; ana fikir/odak noktası, yardımcı fikirler ve fikirleri destekleme, planlama ve tutarlık, dil ve üslup, yazım ve noktalama, sunum olmak üzere yedi maddeden oluşmaktadır. Formda yer alan ölçütler

1=kötü, 2=yetersiz, 3=orta, 4=iyi, 5=çok iyi şeklinde puanlandırılmıştır. Bir öğrencinin bu formdan alabileceği en düşük puan 7, en yüksek puan da 35'tir.

Öğrencilere farklı yapılarda bilgilendirici metinler oluşturabilecekleri konular sunulmuştur. Öğrencilerden "Hayalinizdeki okulu tanıtan bir metin yazınız.", "Size göre ideal bir dostta olması gereken özellikleri anlatan bir metin yazınız.", "Cep telefonlarının olumlu ya da olumsuz etkilerini anlatan bir metin yazınız." "Bir mucit olduğunuzu düşünün. İnsanlığın bir problemini çözecek bir icadınız var. İcadınız nedir, bu icat insanlığın hangi problemini nasıl çözer, bunu anlatan bir metin yazınız." konularından birini seçerek bilgilendirici (açıklayıcı) bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrenci metinleri, veri toplama aracı olarak kullanılan forma göre değerlendirilmiştir.

Değerlendirme formunun güvenilirliğini tespit etmek için veri toplama aracının örneklem üzerindeki güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Öğrenci metinlerine göre Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu aracının güvenilirlik katsayısı .94 bulunmuştur. Ayrıca kodlayıcılar arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Öğrenci metinleri iki uzman tarafından bağımsız şekilde puanlanmıştır. Pearson Korelasyon analizi aracılığıyla puanlayıcıların verdiği puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuç 0,70'in üzerinde olduğu için değerlendirme formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu'nun her bir maddesinden ve toplamından aldıkları puanları değerlendirmek için betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici yazma puanlarının cinsiyete göre anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t testi, sınıf değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Dunnett C testi kullanılmıştır. Grup varyansları eşit olmadığı için Dunnett C testi uygulanmıştır.

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri bağlamında elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Bilgilendirici (Açıklayıcı) Metin Yazma Beceri Düzeyleri

Araştırmaya katılan 411 öğrencinin Bilgilendirici Yazma Değerlendirme Formu'ndaki her bir ölçüt ve toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değerlendirme Formu Unsurları	min	max	\bar{x}	ss
Ana fikir/odak noktası	1,00	4,00	1,78	0,77
Yardımcı fikirler ve fikirleri destekleme	1,00	4,00	1,50	0,62
Planlama ve Tutarlılık	1,00	4,00	1,72	0,73
Dil ve Üslup	1,00	4,00	1,70	0,74
Bağdaşıklık	1,00	4,00	1,73	0,75
Yazım ve Noktalama	1,00	4,00	1,47	0,73
Sayfa Düzeni, Yazı, Paragraf Boşluğu	1,00	4,00	1,54	0,73
Toplam	7	25	11,44	4,38

Not: Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu'nda yer alan her bir ölçütten alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Formun tamamından alınabilecek en yüksek puan 35'tir.

Tablo 1 incelendiğinde 411 öğrencinin bilgilendirici metin yazma ölçütlerine göre ana fikir ($\bar{x}=1,78$, $ss=0,77$), bağdaşıklık ($\bar{x}=1,73$, $ss=0,75$), planlama ve tutarlık ($\bar{x}=1,72$, $ss=0,73$), dil ve üslup ($\bar{x}=1,70$, $ss=0,74$), sayfa düzeni, yazı, paragraf boşluğu ($\bar{x}=1,54$, $ss=0,73$); yardımcı fikirler ve fikirleri destekleme ($\bar{x}=1,50$, $ss=0,62$); yazım ve noktalama ($\bar{x}=1,47$, $ss=0,73$) hususlarında “kötü” ve “yetersiz” düzeyler arasında puanlar aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin toplam puan ortalamasının da 11,44 olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların bilgilendirici metin yazma becerilerinin “yetersiz” düzeyde oldukları söylenebilir.

Her bir ölçüt için kötü ve yetersiz olduklarını ortaya koyan nitelikler incelendiğinde bir ana fikir belirleme, odak noktası oluşturma açısından öğrenci metinlerinin ana fikrin açık olmaması veya zayıf olması, bir odak noktasının seçilerek konunun sınırlandırılmaması niteliklerini taşıdığı tespit edilmiştir. Yardımcı fikirleri ve fikirleri destekleme açısından seçilen konuya uygun fikirlerin gelişigüzel bir şekilde âdeta peş peşe ve liste özelliği gösterecek şekilde sıralanması ve fikirlerin düşüncüyü geliştirme yollarıyla geliştirilmemesidir. Planlama ve tutarlık açısından metin yapısına uygun bir metin üretilmemesi, metinler arası bölümler, birimler (başlık, giriş, gelişme, sonuç, paragraf vb.) arasında kopuklukların, çelişkilerin olması gibi niteliklerdir. Dil ve üslup açısından metindeki açıklık ve anlaşılabilirliğin zayıf olması, metinde ikna edici, akıcı olmaması, cümle yapılarının son derece sınırlı olması ve daha çok basit yapıları cümlelerin kullanılması gibi niteliklerdir. Öğrenci metinleri, uzunlukları göz önünde bulundurularak incelendiğinde metnin anlaşılabilirliğini etkileyecek düzeyde bağdaşıklık unsurlarının kullanımına ilişkin fazlaca hata taşımaktadır. Bilgilendirici metin yapılarını kuvvetlendiren bağdaşıklık unsurlarına yani bağlama öğelerine de yeteri kadar önem verilmediği tespit edilmiştir. Yazım ve noktalama açısından metin uzunlukları, öğrencilerin yaş ve seviyeleri göz önünde bulundurularak yazım ve noktalama açısından da metinlerde fazlaca hata görülmesi ve bunların metnin anlaşılabilirliğini zayıflatması niteliği taşımaktadır. Metinler sayfa düzeni, yazı ve paragraf boşlukları gibi unsurlarında da zayıf olma niteliği göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, katılımcıların bilgilendirici metin yazma konusunda ciddi sıkıntılarının olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bilgilendirici (Açıklayıcı) Metin Yazma Becerileri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilgilendirici metin yazma becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Kız	189	12,76	4,46	5,87	409	0,00
Erkek	222	10,31	3,98			

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilgilendirici metin yazma becerileri arasında fark olup olmadığını gösteren Tablo 2’deki analiz sonucu incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$t(409)=5,87$; $p<.01$]. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla bilgilendirici metin yazma becerisi açısından daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Bilgilendirici (Açıklayıcı) Metin Yazma Becerileri

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre bilgilendirici metin yazma puanlarına ilişkin betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Bilgilendirici Metin Yazma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
A. 5. Sınıf	101	9,06	2,97	26,35	0,05	A-B, A-C, A-D
B. 6. Sınıf	99	11,43	3,74			D-A, D-B, D-C
C. 7. Sınıf	108	11,35	4,31			
D. 8. Sınıf	103	13,85	4,89			

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyine göre bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir [Welch $F(3-223,14)=26,35$; $P<0,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı Dunnett C testi uygulanmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=9,06$, $ss=2,97$) diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla bilgilendirici metin yazma puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıf ($\bar{x}=11,43$, $ss=3,74$) ve yedinci sınıf ($\bar{x}=11,35$, $ss=4,31$) öğrencilerinin bilgilendirici yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerin ($\bar{x}=13,85$, $ss=4,89$) diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla bilgilendirici metin yazma puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha zayıf olduğu söylenebilir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin de bilgilendirici metin yazma becerisi açısından diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha başarılı olduğu söylenebilir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeyleri tespit edilmiş; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilendirici yazma becerilerinin “yetersiz” olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin bilgilendirici metinlere göre yapı ve üretim açısından daha kolay olan öyküleyici metin yazma açısından bakıldığında yapılan araştırmalar öğrencilerin öyküleyici metin yazma açısından dahi öğrencilerin orta seviyenin altında olduğunu ortaya koymaktadır (Coşkun, 2005; Kaynaş, 2014; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin ikna edici yazma durumları açısından bakıldığında da benzer bir durumla karşılaşmaktadır. Kaptan (2015) ve Kan ve Erbaş (2017), beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici metinlerini incelediği çalışmalarında öğrencilerin istenilen seviyede olmadığını, öğrencilerin aldıkları toplam puanların ortalamasının altında olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu’nda yer alan alt ölçütler açısından da kötü ve yetersiz düzeyde oldukları görülmüştür. Formda yer alan kötü ve yetersiz niteliği taşıyan nitelikler incelendiğinde öğrenci metinlerinde ana fikrin açık olmaması veya zayıf olması, konunun sınırlandırılmaması, yardımcı fikirlerin gelişigüzel bir şekilde sıralanması, fikirlerin düşünceyi geliştirme yolları ile desteklenmemesi, metin yapısına uygun metin üretilmemesi, metinler arası bölümler, birimler (başlık, giriş, gelişme, sonuç, paragraf vb.) arasında kopuklukların olması gibi içeriksel ve yapısal sorunlara rastlanmaktadır. Ayrıca metinlerde dil ve üslup açısından da metindeki açıklık ve anlaşılabilirliğin zayıf olması, ikna ediciliğin ve akıcılığın olmaması, cümle yapılarının son derece sınırlı olması ve daha çok basit yapılu cümlelerin kullanılması gibi sorunların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarına ilişkin kullanımlarında da fazlaca hataya rastlanmış olup bilgilendirici metin yapılarını kuvvetlendiren bağlama öğelerine de yeteri kadar önem vermedikleri belirlenmiştir. Yazım ve noktalama, sayfa düzeni, yazı gibi unsurlar açısından da metinlerin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Bilgilendirici metin unsurlarına ilişkin elde edilen bu sonuçlar da daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Ülper (2011) öğrencilerin bilgilendirici metinlerini tutarlık bağlamında incelediği araştırması kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metindeki tutarlığı sağlayabilmek için yerine getirilmesi gereken birçok metinsel eylemi yerine getiremediklerini tespit etmiştir. Örneğin konu birliğini sağlama, metnin bölümlerini (giriş, gelişme, sonuç) bağlama ve bununla ilişkili olarak da konu birliğini sağlama, bağdaşıklık araçlarını kullanma gibi konularda eksiklerinin olduğunu belirlemiştir. Sallabaş (2007) beşinci sınıfların yazılı anlatım becerilerini incelediği araştırmasında öğrencilerin daha çok yazının giriş ve sonuç cümlelerini seçme, yazılarında söz varlığından yararlanma, uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme, karşılaştırmalar, tanımlamalar yapma, önem belirten ifadeleri kullanma, duygu düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazma gibi konularda zorlandıklarını belirlemiştir. Çelik (2010) sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışması sonucunda öğrencilerin Türkçenin söz varlığından yararlanarak anlatımı

zenginleştirme, olayları ve bilgileri sıralayarak anlatma, sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi kurma, konunun ve türün özelliklerine uygun giriş yapma, yazıyı uygun ifadelerle bitirme, düşünceyi geliştirme gibi hususlarda eksikliklerinin olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin dil ve üslup, yazım ve noktalama, yazı gibi konularda yaşadıkları sıkıntılar da daha önce yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Alkan, 2007; Büyükkiz, 2007; Kırbas, 2006). Söz konusu bu araştırmalar, mevcut araştırmayı destekleyici bir nitelik taşımakta ve öğrencilerin sorunlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin diğer çalışmalardakine benzer şekilde bilgilendirici metin yazma açısından yetersiz düzeyde olmalarının pek çok unsurla ilişkisi olabilir. Elde edilen bu sonucun öğrencilerin söylem bilgisi farkındalıklarının olmaması, öğrencilerin bilişsel ve bellekle ilgili sıkıntıları, öğrencilere nitelikli bir yazma eğitiminin verilmemesi gibi unsurlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin söylem bilgisi farkındalıklarının olmamasının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisinin zayıf olmasındaki sebeplerden biri olduğu düşünülebilir. Söylem bilgisinin okuduğunu anlama ve yazma başarısı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (Englert ve Thomas, 1987) olmakla birlikte anlama becerisini oluşturan okuma becerisi açısından bakıldığında dahi ülkemizdeki öğrencilerin bilgilendirici metin unsurlarını belirleme konusunda zayıf olduğu görülmektedir. Uğur (2017) araştırmasında yedinci sınıf öğrencilerinden büyük çoğunluğunun bilgilendirici metinlerin konusunu, yazarın yazma amacını, yazarın bakış açısını, metnin ana düşüncesini, yardımcı düşüncesini, belirlemediklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun tanım, karşılaştırma, şart, açıklama, benzetme gibi ifadeleri de tespit edemedikleri görülmüştür. Söz konusu bu araştırmayla öğrencilerin bilgilendirici bir metni meydana getiren çeşitli yapısal unsurları belirlemede oldukça başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır (Uğur, 2017). Bu açıdan bakıldığında, okuma anlamında dahi bilgilendirici metin yapısı farkındalığı olmayan öğrencilerin yazma açısından daha da zayıf olma durumu söz konusudur. Çünkü henüz mevcut bir metindeki yapı unsurlarını dahi tespit edemeyen öğrencilerin, üretimsel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinde daha da zorlanmaları olasıdır.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yapısı farkındalığının az olmasına sebep olan nedenlerin de öğrencilerin bu anlamdaki zayıflığına sebep olduğu düşünülebilir. İlgili literatür bağlamında değinilen öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren daha çok öyküleyici metin yapıları ile karşılaşması, bilgilendirici metin yapılarına aşına olmaması, okullarda bilgilendirici metin yapıları üzerinde yeterince durulmaması gibi sorunların (Armbruster vd., 1987; Duke, 2000; Hall vd., 2005; Taylor & Beach, 1984) da öğrencilerin bilgilendirici metin yapısı farkındalığının az olmasına sebep olduğu söylenebilir. Bu nedenle söz konusu sorunlardan kaynaklanarak öğrencilerin bilgilendirici metin yapısı hakkındaki söylem bilgisi eksikliğinin onların bilgilendirici metin yazma konusunda sorunlar yaşamalarına sebep olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin bilişsel ve bellekle ilgili sıkıntılarının da bilgilendirici metin yazma becerilerini etkileyebileceği ve onların sorunlar yaşamalarına sebep olabileceği düşünülebilir. Yazma becerisi, öğrencilerin bilişsel süreçleri ile bağlantılıdır. Öğrencilerin mevcut sorunlar yaşamalarının bellekle bağlantılı olan bilişsel süreçlerle ilişkisi olduğu da

düşünülebilir. Bereiter ve Scarmadalia'ya (1984) göre metin yapısı belleği olmadığında yazarlar üç tür sorunla karşı karşıya kalabilirler: daha önce söylediklerini tekrar etme, metni erkenden bitirme ve metin içerisindeki ilgisizlikler (Aktaran, Thomas vd., 1987). Mevcut araştırmada da öğrenci metinlerinde bu tür sıkıntılara sık sık rastlanmış; fikirlerin peş peşe gelişigüzel bir şekilde sıralanması, kimi zaman yinelenmesi, özet şeklini almış kısa metinler yazılması veya metinlerin tamamlanmaması, metin bölümleri, birimleri arasında kopuklukların, ilgisizliklerin görülmesi gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin bellekle ilgili benzeri sorunlar yaşamalarının bu tür sorunlara sebep olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin zayıf olmasında öğrencilere verilen yazma eğitiminin niteliğinin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Türlü sebeplerden dolayı öğrencilere nitelikli bir şekilde yazma eğitimi verilememesinin de bilgilendirici metin yazma becerisini zayıflattığı düşünülebilir. Süreç ve süreç-tür odaklı yazma eğitimlerinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde etkisi olduğunu gösteren araştırmalar (Örn. Ülper, 2008; Graham, Harris & Mason, 2005) mevcut olmakla birlikte ülkemizdeki yazma eğitiminin niteliğinin bu bağlamda olmadığı söylenebilir.

Mevcut çalışmanın uygulandığı sınıflarda öğrencilerden metinlerini öncesinde planlayabilecekleri söylenmesine rağmen birkaç öğrenci dışında yazma öncesinde hazırlık yapan bir öğrenciye rastlanmamıştır. Bu durum okullarımızda nitelikli bir yazma eğitimi verilip verilmediğine ilişkin şüpheler uyandırmaktadır. Dolayısıyla nitelikli bir yazma eğitimi verilmemesinin, yazma eğitimi alanında da daha çok öyküleyici metinler üzerinde durulmasının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma konusunda zayıf olmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici yazma puan ortalamalarında kızlarla erkekler arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin yazma başarı açısından etkin olmadığını gösteren çalışmalar da mevcut olmakla birlikte (Çelik, 2010; Çoban, 2010) bu çalışmadan elde edilen sonuç kız öğrencilerin yazma konusunda daha başarılı olduğunu ortaya koyan farklı çalışmalarla örtüşmektedir (Arı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Gökçe ve Sis, 2017; Kan ve Erbaş, 2017; Kaptan, 2015; Kaynaş, 2014; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Ülper, 2011; Yaylacık, 2014). Elde edilen bu sonuçtan hareketle cinsiyet değişkeninin yazmada etkili olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum, ergenlik döneminde kızlar ve erkeklerin bilişsel, duyuşsal farklılıklar yaşaması ile açıklanabilir. Kızların erkeklere göre daha çabuk olgunlaşması ve akademik çalışmalara daha çok yoğunlaşabilmesi, kızların yazma konusunda daha fazla motive olması elde edilen sonuçla ilişkilendirilebilir. Nitekim Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence (2012) araştırmalarında cinsiyetin yazma performansını etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Pajares (2003) de alanyazın derlemesi niteliği taşıyan çalışmada özellikle ortaokul seviyesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yazma motivasyonunun yüksek olduğunu ortaya koyan pek çok araştırmanın mevcudiyetine değinmektedir. Mevcut araştırmada cinsiyet değişkenine göre farklılık olmasına yönelik elde edilen sonucun Kaptan (2015), Kan ve Erbaş'ın (2017) belirttiği gibi kız

öğrencilerin metnin içeriğinden ziyade yazım, noktalama, sayfa düzeni gibi mekanik unsurlarında daha başarılı olmasıyla ilişkili olabileceği de düşünülebilir.

Mevcut araştırmada ele alınan diğer bir değişken de sınıf düzeyi değişkenidir. Araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puan ortalamalarında farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri açısından diğer sınıf düzeylerindeki (6, 7 ve 8. sınıflar) öğrencilerle kıyaslandığında daha zayıf; 8. sınıf öğrencilerinin de daha başarılı; 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ise neredeyse aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Yaş ilerledikçe öğrencilerin bilişsel becerileri de gelişmektedir ve planlama, fikir üretimi gibi bilişsel becerilerle ilişkili olan (Flower ve Hayes, 1981) yazma becerisinin de yaş ile birlikte gelişmesi de beklenen bir durumdur. Dolayısıyla bilişsel becerileri diğer kademelere kıyasla daha az gelişmiş olan 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi açısından zayıf; bilişsel becerileri diğer kademelere kıyasla daha fazla gelişmiş olan 8. sınıf öğrencilerinin ise bilgilendirici metin yazma açısından daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Coşkun (2005) araştırmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerine kıyasla metin elementlerini kullanma, tutarlı metin oluşturma açısından anlamlı düzeyde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Mevcut araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerinden daha başarılı olması beklenirken öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Arı (2010) da araştırmasında yedinci sınıfların metnin biçimsel özellikleri ve paragraf, serim özellikleri açısından yedinci sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu tespit etmekle birlikte bazı değişkenler açısından (cümle, gelişme ve sonuç) özellikleri açısından altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci sınıflardan daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca iki sınıfın anlatım özelliği ortalamasının da aynı olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu sonucun beklenmediğini, çünkü yedinci sınıf öğrencilerinin daha çok eğitim almış, yazma bakımından da daha deneyimli olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmaya dâhil edilen öğrencilere verilen yazma eğitiminin niteliğinin de söz konusu sonuçlarda etkisi olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak bu araştırma çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici yazma becerilerinin *yetersiz* olduğu tespit edilmiştir. Bilgilendirici metni oluşturan alt unsurlar açısından da öğrencilerin *kötü* ve *yetersiz* düzeyde oldukları görülmüştür. Elde edilen bu sonucun detaylı bir şekilde tartışıldığı üzere öğrencilerin söylem bilgisi farkındalıklarının olmaması, öğrencilerin bilişsel ve bellekle ilgili sıkıntıları, öğrencilere nitelikli bir yazma eğitiminin verilmemesi gibi unsurlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında kızların erkeklere oranla daha başarılı bilgilendirici metinler kaleme aldığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ergenlikte cinsiyete göre değişebilen farklılıklar, kızların daha çabuk olgunlaşması, kızların yazma konusunda daha fazla motivasyona sahip olması, kızların metnin mekanik unsurlarında daha başarılı olması gibi unsurlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Son olarak araştırma sonucunda sınıf değişkenine göre de bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonucun okullarda verilen yazma eğitiminin niteliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede şu önerilerde bulunulabilir:

- (i) Öğrencilere bilgilendirici metin yapı ve unsurlarına ilişkin farkındalık kazandırılmalı, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik söylem bilgileri artırılmalıdır.
- (ii) Öğrencilere daha nitelikli bir yazma eğitimi verilmelidir. Bu bağlamda öğrencilere hem süreç hem de tür odaklı bir yazma eğitiminin verilmesi gerektiği söylenebilir.
- (iii) Yazma bağlamında öğrencilerin bilgilendirici metin yapı farkındalıklarının hangi düzeyde olduğuna yönelik bir araştırma uygulanabilir.
- (iv) Mevcut araştırmada öğrencilerden farklı metin yapılarından oluşan yazma konularından birinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarının her birinde hangi düzeyde olduklarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- (v) Araştırmanın çalışma grubu, dört yüz on bir öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma daha geniş bir hedef kitle üzerinde uygulanarak öğrencilerin bilgilendirici metin yazma düzeylerini ortaya çıkaracak farklı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253(7), 7-13.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği). Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-328.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-346.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164.
- Bohaty, J. J. (2015). The effects of expository text structure instruction on the reading outcomes of 4th and 5th graders experiencing reading difficulties. Doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Büyükkiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2013). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç & A. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 231-284). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 1-20.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çoban, A. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1986). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-45.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of educational psychology*, 76(1), 65.
- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93-105.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gökçe, B., & Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy* 5(8), 143-168.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, K. M., & Sabey, B. L. (2007). Focus on the facts: Using informational texts effectively in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 261-268.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.
- Hall-Mills, S., & Apel, K. (2012). Narrative and expository writing of adolescents with language-learning disabilities: A pilot study. *Communication Disorders Quarterly*, 34(3), 135-143.
- İpek Eğilmez, N., & Berber, Z. T. (2017). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-188.
- Kan, M. O., & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of the Human and Social Science Researches*, 6(5), 2228-2246.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kıran, Z., & Eziler Kıran A. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher*, 38(8), 739-748.
- MEB (2016). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nelson, N. W., Bahr, C. M., & Van Meter, A. M. (2004). *Writing process instruction and computers: Making connections and building language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40(9), 838-847.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Şahin, A. (2013). The effect of text types on reading comprehension. *Online Submission*, 3(2), 57-67.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usulleri*. İstanbul: Kubbealtı.
- Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146.
- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight students. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (30), 141-152.
- Thomas, C. C., Englert, C. S., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8(1), 21-30.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Prentice Hall.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.

- Warriner, J. E. (1992). *Warriner's English grammar and composition*. Canada: Hold, Rinehart and Winston.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 5-37.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Araştırma Makalesi • Research Article

Küreselleşme Çağında Bir Yumuşak Güç Unsuru Olarak Sağlık Diplomasisi

Health Diplomacy as a Soft Power's Element in the Age of Globalization

Orhan BATTIR^{a*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İİBF Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, 70200, Karaman/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-6856-8351

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Nisan 2019
Düzeltilme tarihi: 02 Mayıs 2019
Kabul tarihi: 10 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Medikal Diplomasi
Sağlık Diplomasisi
Yeni Diplomasi
Yumuşak Güç

ÖZ

Uluslararası ilişkilerin belirleyici unsuru güç ve en önemli aracı da diplomasidir. Küreselleşmeyle birlikte pekçok kavram gibi bu iki kavram da değişime uğramış, geleneksel anlam ve algılarının ötesinde yeni tanımlar ve uygulamalarla çerçeveleri genişlemiştir. Özellikle Soğuk Savaş sonrasında askeri ve ekonomik varlığa dayalı sert güç karşısında, özendirme ve cazibe oluşturmaya dayalı yumuşak güç uluslararası politikada giderek önem kazanmaya başlamıştır. Aynı şekilde geleneksel diplomasi uygulamalarının yanında yumuşak güce dayalı birtakım yeni diplomasi modellerinin hayata geçtiği görülmektedir. Küresel sağlık sorunlarının çözümünde uluslararası işbirliklerini içeren ve sınıraşan sağlık hizmetlerinin etkili bir uluslararası politika aracı olarak kullanılmasına dayanan sağlık diplomasisi de bunlardan biridir. Bu çalışmada popülaritesi ve etkinliği giderek artan sağlık diplomasisinin uygulanma biçimleri, araçları, etkileşim düzeyleri ve aktörleri ele alınarak, gerçek bir dış politika aracı olup olmadığı üzerinde durulmaktadır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 April 2019
Received in revised form 02 May 2019
Accepted 10 May 2019

Keywords:

Medical Diplomacy
Health Diplomacy
New Diplomacy
Soft Power

ABSTRACT

The decisive element of international relations is power and the it's most important instrument is diplomacy. These two concepts, like many concepts with globalization, have changed considerably and their frameworks have expanded with some new definitions and practices beyond their traditional meanings and perceptions. Especially in the post-Cold War period, the soft power based on the incentive and attraction against the hard power based on the military and economic existence in the traditional sense has begun to gain importance in the international politics. Similarly, a number of new diplomacy models based on soft power have been implemented in addition to traditional diplomacy practices. Health diplomacy, which includes international cooperation in the solution of global health problems and based on the use of transboundary health services as an effective international policy instrument, is one of them. In this study, it is emphasized whether there is a real foreign policy instrument by taking into consideration the forms, tools, interaction levels and actors of health diplomacy, whose popularity and effectiveness is increasing.

1. Giriş

Tarihsel süreçte bireylerin, insan gruplarının, toplumların ve nihayet devletlerin birbirleriyle ilişkilerinde temel belirleyici unsur -niteliği ve kullanım şekli bağlamına göre değişiklik arz etse de- tartışmasız “güç” olmuştur. Yine ilkel toplumlardan günümüze kadar karşılıklı ilişkilerin değişmeyen ve önemini hiçbir zaman yitirmeyen aracı ise diplomasidir. Güç ve diplomasi olguları uluslararası ilişkilerin seyri ve işleyişi bağlamında birbirleriyle yakından ilgilidir. Uluslararası politikada devletlerin sahip olduğu gücün düzeyi, diplomasi alanında

Kabul görmelerinde ve başarılı sonuçlar elde etmelerinde en önemli etkidir denebilir. Aynı şekilde diplomasi kabiliyetinin yüksek olmasının da -gücün yıpratıcı ve reaksiyon doğurucu etkilerinin bertaraf edilerek- yapıcı yönü sayesinde olumlu sonuç almayı kolaylaştırıcı rol oynadığı şüphesizdir.

Her iki kavrama dair algıların ve dolayısıyla da tanımların zaman içerisinde değiştiği ve ilgilerini koruyarak dönüştüğü görülmektedir. Güç ve diplomasi kavramlarıyla ilgili algıların ve tanımların değişmesinden kasıt temelde bu kavramların niteliklerinin, düzeylerinin, araçlarının ve

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: obattir@kmu.edu.tr

aktörlerinin uluslararası sistemin işleyişine paralel olarak dönüşmesi ve yenilenmesidir. Küreselleşmeyle birlikte bu değişimin daha hızlı ve belirgin seyrettiğini söylemek mümkündür. Geride bıraktığımız birkaç on yıllık dönemde hayatın hemen her alanında çok yönlü etkileriyle gözlenebilen ve giderek hız kazanan ekonomik, sosyal ve politik küreselleşme sayesinde ulusal sınırlar ve mesafeler önemini yitirmiştir. Gelişen teknoloji ve iletişim/ulaşım imkanları sayesinde artık insanların, ürünlerin, paranın, bilginin, silahların, hastalıkların ve insan hayatına dair saymadığımız -olumlu ya da olumsuz- pek çok şeyin dünya üzerinde dolaşımı insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar hızlı ve kolay gerçekleşir olmuştur. Bu süreçte uluslararası sistemin işleyişinde hâkim olan ilişki biçimleri yanında, sisteme yön veren araçlar ve aktörler de değişmekte ve çeşitlenmektedir.

Günümüz küresel bilgi toplumunda gücün toprak, askeri güç ve doğal kaynaklardan ziyade bilgi, teknoloji ve kurumsal esnekliğe dayandığı görülmektedir (Wenger, 2001: 6). Devletlerin gücünden bahsedildiğinde artık sadece askeri ve ekonomik varlık düzeyleri ile baskı ve yaptırım kapasitelerini içeren sert güç (*hard power*) değil, aynı zamanda özendirme ve cazibe oluşturma ile karakterize yumuşak güç (*soft power*) unsurları da kastedilmektedir.¹ Aynı şekilde diplomasi denildiğinde de sadece devletlerin resmi görevlileri (diplomatlar) eliyle yürütülen geleneksel ve formel ilişkiler değil, bunun yanında, daha çok yumuşak gücü çağrıştıran ve birtakım sivil aktörlerin de devrede olduğu; kültürel diplomasi, kamu diplomasisi, insani diplomasi, sağlık diplomasisi gibi yeni uygulamalar ve ilişki biçimleri de anlaşılmalıdır. Ancak her ne kadar kavramların anlamçerçevesi genişleyip değişse de aralarındaki yapısal ilişki ve etkileşim varlığını sürdürmektedir. Uluslararası politika aktörlerinin sahip olduğu gücün kaynağının salt askeri ve ekonomik kapasiteye dayalı geleneksel unsurlardan yüksek katma değerli bilimsel/teknolojik gelişmelere ve sosyopolitik dinamiklere dönüşmesi, yeni diplomasi modellerinin ve süreçlerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Aynı şekilde diplomasi pratiklerinde görülen yeni gelişmelerin de gücün kavramsal çerçevesinin ve kullanım tercihlerinin belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada geleneksel algılara nazaran görece yeni sayılabilecek “yumuşak güç” ve yeni diplomasi uygulamalarından olan “sağlık diplomasisi” kavramları, aralarındaki ilişki bağlamında, teorik çerçevede ele alınacaktır. Sağlık diplomasisinin ne olduğu ve neleri içerdiği yanında, gerçek bir dış politika aracı olup olmadığı da yer yer sorgulanacaktır. Sınıraşan sağlık hizmetleri konusunda bölgesel ve küresel düzeyde görülen aktivizm; bileşenleri, araçları, aktörleri, paydaşları ve pratikleri düzleminde -ayrıntılı istatistiklere, tekil ülke uygulamalarına ve sayısal verilere değinmeden- incelenecek, söz konusu politika ve uygulamaların sürdürülebilirliği yanında taraflara gerçek fayda sağlayıp sağlamadığı üzerinde değerlendirmelere yer verilecektir.

¹Uluslararası politikada güç ilişkilerini açıklamada popüler ve önemli bir kavram olan yumuşak güç (*soft power*) -ve beraberinde sert güç (*hard power*) tanımlaması- ilk olarak 1990 yılında Joseph S. Nye tarafından *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power* (New York, 1990) adlı kitabında kullanılmıştır (Nye, 2004: XI).

2. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Doğası gereği dinamik bir yapıya sahip olan siyaset biliminde üzerinde çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçevenin oluşturulabilmesi için; o konu hakkında bazı temel kavramların tanımlanarak ne olduğu ya da ne olmadığına ortaya konması adına, karşılaştırmalı anlam çerçevelerinin belirlenmesi önemlidir. Özellikle yeni bazı kavramlar, literatürde genel kabul görmüş, yerleşik kimi kavramlarla karıştırılabilmektedir. Bu nedenle zihinlerde birbirine yakın anlamlar çağrıştıran benzer kavramlar arasındaki farklılıklar ve farklı kavramlar arasındaki benzerlikler birlikte ele alınarak, anlam ilişkilerinin ve ayrışan yönlerinin ortaya konması gerekmektedir. Bu bölümde, çalışmanın ana konusunu belirleyen; yumuşak güç, diplomasi ve sağlık diplomasisi kavramları, çerçeveleri çizilerek tanımlanacak ve bunlarla anlam ilişkisi olduğu düşünülen bazı kavramlar da açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1. Uluslararası politikada Güç, Sert Güç, Yumuşak Güç Kavramları Üzerine

Anlam çerçevesi tam olarak belirlenmiş ve tanımı üzerinde net bir uzlaşma sağlanmış olmasa da “güç”, uluslararası politika analizlerinde en çok başvurulan ve belirleyici rolüne vurgu yapılan temel kavramların başında yer almaya devam etmektedir. Özellikle II. Dünya Savaşı ve sonrasında dünya genelinde ortaya çıkan siyasi tablo ve değişen tehdit algıları ile birlikte devletlerin güce ve güç unsurlarına sahip olmaya atfettikleri önemin giderek arttığı görülmektedir. Soğuk Savaş yıllarının sonuna kadar uluslararası ilişkiler alanında hâkim paradigma olan realist bakış açısı ile değerlendirildiğinde, uluslararası ilişkilerin temelinde kendi ulusal çıkarlarını maksimize etmeye çalışan devletler arasındaki güç mücadelesi yer almaktadır (Baylis ve Smith, 2005: 273). Buna göre uluslararası politika özünde bir güç savaşıdır ve nihai amacı ne olursa olsun öncelikli hedef daima güce sahip olmaktır (Morgenthau, 1948: 13). Realist paradigmaya göre güç; A'nın B üzerinde, B'nin kendi istek ve iradesiyle yapmayacağı şeyi B'ye yaptırabilme kabiliyeti (Dahl, 1957: 202-203) ya da bir ülkenin, elindeki olanak ve yetenekleri ödül, ceza, ikna ve zorlama gibi çeşitli stratejiler yoluyla kullanarak karşı tarafın davranışlarını kendi çıkarları doğrultusunda etkileme ve yönlendirme kapasitesidir (Holsti, 1964: 179). En genel ifadesiyle güç; bir devletin diğer bir devlete uyguladığı ve normal şartlarda kendi iradesiyle yapmak istemeyeceği bir şeyi yapmasını sağlamaya yönelik etkidir (Arı, 2013: 136). Devletler düzeyinde bu etkiyi ve kapasiteyi belirleyen unsurlar ise kuşkusuz askeri ve ekonomik parametreler olmaktadır. Devletlerin elde etmek istediği, yaptırıma ve zorlamaya dayalı olan, niteliği itibarıyla “sert” güç esasen bir amaç değil, ulusal çıkarların gözetilmesinde ve ulusal güvenliğin sağlanmasında bir araçtır (Waltz, 1990: 35). Ancak uluslararası sistemde güce atfedilen önemin, çoğu zaman, güç unsurlarına daha fazla sahip olmanın devletlerin asli hedefi gibi algılanmasına yol açtığı ve küresel rekabetin de bu yönde şekillendiği görülmektedir.

Uluslararası politikada sert güç kavramı; devlet düzeyinde bir aktörün ekonomik ve askeri olanaklarını yaptırım aracı olarak kullanarak başka aktör veya aktörlerin davranışları üzerinde kendi lehine değişiklik yapabilme veya nüfuz sağlayabilme becerisine karşılık gelmektedir. Teorik düzeyde sert gücün karşısında konumlandırılan yumuşak

güç ise; bir ülkenin/devletin dünya siyasetinde elde etmek isteği sonuçlara, onun değerlerine hayran olan, onu örnek alan, refah düzeyine ve fırsatlarına özenen diğer ülkelerin/devletlerin kendisini izlemesiyle ulaşması durumunu ifade etmektedir (Nye, 2005: 14-15). Somut kaynakların kontrolü yoluyla elde edilen sert güç, başkalarının davranışlarını şekillendirmeye yararken, yumuşak gücün işlevi ise başkalarının davranışlarından önce tercih ve isteklerini şekillendirme yeteneğidir (Nye, 1990: 166-168). Sert güç daha çok askeri ve ekonomik kaynakların ya da siyasi ilişkilerin ve ülkelerin diasporaları tarafından yürütülen lobi faaliyetlerinin doğrudan veya dolaylı “yaptırım aracı” olarak kullanılması ile karakterizedir. Buna karşılık yumuşak güçte ise aynı kaynaklar ve ilişkiler yanında; inançlar, değerler, fikirler, teoriler, söylemler, eğitim, kültür, hayat tarzı, gelenekler ve ülkenin imajı gibi unsurların “özendirme ve cazibe oluşturma aracı” olarak kullanılması yönündeki stratejiler ve süreçler belirleyici olmaktadır.

Temelde devletlerin mihnet olduğu askeri ve ekonomik kapasiteye bağlı olan sert gücün kullanımında tercih edilen araçlar genellikle karşıdakine baskı kurma, yaptırım uygulama, ödemelerde bulunma, rüşvet vb. iken, davranış kalıpları da emretme, zorlama, ikna etme, korkutma, caydırma şeklindedir. Ancak küreselleşmeyle birlikte ekonomik ilişkilerin ön plana çıkması, askeri güç ve yaptırım endeksli resmi ilişkilerin ağırlığını kaybetmesine, onların yerine ekonomik unsurların ve devlet dışı aktörlerin devreye girmesine yol açmıştır (Nye, 1990: 156-157). Yeni araç ve aktörlerin devreye girmesiyle gündeme gelen yumuşak güç kullanımında etkileşim çerçevesi olarak, gündem yaratma, cazibe oluşturma ve yanına çekme gibi yöntemler ön plandadır. Bu yöntemlerin uygulanması sürecinde yumuşak gücün başlıca kaynakları arasında kurumlar, değerler, kültür ve politikalar yer almaktadır (Çavuş, 2012: 24-25).

Uluslararası politikada sert güç kullanımı daha çok, devletlerin fiziki varlığına ilişkin göstergeleri durumundaki coğrafya, nüfus, ekonomik kapasite, askeri kapasite, teknoloji ve doğal kaynaklar gibi gücün, belli yöntemlerle ölçülebilen, sayılabilen, karşılaştırılabilen nicel unsurlarıyla ilgilidir. Yumuşak güç kullanımını ise sayısal verilerle ve konvansiyonel ölçme yöntemleriyle ifade edilemeyen ancak etkisi kabul edilip açıklanabilen nitel unsurları durumundaki; hükümetin niteliği, yönetim şekli, diplomasi kültürü, tarih, kimlik, kültür, din, ideoloji, milliyetçilik, ulusal moral gibi nitel unsurlarla açıklamak mümkündür (Ateş, 2013: 165-168). Ancak her ne kadar yöntemleri, araçları ve aktörleri birbirinden farklı olsa da sert güç ve yumuşak güç, başkalarının davranışlarını etkileyerek kendi amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik politika ve uygulamaların iki farklı seçeneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Diplomasi

Devletlerin dış politikaya dair konularda diğer devletlerle yürüttüğü, çoğunlukla müzakereye dayalı ilişkilerin genel ifadesi olarak kavramsallaşan diplomasi; uluslararası ilişkilerin karşılıklı olası zararların önlenmesi adına savaş yolu ile değil barışçıl yol ve yöntemlerle yürütülmesi (Dağ, 2004: 146), devlet yönetiminde dış ilişkilerin, dış politikanın yürütülmesi ile ilgili tüm kaide ve kurallar (Kürkçüoğlu, 2005: 312) ya da hükümetlerin dış ilişkilere

dair tercih ettiği politikalarının ve görüşlerinin resmi mekanizmalar aracılığıyla diğer devletlerin karar vericilerine iletilmesi süreci (Gönlübol,1993: 116) gibi farklı pek çok şekilde tanımlanabilir.

Diplomasinin anlam çerçevesini belirleyici nitelikte üç unsurdan söz etmek mümkündür. *Birincisi* diplomasinin devletler arasında cereyan etmesi ve siyasi, askeri, ekonomik, kültürel ilişkiler başta olmak üzere her türden etkileşime dair olmasıdır. *İkincisi* şiddet ve zorlama unsurlarının olmadığı, görüşme, müzakere ve anlaşmalara dayalı barışçıl yollarla yürütülmesidir. *Üçüncüsü* de doğrudan devletin tüzel kişiliğini temsil eden, onun adına belli esaslar ve sınırlar içerisinde konuşmaya ve davranmaya ehil resmi görevliler eliyle yürütülme özelliğidir. Diplomasi, tarafların/devletlerin birbirlerini tanıması, diplomatik dokunulmazlık ilişkileri, profesyoneller eliyle yürütülmesi, kendine özgü bir kültürü olması ve günümüzde kalıcı misyonlara sahip olması yönüyle uluslararası politikanın en yerleşik kurumlarından biri durumundadır (Ateş, 2013: 387-388). Birbirinden farklı çok sayıda tanımlı yapılabilir olsa da diplomasinin, özünde sorunların savaş dışı seçeneklerle çözülmesine yönelik çabaları içerdiğine dair algı pek değişmemektedir. Bu yönüyle uluslararası aktör temsilcileri arasında resmi düzeyde yürütülen görüşmeler bütünü olarak kabul edilen diplomasi, barışın korunmasına hizmet eden, bir kriz söz konusu olduğunda ise sorunun giderilmesinde tehdit ve güç kullanımından önce başvurulacak araçların başında gelmektedir (Yılmaz, 2007: 42). Uluslararası politikada savaş dışındaki en uygun seçeneklerin belirlenmesine dayanan ve taraflar açısından risklerin, dolaylı-dolaysız tüm maliyetlerin minimize edilmesine imkân sağlayan diplomasi, zor kullanma ve yaptırımlardan ziyade yapıcı yönüyle kolay sonuç almaya elverişlidir. Bu yönüyle diplomasiyi meşruiyet düzeyi en yüksek dış politika aracı olarak nitelendirmek yanlış olmaz.

Diplomasi faaliyetlerinin, yetkili ve ehil durumdaki resmi görevliler tarafından, devletlerin dış politika hedefleri ve hassasiyetleri doğrultusunda, uluslararası toplumun aktörlerince benimsenen ve tarafları bağlayıcı nitelikte olan hukuki normlar çerçevesinde yürütülmesi esastır. Uluslararası politikada formel düzeyde diplomatik ilişkiler halihazırda büyük ölçüde 18 Nisan 1961 tarihli Diplomatik İlişkiler Hakkında Viyana Sözleşmesi'nde belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde, yine bu sözleşmede tanımlanan resmi görevliler tarafından yürütülmektedir.² Ancak uluslararası sistem dinamik ve küreselleşmeyle birlikte günümüzde insan hayatına dair hemen her alanda yaşanan kaçınılmaz değişim ve dönüşümlerden muaf değildir. Bu yönüyle sistemin işleyişinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm uluslararası politika tercih ve uygulamalarında yeni bazı araçların ve aktörlerin devreye girmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Bu süreçte geleneksel anlamda diplomatlar eliyle yürütülen dış politika pratiklerinden, yöntem, uygulayıcılar, paydaşlar ve araçlar açısından, işleyişinde ve icrasında önemli farklılıkları bünyesinde barındıran; kamu diplomasisi, kültürel diplomasi, insani

² Bkz. 18 Nisan 1961 tarihli Diplomatik İlişkiler Hakkında Viyana Sözleşmesi, (Erişim:23.01.2019)http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/Diplom atik_Iliskiler_1961.pdf

diplomasi, dijital diplomasi, sağlık diplomasisi gibi yeni ilişki biçimlerinin/diplomasi modellerinin gündeme geldiği görülmektedir. Resmi anlamda “diplomat” olmayan görevlilerce yürütülen bu tür ilişki biçimleri alternatif iletişim ve etki kanalları açmak suretiyle devletlerin diplomatik süreçlerini desteklemektedir (Erman, 2016: 78). Formel diplomasi süreçlerinden farklı işleyen bu uygulamaların gayr-ı resmi diplomasi ya da sivil diplomasi şeklinde tanımlanması mümkündür.

2.2.1. Diplomasi Anlayışındaki Dönüşüm

Buraya kadar yapılan tanımlara ve çizilen kavramsal çerçeveye bakıldığında uluslararası ilişkilerin temel unsurunun -tüm versiyonlarıyla- “güç” ve birincil aracının da -eski ve yeni tüm modelleriyle- “diplomasi” olduğu ve bu iki olgu arasında esasen sıkı bir bağın bulunduğu söylenebilir. Yine yukarıda yer verilen açıklamalar ışığında her iki kavramın, kısmen bağımsız kısmen de birbiriyle ilintili olarak, zaman içerisinde değişip dönüştüğü ve yeni formlara büründüğü görülmektedir. Gerek uluslararası sistemde güce dair algılarda görülen değişimin gerekse buna bağlı olarak gündeme gelen yeni diplomasi yaklaşımlarının küreselleşme süreciyle yakından ilgili olduğunu ve Soğuk Savaşın sona ermesiyle birlikte hem teorik düzeyde hem de uluslararası politika pratiklerinde daha fazla görünürlik kazandığını söylemek mümkündür.

Küreselleşme hem kavramsal hem de reelpolitik düzlemde daha eski bir olgu olsa da özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde seyri hızlanmış ve uluslararası politika gündemleri başta olmak üzere hemen hemen tüm sosyal bilimlerin en popüler kavramları arasında yerini almıştır. Küreselleşmeyle birlikte gelişen ulaşım ve iletişim teknolojileri sayesinde bireylerden çok uluslu şirketlere, sivil toplum kuruluşlarından (STK’lar) devletlere ve uluslararası kuruluşlara kadar tüm aktörler arasında yoğun ve sıra dışı bir irtibatlanma söz konusudur. Uluslararası sistemin aktörleri arasındaki ilişkilerde küreselleşmenin - etkileriyle- ön plana çıkması, devletler arası düzeyde ekonomik ve askeri ilişkilerin, toplumsal etkileşimin, iç ve dış politika gündemlerinin yoğunlaşmasını ve çeşitlenmesini beraberinde getirmiştir.

Küreselleşme ile birlikte politik, ekonomik, sosyal ve kültürel unsurların devletler/toplumlar arasında giderek artan geçişkenliğine bağlı olarak toplumlar birbirine daha yakın, daha bağımlı, aynı zamanda etkileşime daha açık hale gelmektedirler. Bu süreçte hızı, etkinliği, niteliği ve niceliği artan uluslararası etkileşim, devletlerin ve toplumların hemen her alanda, daha fazla irtibatlı olmasını, daha yoğun, yeni ve çok boyutlu ilişkiler kurmasını adeta zorunlu kılmaktadır. Söz konusu yeni ve çok boyutlu ilişkiler geleneksel yol ve yöntemlerden ziyade alana eklenen yeni araçlar ve aktörlerle yürütülmektedir. Bu yeni yapıda artık devletler uluslararası politika hedeflerine ulaşmak için, askeri ve ekonomik araçlarla yetinmemekte, daha çok yumuşak güç kullanımına dayalı yeni dış politika araçlarına yönelmektedir. Güç tercihlerinde görülen değişime paralel olarak, dış politikaya dair kavramların merkezinde yer alan diplomasi kavramı da bu süreçte önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır.

Günümüz dünyasında değişen güç dengeleriyle beraber uluslararası politikanın işleyişi şekil değiştirmiş, geleneksel diplomasi uygulamaları büyük ölçüde yerini yeni diplomasi kanallarına bırakmıştır. Bu yeni diplomasi şekli,

hükümetler/devletler arası formel iletişimin yanı sıra, hükümetlerin diğer ülkelerin kamuoylarıyla ve farklı ülkelerin kamuoylarının birbirleriyle kurduğu iletişim ve etkileşim biçimlerinden oluşmaktadır (Kalın, 2011: 11). Uluslararası politikanın inşa ve yürütülme tarzı olan diplomasi kavramı özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde klasik anlamının ötesinde daha geniş bir çerçevede algılanır olmuş ve buna bağlı olarak hem teorik düzeyde hem de küresel politika uygulamalarında yeni bazı diplomasi modelleri yaygın bir şekilde hayata geçirilmeye başlanmıştır. Geleneksel diplomasiden yöntemleri, güç tercihleri, araçları ve aktörleri yönünden ayrılan yeni diplomasi uygulamaları; gücün ve güç unsurlarının yaptırım ve zorlama aracı olarak kullanılmasından ziyade, devletlerin sahip oldukları maddi ve manevi değerlerin/imkanların diğer devletler nazarında birer cazibe unsuru olarak daha yumuşak, daha az maliyetli, uzun vadeli, yapıcı ve kalıcı sonuçlar almaya yönelik kullanılmasıyla karakterizedir. Diplomasi kavramının geleneksel yaklaşımlara nazaran çok daha kapsayıcı bir anlam kazanmaya başladığı bu süreçte, yeni araç ve aktörlerin devreye girmesiyle, farklı yaklaşım ve yöntemlerle icra edilen ve tanımlanarak kavramsal çerçevesi çizilmesi gereken uygulamalardan biri de sağlık diplomasisidir.

3. Küreselleşme Çağında Sağlık Diplomasisi

Bugüne kadar birbirinden çok farklı yorumlar ve tanımlarla değişik platformlarda hemen her düzeyde değerlendirmelere konu olan küreselleşmenin sosyolojik, politik, ekonomik, kültürel vb. pek çok özelliğinden ve uluslararası toplum üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür. Ancak küreselleşmenin en basit ve belki de en temel özelliği/etkisi dünya genelinde geleneksel sınırların ortadan kalkmasına ya da en azından önemini yitirmesine yol açmasıdır. Sınırlardan kasıt sadece ülkeler/devletler arasında çizilmiş siyasi sınırlar değil, insanların dünyanın neresinde olursa olsun birbirleriyle irtibatını, temasını engelleyen ya da zorlaştıran -fiziki veya manevi- her türden bariyerlerdir.

Toplumlar ve/veya devletler arasındaki ilişkilerin her dönemde farklı boyutlarda ve şekillerde de olsa mutlaka var olduğu, ancak zaman içerisinde bu ilişkilerin niteliğinin, yöntemlerinin ve aktörlerinin değiştiği tarihsel bir gerçektir. Küreselleşme çağında özellikle bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojileri başta olmak üzere hemen her alanda yaşanan gelişmelere bağlı olarak söz konusu değişim çok daha hızlı seyretmektedir. Küreselleşme sürecinde sınırların fiilen önemini yitirmesiyle birlikte; aralarındaki coğrafi yakınlık ya da uzaklıktan bağımsız olarak, toplumlar, devletler ve hatta kıtalar arasında insanların, bilginin, paranın, ticaret mallarının, silahların, hastalıkların, kısacası insan hayatını olumlu ya da olumsuz etkileyen hemen her şeyin, tarihte hiç olmadığı kadar hızlı ve kolay bir şekilde dolaşabilir hale gelmesi yine bu çağın/dönemin en önemli özelliklerindedir.

Gelişen iletişim ve ulaşım araçları sayesinde gerek turistik amaçla gerekse ticaret, eğitim, çalışma, yeni bir yaşam kurma hedefi gibi çok farklı nedenlerle insanların farklı ülkeler/bölgeler arasında dolaşımı sürekli bir artış içerisinde. Tüm bunlara politik, ekonomik, güvenlik vb. gerekçelerle giderek büyüyen ve devletler açısından önemli

bir sorun haline gelen, iradi ya da zorunlu göç niteliğinde bireysel ve/veya kitlesel insan hareketliliğinin de eklenmesiyle birlikte uluslararası toplumun ve küresel politika aktörlerinin kayıtsız kalamayacağı bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu yeni ve dinamik yapıda ekonomiden eğitime, güvenlikten gıdaya ve sağlığa kadar pek çok alanda küresel düzeyde yaşanan gelişmeler devletlerin ya da toplumların “kendi” sorunları olmaktan çıkıp tüm insanların/insanlığın sorunları haline gelmiştir. Küresel sağlık sorunları denildiğinde genellikle ilk olarak bulaşıcı/salgın hastalıklar ile aşılama, ilaçlar, tedavi yöntem ve gereçleri gibi konularda uluslararası iş birliğini zorunlu kılan hastalıklar/durumlar akla gelmektedir. Ancak dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan savaşlar, iç savaşlar ya da aşırı yoksulluk, kuraklık, doğal afetler gibi insani kriz durumlarında da yine uluslararası iş birliğiyle sağlanabilecek hızlı ve etkili sağlık yardımlarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu anlamda -küresel- sağlık sorunları ve aynı zamanda bu sorunlarla mücadele süreçleri devletlerin ve devlet üstü yapıların en önemli ortak çalışma alanlarından biridir denebilir.

Uluslararası politika aktörleri tarafından, küresel düzeyde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan (bazen küresel tehdide dönüşebilen) sağlık sorunlarıyla mücadele konusunda, iş birlikleri yoluyla gerçekleştirilen her türlü girişimin sağlık diplomasisi çerçevesinde değerlendirilmesi mümkündür. Sağlık diplomasisi pratikte çok daha eski dönemlere dayanıyor ve farklı şekillerde fiilen uygulanıyor olsa da kavram ilk olarak 1978’de, ABD başkanı Jimmy Carter’ın yardımcısı/sağlık danışmanı olan Peter Bourne tarafından gündeme getirilmiştir. O dönemde sağlık hizmetlerinin uluslararası ilişkilerin geliştirilmesindeki önemini ABD tarafından tam kavranmadığını savunan Bourne; sağlık başta olmak üzere belli başlı insani konuların diyalog kurma ve diplomatik engelleri aşmada önemli bir araç olabileceğini ifade etmiştir (Bourne, 1978: 121). Devam eden birkaç on yıllık süreçte sağlık diplomasisi kavramı hem akademik çevreler hem de politika yapıcılar tarafından bilinir ve kullanılabilir hale gelmiştir (Kickbush ve diğ., 2007: 971-973). Bu süreçte sağlık diplomasisi hükümetler, uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil aktörler tarafından uluslararası ilişkilerin geliştirilmesi adına daha fazla benimsenir olmuştur (Drager ve Fidler, 2007: 162).

Sağlık diplomasisi, toplumun sağlığıyla ilgilenen ve siyasetle uğraşan paydaşlar arasında -karşılıklı- temsil ve iş birliğine dayalı olarak; anlaşmazlıkların çözümü, sağlık sistemlerinin iyileştirilmesi ve korunmasız topluluklar için sağlık hakkının güvence altına alınması için seçilen/tercih edilen etkileşim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Health Diplomats, 2009). Özellikle yoksulluk ve istikrarsızlığın/çatışmaların hakim olduğu bölgelerde bir yandan uluslararası ilişkilerin iyileştirilmesi diğer yandan da küresel sağlığın geliştirilmesi gibi hedefleri içeren yeni bir alan (Adams ve diğ., 2008: 316) ya da etkileşim biçimi olan sağlık diplomasisi; yoksul ülkelerdeki insanların en çok ihtiyaç duydukları sağlık hizmetleri konusunda tıbbi bakım, sağlık personeli ve tecrübe ihraç ederek onların kalplerini ve akıllarını kazanmaya yönelik girişimler şeklinde de tanımlanabilir (Fauci, 2007: 1171). Küresel sağlık sorunlarıyla ilgili en güçlü ve etkin kuruluş olan Dünya Sağlık Örgütü’ne göre küresel sağlık diplomasisi; kamu sağlığı, uluslararası ilişkiler, yönetim, hukuk ve

ekonomi gibi pek çok disiplini bir araya getiren, sağlık alanında küresel politikaları şekillendiren ve yöneten müzakerelere odaklanmakta, sağlık, dış politika ve ticaret arasındaki ilişkiyle şekillenmektedir. Sağlık diplomasisi; mevcut ve gelecekteki küresel sağlık sorunlarıyla mücadelede sistematik ve proaktif yaklaşımların desteklenmesi yanında, sağlık risklerinin azaltılması için üye ülkelerin kapasitelerinin geliştirilmesi ve ortak eylemlere destek verilmesi gibi çok yönlü majör hedefleri olan etkileşim süreçlerinin tamamıdır (WHO, t.y.).

Uluslararası iş birliğini gerekli kılan sağlık çalışmalarının, günümüz şartlarında esasen hukuki ya da siyasi bir sınırı yoktur. Koruyucu ve önleyici sağlık hizmetlerinden en ileri düzeyde tedavi yöntemlerinin kullanıldığı faaliyetlere kadar her türden sağlık hizmeti sunumu sağlık diplomasisinin konusu olabilmektedir. Bunun yanında sağlık teknolojilerinin geliştirilmesi, nitelikli sağlık profesyonellerinin yetiştirilmesi ve bunlar için gerekli yatırımların iş birliği içerisinde yapılması ya da topyekün sağlık sistemi transferi/modellemesi gibi yapısal girişimler de önemli ve nitelikli sağlık diplomasisi uygulamalarındandır.

Özünde yumuşak güç eksenli bir etkileşim biçimi olan sağlık diplomasisi geleneksel diplomasi uygulamaları karşısında farklı süreçleri içeren yeni bir diplomasi modeli olarak konumlandırılabilir. Geleneksel diplomasi temel hedefi, bilindiği üzere, tüm unsurlarıyla gücün ve ulusal çıkarların maksimize edilmesidir. Sağlık diplomasisi kapsamında gerçekleştirilen politika ve uygulamaların ise; güç ve ulusal çıkar hedefleri yanında, insan hayatı, insan hakları ve insan onuruyla ilgili evrensel değerlerin yükseltilmesi yoluyla etkileşim alanını genişletmek gibi dolaylı ancak etkili hedeflerinden söz etmek mümkündür.

Sağlık diplomasisinin taraflar açısından ekonomik, politik ya da ulusal güvenlikle ilgili bir etkileşim potansiyelinin bulunduğu ve pek çok farklı bileşeniyle bu alanda önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Ancak doğrudan insan sağlığına ve insan hayatına ilişkin olması onu geleneksel diplomasi karşısında bir anlamda ayrıcalıklı kılmakta, böylece meşruiyet düzeyini yükseltmektedir. Bunun yanında alandaki aktörler ile kullanılan araçlar ve yöntemler de sağlık diplomasisinin meşruiyetini doğrudan etkileyen önemli unsurlardandır.

3.1. Sağlık Diplomasisinin Aktörleri

Uluslararası politika ve onun birincil aracı durumundaki diplomasi temelde devletler arasında, nitelikli resmî görevliler eliyle yürütülen formel etkileşim süreçleridir. Kurumsal düzeyde devletler, bireysel düzeyde ise diplomatlar ya da tümüyle diplomatik misyon temsilcileri bu sürecin doğal ve birincil aktörleridir. Ancak bu durumun günümüz uluslararası sisteminde büyük ölçüde değiştiği, yeni, daha esnek ve dinamik aktörlerin devreye girmesiyle yeni etkileşim biçimlerinin ve rol paylaşımlarının gündeme geldiği görülmektedir. Yeni aktörlerin devreye girerek etkin roller üstlenmesi esasen uluslararası sistemde gücün, devletlerin tekelden çıkarak yayılması ve belli ölçüde devlet dışı unsurlara geçmesi/kayması (*power diffusion*) (Nye, 2011: XV) anlamına gelmektedir. Uluslararası sistemde gücün devletlerden devlet dışı aktörlere kaymasını iki şekilde açıklamak mümkündür. *Birincisi*; belli ekonomik, politik, askeri vb. amaçlarla bir araya gelen

devletlerden müteşekkil resmi nitelikli yapılar olan uluslararası örgütlerin güce ortak olmasıdır. Devletler bu örgütlerin asli unsuru olmakla birlikte doğrudan değil, dolaylı aktör konumundadır. *İkincisi*; tamamıyla resmi alanın dışında kalan sivil nitelikli aktörlerin nicelik ve nitelik bakımından gelişmesi, böylelikle devletleri/hükümetleri farklı yol ve yöntemlerle etkileyerek belli amaç ve hedefler doğrultusunda yönlendirebilecek etkinliğe ulaşması durumudur. Bu durumda sivil aktörlerin devletin yerine geçmeleri değil, devlet aracılığıyla dolaylı güç kullanmaları söz konusu olmaktadır (Battır, 2017: 69-70).

Uluslararası sisteme birer güç unsuru olarak eklenen yeni aktörler ekonomiden güvenliğe, çevre sorunlarından insan haklarına kadar pek çok alanda olduğu gibi küresel sağlık politikaları ve sağlık diplomasisi konusunda da hükümetleri/devletleri belli ölçüde etkileme ve yönlendirme kapasitesine sahiptirler. Küresel sağlık sorunlarına küresel iş birlikleri yoluyla çözüm üretme süreçlerini içeren sağlık diplomasisi nitelikli, dinamik bir faaliyet alanıdır ve aynı şekilde nitelikli ve dinamik yeni aktörler eliyle yürütülmek durumundadır. Söz konusu yeni aktörler doğal olarak devlet dışı unsurlardır. Devlet dışı (*non-state*) ya da hükümet dışı organizasyonlar (*non-governmental organization/NGO*) denildiğinde uluslararası sistemin devletler/hükümetler dışında kalan tüm aktörleri anlaşılabilir. Devlet dışı aktörler kuruluş biçimleri, statüleri, ölçekleri, amaçları, faaliyet konuları ve kâr amacı güdüp gütmemeleri gibi pek çok açıdan sınıflandırılabilir. Ancak aktörler/aktör grupları çok geniş bir yelpazede ele alındığında bazı ortak yanları ve kesişen özellikleri net bir ayrıma gitmeyi zorlaştırabilir. Bu nedenle sağlık diplomasisinin aktörleriyle ilgili olarak; *resmi statüye sahip aktörler* ve *sivil aktörler* şeklinde ikili, genel bir sınıflandırma daha açıklayıcı olabilir.

Resmi statüye sahip aktörler, devlet aygıtıyla organik bağlı bulunan ya da devletlerin bir araya gelerek oluşturdukları formal yapılarıdır. Hükümetlerin sağlık bakanlıkları başta olmak üzere bünyesinde sağlık profesyonelleri bulduran ve ülke sınırlarının dışında yabancı unsurlarla yatay ve/veya dikey etkileşim içerisinde bulunan, devlet yapısına dahil, her düzeyde kurum/kuruluş bu çerçevede değerlendirilebilir. Bunun yanında bölgesel ya da küresel düzeyde, devlet dışı ancak yine devletler tarafından belli amaçlar etrafında kurulan, uluslararası alanda faaliyet gösteren, tarafları ve ilişki düzeyleri bakımından devletlerin merkezde olduğu örgütler de resmi nitelikli aktörlerdir. BM bünyesinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi doğrudan, ya da Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Uluslararası Göç Örgütü (IOM), İnsani Yardım Koordinasyon Ofisi (OCHA), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), BM Gönüllüleri (UNV), BM Kadın Birimi (UN Women) gibi dolaylı olarak küresel sağlık politikalarıyla ilgili çok sayıda kuruluşun bu kapsamda değerlendirilmesi mümkündür. Ancak uluslararası sağlık diplomasisi aktörlerinin BM bünyesindeki bu kuruluşlarla sınırlı olmadığını ifade etmek gerekir. Bunların dışında bölgesel nitelikte siyasi ve ekonomik birlikler de kendi bünyelerinde sağlık politikaları geliştirerek önemli projeleri hayata geçirebilmektedirler. Avrupa Birliği (AB) başta olmak

üzere, Afrika Birliği Örgütü (Organization of African Unity - OAU), Arap Birliği (The League of Arab States), Şanghay İşbirliği Örgütü (Shanghai Cooperation Organization), Güney Doğu Asya Uluslar Birliği (Association of Southeast Asian Nations - ASEAN) gibi birliklerin de sağlık alanında -özellikle üye devletlerin sağlık sistemlerinin geliştirilmesine yönelik- faaliyetlerde bulunan uluslararası örgütler kategorisinde oldukları söylenebilir (Oral, 2004: 87-89). Aynı şekilde, gelişmiş ülkelerin ekonomik ve stratejik iş birliği çerçevesinde bir araya geldiği G-8 ve G-20 gibi oluşumlar da küresel sağlık sorunlarıyla mücadele konusunda önemli bir potansiyele sahiptir. Bu şekilde çok sayıda devletten müteşekkil uluslararası kuruluşların hem bölgesel hem de küresel sağlık sorunlarıyla ilgili faaliyetlerinin sağlık diplomasisi kapsamında değerlendirilmesi mümkündür. Bu arada küresel sistemdeki etki alanları ve işleyişleri bakımından tüm bu uluslararası kuruluşların/örgütlerin esasen hükümetler arası yapılar olarak tanımlanmasının daha uygun bir yaklaşım olacağını ifade etmek gerekir (Ateş, 2012: 1; Sönmezoglu, 2005: 54). Nitekim bu örgütlerin faaliyetleri, kararları ve uygulamaları genellikle kendi bünyelerindeki devletlerin/hükümetlerin politikaları çerçevesinde gelişmekte ya da bu politikaları şekillendirmektedir.

Sivil aktörler, devletlerin ve devletler tarafından kurulan resmi nitelikli yapıların dışında kalan ve otoritenin kuşatıcı kontrolünden uzak olan sivil toplumun bünyesindeki tüm unsurları içermektedir. En geniş kapsamlı ve en sade ifadeyle resmi otoritenin hâkimiyet alanı dışındaki ekonomik ve toplumsal alana karşılık gelen sivil toplum örgütlü hali ve sosyopolitik yansıması ise sivil toplum kuruluşlarıdır (STK'lar). Amaçları ve fonksiyonları bağlamında, toplum yararını gözeten, gönüllülük esasına dayalı, kâr amacı gütmeyen STK'lar topluma hizmet etmeye ve siyaseti etkilemeye yönelik, resmi nitelikli olmayan, devlet/hükümet dışı kuruluşlardır (Gönel, 1998: 1; Haştemoğlu, 2004: 35). Ulusal ya da küresel düzeyde siyasal sistemlerin işleyişinde rol alan sivil aktörlerden bahsedildiğinde genellikle, resmi otorite ile sivil alan arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde kurulmasında ve sürdürülmesinde önemli roller üstlenen vakıflar, dernekler, sendikalar, örgütlü çıkar grupları, mesleki birlikler gibi STK'lar akla gelmektedir. Bu tür STK'ların; özgürlükler, insan hakları, hukuk, adalet, sağlık, eğitim, çevre sorunları, gençlik, dezavantajlı gruplar, ekonomi, kalkınma, insani yardımlar gibi çok farklı alanlarda, kendilerine özgü yol ve yöntemlerle önemli çalışmalar yürüterek bireysel ve toplumsal hayatı şekillendirmede etkin roller üstlendikleri tartışılmazdır. Ancak bağımsızlık, özerklik, gönüllülük, rızaya dayalı katılım, yasalara uygunluk gibi nitelikleriyle STK'lar bu konuda çok önemli bir konuma sahip olsalar da alanın yegâne aktörü değildirler. STK'lar dışında uluslararası/çokuluslu şirketler, düşünce kuruluşları, sanat ve sporla ilgili popüler organizasyonlar (topluluklar, kulüpler vb.) ve bireyler de yerine göre ulusal veya küresel politika aktörü olabilmektedir. Bunlar içerisinde uluslararası şirketlerin ve bireylerin aktörlüğü doğrudan, diğerlerinin ise dolaylı aktörlük düzeyindedir. Ancak bireylerin genellikle tek başlarına değil, belli bir organizasyonun parçası olarak hareket etmeleri durumunda gerçek anlamda etkin bir aktör olabilecekleri unutulmamalıdır.

Küresel iş birliği gerektiren pek çok alanda olduğu gibi sağlık diplomasisinde de etkin roller üstlenen sivil aktörlerin devlet/hükümet ile doğrudan organik bağları yoktur ve faaliyetlerini gerçekleştirirken devleti temsil etmezler. Ulusal ya da uluslararası nitelikte olan bu grup aktörler insan sağlığıyla ilgili konularda, sahip oldukları maddi ve beşeri kaynakları kullanarak doğrudan sahada olabildikleri gibi, dolaylı yoldan, kamuoyunu harekete geçirerek ya da hükümetleri etkileyip yönlendirerek de sağlık diplomasisi yürütebilmektedirler. Doğrudan kendi öz kaynaklarıyla ya da resmi ve sivil diğer aktörlerle iş birliği içerisinde, uluslararası ölçekte düzenli ve devamlı faaliyetler gerçekleştirebilen yapılar sağlık diplomasisinin birincil düzey/asli sivil aktörleridir. Bu şekilde küresel sağlık sorunlarıyla doğrudan ya da insani yardımlar çerçevesinde dolaylı olarak ilgilenen ve herhangi bir ayırım gözetmeksizin dünyanın -ulaşabildikleri- her yerinde faaliyet gösteren çok sayıda sivil aktör bulunmaktadır. Uluslararası alanda etkinliği ve bilinirlik düzeyi yüksek olan; Uluslararası Kızılay- Kızılaç Hareketi (International Red Cross and Red Crescent Movement), Sınır Tanımayan Doktorlar Örgütü (Médecins Sans Frontières - MSF), Dünya Tabipler Birliği (The World Medical Association), Yeryüzü Doktorları (YYD), Uluslararası Doktorlar Derneği (AID), Türk Kızılayı, İHH İnsani Yardım Vakfı gibi kuruluşlar bunlardan sadece bazılarıdır. Bunun yanında, ulusal düzeyde örgütlenmekle birlikte, temsil ettikleri ideolojiye, politik eğilimlerine, sahip oldukları ekonomik ve sosyal sermayeye dayanarak, sınıraşan sağlık sorunlarıyla mücadele konusunda resmi otoriteyi yönlendirme kapasitesine sahip organizasyonları da ikincil düzey/tali aktörler olarak nitelendirmek mümkündür. Söz konusu sivil unsurların gerçek anlamda sağlık diplomasisi aktörü olup olmama durumları ve aktörlük dereceleri, küresel sağlık sorunlarının çözümüne yönelik bilfiil gerçekleştirdikleri faaliyetler yanında ulusal ve uluslararası düzeyde politika yapıcılar ve karar vericileri etkileme, ikna etme ve yönlendirme yetenekleriyle de ilgilidir.

Sağlık diplomasisinin sivil aktörlerinden kabul edilebilecek bir diğer unsur da sağlık hizmetleri sunumu ya da tedariki konusunda uluslararası faaliyetleri ve yatırımları olan özel sektör kuruluşlarıdır. Bu durumdaki özel girişimler temelde ekonomik saiklerle ve kâr amaçlı gerçekleşse de ülkeler ve toplumlar arasında tesis edecekleri güven ilişkisine ve oluşturdukları pozitif beklentiye dayalı olarak sağlık diplomasisi konusunda önemli roller üstlenebilmektedir. Ancak sağlık alanında bu şekilde gerçekleşen özel sektör yatırımlarının, uluslararası STK niteliğindeki vakıflar üzerinden yürütülen hizmetler ve yatırımlar yanında nicelik ve nitelik bakımında çok önemli bir yer işgal ettiğini söylemek zordur.

3.2. Sağlık Diplomasisinde Araçlar, Yöntemler ve Etkileşim Düzeyleri

Sağlık diplomasisinin yukarıda değinildiği şekilde geleneksel diplomasiden farklı aktörler tarafından yürütülmesi -bu aktörlerin kapasite ve kabiliyetleriyle de doğru orantılı olarak- kullanılan yöntemlerin ve araçların da çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Bu yöntem ve araçların en önemli özelliği, resmi ve sivil sağlık diplomasisi aktörlerinin farklı nitelikte paydaşlarla bazen yatay (denk statüde aktörler arasında) bazen de dikey (alt ya

da üst statüde aktörlerle) etkileşimli iş birliği içerisinde hareket etmek zorunda olmalarıdır. Söz konusu iş birlikleri, tarafları açısından birkaç farklı şekilde kurulmakta ve buna göre adlandırılabilir. Resmi ve sivil aktörler arasındaki ilişkiler temelde; i) devletler/hükümetler arasında (*çekirdek diplomasi*), ii) hükümetlerle diğer aktörler arasında (*çok paydaşlı diplomasi*), iii) hükümetlerin dışında kalan sivil aktörlerin birbirleriyle ve sağlık diplomasisi aktörü niteliğinde olmayan sivil unsurlarla etkileşimi (*gayr-ı resmi diplomasi*) şeklinde gerçekleşebilmektedir (Katz ve diğ., 2011: 506). Bu durumda sağlık diplomasisinin yöntem ve araçları her bir aktör grubu/taraf açısından -hangisinin merkeze alındığına göre- farklı görünmekte ve farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Bu çalışmanın belirleyici kavramlarından biri olan yumuşak gücün temelde devletlerin güç tercihleriyle ilgili olduğu düşünüldüğünde; sağlık diplomasisi yöntemlerinin ve taraflar arasındaki ilişki düzeylerinin devletlerin/hükümetlerin hareket tarzları açısından ele alınması yerinde olacaktır. Bu çerçevede hükümetlerin alandaki aktörlerle iş birliklerini ve farklı etkileşim süreçlerini; *hükümetlerin uluslararası örgütlerle iş birliği, hükümetler arasında doğrudan temas ve sivil aktörlerin desteklenmesi* şeklinde üç farklı düzeyde gözlemlemek mümkündür.

Hükümetlerin uluslararası örgütlerle iş birliği; dikey etkileşime dayalıdır ve yönetimler tarafından, sağlık diplomasisinin devletler dışındaki -yukarıda sayılan- resmi aktörleriyle birlikte hareket edilerek, küresel sağlık sorunlarının çözümüne katkı verilmesi şeklinde gerçekleştirilen uygulamalardır. Özellikle ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde pek çok insani soruna da eşlik eden sağlık sorunlarının kısa, orta, uzun vadede çözümü ve kalıcı iyileştirilmesiyle ilgili faaliyetlerin tümü bu kapsamdadır. Söz konusu bölgelerde büyük hastalık yüklerinin, devletlerin kapasitelerinin zayıflamasına ve istikrarsızlaşmalarına yol açarak, bölgesel ve küresel tehditlere kapı aralaması yönünde duyulan endişeler küresel aktörleri çok yönlü koruyucu ve önleyici tedbirler almaya yönlendirmektedir. Hem bölgesel hem de küresel sağlık güvenliğini tesis etmek adına ortak hareket etme zorunluluğu yanında, tutarlı politikalar geliştirmek ve bunları hayata geçirmek için gerekli olan ekonomik ve beşerî kapasitenin büyüklüğü dikkate alındığında, bu tarz iş birliklerinin günümüz şartlarında kaçınılmaz olduğu açıktır.

Hükümetler arasında doğrudan temas; niteliği itibarıyla yatay ilişkiye dayalıdır ve teorik olarak denk statüler arası ilişki formundadır. Ancak devletlerin gelişmişlik düzeyi etkileşimin belirleyici unsurudur. Sağlık diplomasisi kapsamında değerlendirilebilecek bu düzeydeki ilişkiler genelde gelişmişten az gelişmiş doğru yardım ve destek faaliyetleri şeklinde görülür. Taraflar arasındaki gelişmişlik farkının çok fazla olması durumunda esasen fiili bir dikey etkileşimin varlığından söz etmek de mümkündür. Bunun dışında hükümetler arası ilişkiler gelişmiş ülkelerin bölgesel ve/veya küresel sağlık sorunlarıyla mücadele ve sağlığın geliştirilmesi konusunda iş birlikleri şeklinde de gerçekleşebilmektedir.

Sivil aktörlerin desteklenmesi; hükümetlerin üstte olduğu dikey etkileşime dayalıdır ve iki şekilde görülebilir. *Birincisi* özel sektör girişimcilerinin desteklenmesidir. Bu destekleme daha çok sağlık alanında yurt dışında

yatırımları/ortaklıkları bulunan özel sektör firmalarının ekonomik (birtakım imtiyazlar ya da muafiyetler yoluyla) ve bürokratik engelleri aşmalarını kolaylaştırma şeklinde olabilir. İkincisi STK'ların desteklenmesidir. Özellikle faaliyet konuları arasında farklı düzeylerde de olsa sağlık hizmetleri bulunan STK'ların yurtdışı faaliyetleriyle ilgili olarak hükümetler, çoğu zaman karşılıklı iş birliği anlaşmaları yoluyla, kolaylaştırıcı uygulamalar gerçekleştirebilmektedir. Sağlık sorunlarının ve bu sorunlarla mücadele süreçlerinin doğrudan insan odaklı olması ve yaşama hakkı başta olmak üzere temel insan haklarına dayanması, alandaki STK'lar ve hükümetler arasındaki iş birliğini güçlendirmekte ve değerli kılmaktadır.

STK'lar genelde faaliyetlerini resmi otoriteden bağımsız olarak, sivil nitelikli gerçekleştirme eğilimindedirler, ancak hükümetlerin desteğini almanın önemli birtakım avantajlarından da belli ölçüde yararlanmak durumundadırlar. Kendi ülke sınırlarının dışında gerçekleştirecekleri faaliyetleriyle ilgili diplomatik ve bürokratik süreçlerde tecrübe eksikliği, fiili kapasitelerinin yetersizliği ve kaynaklarının sınırlılığı nedeni ile STK'lar genellikle hükümetleriyle iş birliğine ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu iş birliğinin karşılıklı kazanç temelinde gerçekleştiği göz ardı edilmemelidir. Devletlerin/hükümetlerin de yumuşak güç kullanımına dayalı bazı dış politika uygulamalarında başarılı olabilmek için STK'ların dinamik yapıları ile etkili bir şekilde yürüttükleri faaliyetlerinden yararlanma yoluna gittiği söylenebilir. Ayrıca hükümetler bir yandan sivil aktörleri desteklerken diğer yandan kaynakların etkin ve verimli kullanılması adına etkin bir koordinasyon rolü de üstlenmektedir. Bu anlamda hükümetlerin STK'ları ve diğer sivil diplomasi aktörlerini desteklemesi esasen resmi ve sivil kapasitelerin birlikte kullanılarak etkili sonuçlar elde edilmesi adına rasyonel bir yaklaşım olarak görülebilir.

Sayılan tüm bu etkileşim biçimlerinin, özünde, devletlerin muhatapları olan diğer devletler nazarında saygınlık kazanma ve bir cazibe unsuru olarak küresel imajına olumlu katkı sağlama hedefi/beklentisi içerdiğinde kuşku yoktur. Bu yönüyle sağlık diplomasisinin yumuşak güce dayanan, dolaylı, ancak gerçek bir dış politika aracı olduğunu söylemek mümkündür. Uluslararası sistemin işleyişiyle ilgili, küresel politika aktörleri arasında, geleneksel diplomatik ilişkiler yanında yeni bir diplomatik etkileşim modeli olan sağlık diplomasisinin sahadaki uygulamaları farklı düzeylerde, ancak çoğunlukla ardışık süreçler şeklinde gerçekleşmektedir.

3.3. Sağlık Diplomasisinin Temel Dinamikleri ve Uygulama Düzeyleri

Aktörleri, araçları ve hedefleriyle ilgili olarak yukarıda değinilen hususlardan ve yapılan tanımlardan yola çıkarak sağlık diplomasisi uygulamalarının; *birincisi*, küresel sağlık sorunlarına çözüm yolunda diplomasi yürütülmesi ve *ikincisi*, uluslararası ilişkilerin geliştirilmesi adına sağlık hizmetlerinin araçsallaştırılması şeklinde iki boyuttan söz edilebilir. Her iki boyutta da gerçekleştirilen faaliyetlerin yumuşak güç eksenli sivil diplomasi uygulamaları kapsamında değerlendirilmesi mümkündür. Dünya genelinde herhangi bir ülke ya da bölge ayrımına gitmeksizin sağlık sorunlarıyla mücadele ve toplumların

sağlık düzeylerinin geliştirilmesi gibi küresel hedeflerle hareket edilmesi ve sonuçlarından tüm insanlığın belli ölçüde etkilenmesi yönüyle sağlık diplomasisinin; küresel kamusal değer üreten bir aktivizm içerdiğini ve hareket noktasının bu değeri büyüterek güvence altına almak olduğunu söylemek yanlış olmaz. Sağlık diplomasisi çerçevesinde değerlendirilebilecek faaliyetler nitelikleri yanında önem ve öncelikleri açısından da çok farklı sınıflandırmalarla ele alınabilir. Ancak resmi ve sivil sağlık diplomasisi aktörlerinin saha uygulamalarına bakılarak sistematik bir sınıflandırmaya gidildiğinde, söz konusu faaliyetlerin; *acil/insani yardım faaliyetleri*, *tedavi edici hizmetler*, *koruyucu ve önleyici sağlık hizmetleri*, *fiziki ve beşerî kapasite geliştirme* ve *sistem transferi* şeklinde ardışık beş ayrı düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

3.3.1. Acil/İnsani Yardım Faaliyetleri

İnsan ya da doğa kaynaklı afetler, yoksulluk, kuraklık, salgın hastalıklar, iç çatışmalar, savaşlar ya da zorunlu kitlesel göç hareketleri gibi insani kriz niteliğindeki her türlü olumsuz durum karşısında devletler/hükümetler acil insani yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler. Can güvenliği başta olmak üzere, kendi imkânlarıyla üstesinden gelemeyecekleri sorunlarla karşı karşıya kalan ve yardıma muhtaç durumda bulunan insanlara yönelik her türlü yardım bu kapsamdadır. Acil/insani yardımlar ilk planda -gerekliliği olduğu durumlarda- arama-kurtarma faaliyetleri ve ardından insanların hayatta kalmalarını sağlayarak, gıda, su ve ilaç temini, acil sağlık hizmeti, giyinme ve barınma gibi temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgilidir. Bu anlamda insani yardım faaliyetleri ile sağlık diplomasisinin, içerik ve uygulama süreçleri bakımından iç içe olduğu söylenebilir. Yakın geçmişte ve günümüzde özellikle deprem, tsunami, sel baskınlar ya da aşırı kuraklık gibi doğal afetlerde bu tür acil yardım faaliyetlerinin çok sayıda örneği bulunmaktadır. Haiti depremi (2010), Endonezya (2004) ve Japonya'da (2011) yaşanan tsunami felaketleri, yakın dönemde Sudan ve Somali başta olmak üzere Sahra Altı Afrika ülkelerinde görülen aşırı kuraklık ve açlık sorunu karşısında resmi ve sivil uluslararası aktörler tarafından gerçekleştirilen çalışmalar bunlardan sadece bazılarıdır.

Acil insani yardım faaliyetleri kapsamında taraflar ilk kez temas etmişlerse bunun genellikle orta ve uzun vadede olumlu ilişkilerin kurulup geliştirilmesine vesile olması beklenir. Devletler arasında bu şekilde kurulan dostluk ilişkilerinde, doğrudan insan hayatını/sağlığını kurtarma ve korumaya yönelik yardım faaliyetlerinin önemi tartışmasızdır. Sağlık diplomasisi çerçevesinde değerlendirilebilecek acil insani yardımlar bazen de ilişkileri çok iyi olmayan, siyasi, askeri ya da ekonomik nedenlerle birtakım gerginlikler yaşayan devletler/hükümetler arsasında bir yumuşama aracı olabilmektedir. Barış zamanlarında ve doğrudan insan hayatıyla ilgili uluslararası acil insani yardım söz konusu olduğunda hükümetler ya da toplumlar arasındaki siyasi, ekonomik ya da askeri anlaşmazlıklar genellikle -geçici bir süreliğine de olsa- ötelenip göz ardı edilmekte ve normal şartlarda ön görülmeyen yakınlaşmalar ve temaslar gerçekleşebilmektedir. Bu şekilde gelişen bir etkileşimin, taraflar arasındaki gerginliği yok etme ya da azaltma konusunda geleneksel diplomasi yöntemlerinden çok daha

etkili olduğunu ve olumlu sonuçlar doğurabileceğini söylemek mümkündür.

3.3.2. Tedavi Edici Hizmetler

Özellikle az gelişmiş ve yeterli düzeyde sağlık hizmetlerine erişim sorunu yaşayan bölgelerde/ülkelerde, yine insani yardımlar kapsamında, ancak acil yardımlardan farklı olarak, planlı organizasyonlar çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Doğrudan hükümetler ya da hükümetlerin onaylayıp destek verdiği sivil aktörler tarafından, ilk planda yardım alan tarafla birlikte belirlenen genellikle elverişsiz ya da geçici tesislerde yürütülse de bu aşamada verilen sağlık hizmetlerinin niteliği ve çeşitliliği belli ölçüde artmaktadır. Teşhis ve tedaviye yönelik sağlık hizmetleriyle, yerel şartlar ve imkanlarla çözümü mümkün gözükmeyen pek çok sağlık sorunu yardım yapan tarafın profesyonel ekiplerince ve genellikle herhangi bir ücret karşılığı olmaksızın çözülmektedir. Sahra Altı Afrika Ülkelerinde çok sık görülen katarakt hastalığının ameliyatla tedavi edilmesine yönelik, özellikle insani yardım kuruluşu niteliğindeki STK'lar³ tarafından yürütülen projeler bu konuda verilebilecek en çarpıcı örneklerin başında gelmektedir.

Tedavi edici sağlık hizmetleri yoluyla kurulan etkileşim, tedavi görenler ve yakınları başta olmak üzere toplumun genelinde ve tabii ki yönetimlerde, yardımı gerçekleştiren resmi ve sivil aktörler nezdinde, yardımın kaynağı durumundaki devlete karşı minnet ve güven duygusuyla beraber bir hayranlık ve kabullenmeyi beraberinde getirmektedir. Tedavi edici sağlık hizmetlerinin ihtiyaç sahiplerine doğrudan sunulması yoluyla devletler/hükümetler arasında sağlanan bu olumlu etkileşimin geleneksel diplomasi yöntemlerine nazaran çok daha az maliyetli ve daha etkili olduğu düşünüldüğünde, yumuşak güce dayalı sağlık diplomasisinin önemi ve gerçek bir dış politika aracı olma niteliği ortaya çıkmaktadır.

3.3.3. Koruyucu ve Önleyici Sağlık Hizmetleri

Koruyucu ve önleyici sağlık hizmetleri kapsamındaki faaliyetlerin önemli bir kısmı lokal sorunlardan ziyade küresel sağlık sorunlarıyla da ilgili olduğundan, genellikle sağlık alanındaki küresel aktörlerle iş birliği içerisinde yürütülmektedir. Ortaya çıktığında belli ve dar bir etki alanında sınırlı kalmayıp kıtalar arası yayılan ve hatta dünya genelinde etkili olabilen Ebola, domuz gribi, Zika, SARS, MERS, kuş gribi gibi son yıllarda sıkça gündeme gelen pandemik enfeksiyonlarla ya da AIDS/HIV gibi yaygın sağlık sorunlarıyla mücadelede başarılı olmak için küresel iş birliği zorunlu hale gelmiştir. Bunların yanında özellikle yoksulluğa ve sağlıklı yaşam şartlarından yoksunluğa dayalı yaygın sağlık sorunlarıyla mücadele etmek zorunda kalan toplumlarda/bölgelerde; beslenme sağlığından temiz ve kullanılabilir suya erişime, aşılardan hastalıklardan korunma konusunda bilinç düzeyinin yükseltilmesine kadar pek çok farklı alanda resmi ve sivil aktörler tarafından önemli çalışmalar yapılmaktadır. Tüm bu çalışmaların yardım yapan tarafların cazibesini ve saygınlığını artırdığı, küresel imajlarını olumlu etkilediği,

dolayısıyla da sağlık diplomasisi kapsamında değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

3.3.4. Fiziki ve Beşerî Kapasite Geliştirme

Orta ve uzun vadede sağlık sorunlarının kalıcı çözümüne yönelik gerçekleştirilen bu uygulamaların hedefi, toplumların sağlık düzeylerini yükseltmek, sağlık sorunlarıyla mücadele konusunda dışa bağımlılıklarını azaltmak ve kendi dinamiklerini harekete geçirerek sürdürülebilir bir iyileşme sağlamaktır. Bu aşamada gerçekleştirilen iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinin; *birincisi* fiziki kapasite *ikincisi* beşerî kapasite olmak üzere iki boyutu vardır. Fiziki kapasite geliştirilmesinin en görünür şekli, yetersiz ve elverişsiz sağlık tesislerinin iyileştirilmesi ya da yenilerinin inşa edilmesidir. Uygun ekipman, tıbbi cihaz, sarf malzemesi ve ilaç gibi sağlık hizmet sunumu için zorunlu ihtiyaçların düzenli tedarikiyle ilgili faaliyetler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Beşerî kapasite geliştirmeden anlaşılması gereken ise; uluslararası iş birlikleriyle yürütülen sağlık hizmetlerinin, insan kaynağı bakımından dış yardımlara bağımlı olunmadan gönüllü ya da profesyonel düzeyde sürdürülebilmesi için, yardım alan ülkenin/toplumun içinden bireylerin eğitilerek yetiştirilmesidir. Bu eğitim programları mevcut imkanlar doğrultusunda; yardım eden ülke okullarına yabancı öğrenci kabulü yoluyla olabileceği gibi, karşılıklı öğrenci ve eğitim görevlisi değişim programlarıyla ya da nihai aşamada yerelde kurulan eğitim kurumlarında, eğitici desteği sağlanarak gerçekleştirilmektedir.

Kapasite geliştirmeye yönelik çalışmalar çok yönlü, maliyetli ve doğası gereği uzun soluklu uygulamalardır. Ancak sağlık diplomasisinden beklenen çok yönlü kazanımların sağlanabilmesi için atılması en doğru ve önemli adımların da bu şekilde kalıcı çözüme hizmet etmesi beklenen uygulamalar olduğu açıktır. Yardım eden tarafın; sınırları, miktarı ve süresi belli olmayan mali ve beşerî kaynak transferine katlanmak zorunda olması ya da yardım alan tarafın; sağlık gibi son derece önemli ve stratejik bir konuda dışa bağımlılığının devam etmesi sürdürülebilir bir ilişki biçimi olmaktan uzaktır. Bu nedenle sağlık alanında uluslararası iş birliğine dayalı ve sağlık diplomasisi niteliğinde kurulan ilişkinin tüm taraflarının fiziki ve beşerî kapasite geliştirme konusunda genellikle istekli olduğu söylenebilir. Sağlık diplomasisi alanında önemli ve başarılı çalışmalara imza atan aktörler olarak; geçtiğimiz yüzyılın ortalarından bu yana Küba ve Çin tarafından (Kickbusch, 2011: 2; Erman, 2016: 82), son yıllarda ise Türkiye tarafından -özellikle Somali ve Sudan'da- gerçekleştirilen faaliyetlerin (Battır, 2017: 183) kademeli olarak fiziki ve beşerî kapasite geliştirmeye yönelik uygulamalar içerdiği görülmektedir. Sağlık hizmetlerinin uygun koşullarda yürütülmesi için inşa edilen tesisler ve sağlık eğitimi vermek üzere kurulan eğitim-araştırma hastaneleri ve okullar karşılıklı anlaşmalarla ve iş birliği içerisinde işletilmektedir. Her türlü maddi kaynak transferinin ötesinde, tecrübe ve bilgi aktarımı yoluyla, bu kurumlar kapasite inşası adına son derece önemli bir fonksiyona sahiptir. Bu yönde gerçekleştirilen politika ve uygulamaların devletler/hükümetler arasında olumlu ilişkilerin güçlenmesine çok önemli katkılar sağlayacağına şüphe yoktur.

³ Türkiye'den de Yeryüzü Doktorları ve İHH başta olmak üzere çok sayıda STK bu konuda önemli çalışmalar yürütmektedir.

3.3.5. Sistem Transferi

Sağlık diplomasisi çerçevesinde gerçekleştirilecek yardım ve destek uygulamalarının son aşaması, yerel kapasitenin geliştirilmesinin ardından, yardım eden tarafın gelişmiş sağlık sisteminin optimum düzeyde modellenerek yardım alan devlete uyarlanmasına yönelik çalışmaları içermektedir. Sağlık alanında başarılı politikalarıyla uluslararası takdire mazhar olan devletlerin, yardım ettiği devletlere kendi sistemini transfer etmesi de esasen kapasite inşası ve geliştirilmesi süreciyle bir anlamda iç içedir. Kapasiteleri ve yetkinlik düzeyleri farklı devletlerin sağlık sistemlerinin modellenerek birbirine uyarlanması, daha doğrusu yardım alan tarafın sağlık sisteminin yenilenmesi ya da baştan kurulması da uzun süreli iş birliklerini zorunlu kılmaktadır. Sağlık profesyonellerince sunulacak hizmetlerden tesis yönetimine ve tedarik süreçlerinden sosyal güvenlik sistemlerine kadar pek çok farklı alanda yapısal dönüşümün söz konusu olduğu bu evrede tarafların karşılıklı bağları güçlenmekte, yardım alan tarafın bağımlılığı farklı bir boyut kazanarak pekişmektedir. Böylece tamamen yumuşak güce dayalı olan sağlık diplomasisi sayesinde, yardım eden tarafın uluslararası kamuoyunda prestiji artmakta ve etkileşim alanlarında güçlü bir meşruiyet zemini elde etmesinin önu açılmaktadır.

4. Sonuç

Uluslararası ilişkilerin belirleyici unsuru her dönemde tartışmasız "güç", bu ilişkilerin en önemli aracı da diplomasi olmuştur. Güç ve diplomasi arasında, nitel ve nicel kapasitenin uluslararası politika uygulamalarındaki etkinlik düzeyini belirleme bakımından doğru orantılı bir ilişki mevcuttur. Yani birinin varlık düzeyi yükseldiğinde diğerinin etkinliği artmakta, düştüğünde ise azalmaktadır. Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve küreselleşme olarak kavramsallaşan sürecin hayata dair her alanda çok yönlü etkileriyle daha görünür hale gelmesiyle birlikte uluslararası politika aktörleri arasındaki ilişkilerin, toplumlar arası etkileşimin ve bunların yanında iç ve dış politika gündemlerine dair algıların önemli ölçüde değiştiği, yeni bazı kavram ve olguların gündeme geldiği görülmektedir. Küreselleşme çağında uluslararası sistemde güç olgusu artık, niceliğe dayalı geleneksel algılanışından farklı, çok daha geniş bir anlamı içermekte ve devletlerin güç tercihleri de bu yeni duruma göre şekillenmektedir. Uluslararası politikada devlet düzeyinde bir aktörün, ekonomik ve askeri potansiyelini yaptırım aracı olarak kullanmak suretiyle, diğer aktörlerin tercih ve davranışlarında değişiklik yapma veya üzerlerinde nüfuz elde etme kabiliyetiyle ilgili olan sert güç artık yegâne ilişki biçimi olmaktan çıkmıştır. Bunun yerine devletlerin; sahip olduğu maddi ve manevi değerlerle cazibe oluşturarak, özendirerek ve yanına çekerek, başka devletleri kendi hedeflerine uygun davranmaya yönlendirmesiyle ilgili olan yumuşak güç, daha az maliyetli ve uzun dönemde daha etkili bir "yeni" etkileşim modeli olarak uluslararası politika gündeminde kendisine yer bulmaya başlamıştır.

Uluslararası politikaya dair kavramlar ve olgular değişse de güç ve diplomasi arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü bundan pek etkilenmemektedir. Bu ilişkiye bağlı olarak; gücün ekonomik ya da askeri unsurlardan ziyade bilime/teknolojiye dayanır hale gelmesi ve bunun yanında siyasi ve sosyal dinamiklerle şekillenmesi yeni diplomasi

süreçlerini, diplomasi pratiklerindeki yeni gelişmeler de gücün kavramsal çerçevesini ve kullanım tercihlerini etkilemektedir. Gücün ve güç tercihlerinin değişim dönüştüğü, sert güç yerine yumuşak gücün öne çıktığı bu süreçte, diplomasi kavramının da buna uyumlu olarak yeni boyutlar kazandığı, çoğu birbiriyle ilişkili yeni diplomasi uygulamalarının gündeme geldiği görülmektedir. Son yıllarda bilinirlik düzeyi giderek yükselen ve uluslararası ilişkiler disiplini içerisinde yer edinen; kamu diplomasisi, kültürel diplomasi, insani diplomasi gibi yeni etkileşim biçimlerinden biri de sağlık diplomasisidir.

Sağlık diplomasisi, işleyişi, uygulama süreçleri, hedefleri, araçları, etkileşim düzeyleri ve aktörleri bakımından, geleneksel anlamda diplomatlar eliyle yürütülen formel dış politika pratiklerinden farklı bir yapıya sahiptir. Sağlık diplomasisinin resmi aktörleri devletler ve devletlerden müteşekkil uluslararası kuruluşlar/organizasyonlar, sivil aktörleri ise STK'lar ve özel sektör sağlık girişimleridir. Devletlerin aktörlüğünden kasıt, devlet yapısına dahil olan ve bünyesinde bulunan sağlık profesyonelleriyle uluslararası düzeyde faaliyetler gerçekleştiren tüm resmi kurum ve kuruluşların aktörlüğüdür. Sözü edilen resmi ve sivil aktörler tarafından kendi ülkeleri dışında gerçekleştirilen ve sağlık diplomasisi kapsamında değerlendirilen faaliyetler, geleneksel dış politika uygulamalarının dışında kalan ve esasen formel diplomasiyi tamamlayıcı nitelikte alternatif etkileşim kanallarıdır.

Küreselleşmeyle birlikte insanlar, toplumlar ve devletler arasında her türlü irtibatlanmanın sıra dışı boyutlara ulaştığı günümüz uluslararası sisteminde, dünyanın herhangi bir bölgesinde ortaya çıkan ve zaman zaman insani kriz boyutuna ulaşan sağlık sorunları, çok kısa bir süre içerisinde -coğrafi olarak en uzak noktada olsa bile- dünyanın herhangi bir ülkesini/bölgesini, doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkileyebilmektedir. Sağlık diplomasisi bu anlamda; küreselleşmenin yol açtığı sorunların, yine küreselleşmenin getirdiği imkanlarla ve uluslararası iş birlikleri yoluyla çözülmesine yönelik faaliyetler bütünü olarak görülebilir. Bu yönü düşünüldüğünde, söz konusu olumsuzlukların yaşandığı bölgelerde sağlık sorunları henüz büyümeden atılan ön alıcı adımların, sadece soruna maruz kalan insanlara/toplumlara sağlayacağı fayda açısından değil, çözüme katkı verme durumundaki aktörlerin -ve aslında tüm insanlığın- güvenliği açısından da stratejik ve rasyonel bir davranış olduğunu kabul etmek gerekir.

Sağlık diplomasisi niteliğindeki faaliyet ve uygulamalar genellikle hükümetlerin karşılıklı iş birlikleri çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında hükümetler/devletler küresel sağlık aktörleri durumundaki uluslararası kuruluşlarla birlikte hareket ederek ya da STK'lar ve özel sektör girişimcileri gibi sivil aktörleri destekleyerek de sağlık diplomasisi yürütebilmektedir. Acil yardım ve arama kurtarma faaliyetlerinden tedavi edici ve koruyucu sağlık hizmetlerine, fiziki ve beşerî kapasite inşasından sağlık sistemi modellemesine kadar çok farklı düzeylerde uygulamalarla ortaya konulan sağlık diplomasisi, genelde gelişmiş ülkelerden az gelişmiş ya da olağanüstü olumsuz şartlara maruz kalmış ülkelere/bölgelere yönelen yardım ve destek programları şeklinde gerçekleştirilmektedir. Uygulayıcıların -maddi ve beşerî- belli maliyetlere katlanmasını gerektiren bu tür program ve faaliyetlerin kısa vadede en önemli getirisi uluslararası toplum nazarında

ülkelere kazandırdığı prestijdir. Ancak bu ülkelerin orta ve uzun vadede daha büyük kazanımı; -küresel sağlık sorunlarının çözümüne katkıları ölçüsünde- uluslararası aktörler içerisinde ayrıcalıklı bir konum elde ederek sistem içerisinde etkinliklerinin artması ve uluslararası toplum nezdinde meşruiyet düzeylerinin yükselmesi şeklinde gerçekleşecektir.

Kaynakça

- Adams, V., Novotny, Thomas E., & Leslie, H. (2008). Global Health Diplomacy. *Medical Anthropology*, 27(4): 315-323.
- Arı, T. (2013). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika*. 10. Baskı, Bursa: MKM Yayıncılık.
- Ateş, D. (2012). *Uluslararası Örgütler: Devletlerin Örgütlenme Mantığı*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Ateş, D. (2013). *Uluslararası Politika*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Battır, O. (2017). *İnsani Diplomasi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Baylis, J. & Smith, S. (2005). *The Globalization of World Politics, An Introduction to International Studies*. New York: Oxford University Press.
- Bourne, P. (1978). A Partnership for International Health Care. *Public Health Reports* 93(2):114-23.
- Çavuş, T. (2012). Dış Politikada Yumuşak Güç Kavramı ve Türkiye'nin Yumuşak Güç Kullanımı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2: 23-37.
- Dağ, Ahmet E. (2004). *Uluslararası İlişkiler ve Diplomasi Sözlüğü*. İstanbul: Anka Yayınları.
- Dahl, R. (1957). The Concept of Power. *Behavioral Science*, 2 (3): 201-215.
- Drager, N. & Fidler, D. (2007). Foreign Policy, Trade and Health: At the Cutting Edge of Global Health Diplomacy. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(3):161-244.
- Erman, K. (2016). Sessiz ve Etkili: Küba'nın Tıp Diplomasisi. *Uluslararası İlişkiler*, 48(12): 77-94.
- Fauci, Anthony S. (2007). The Expanding Global Health Agenda: A Welcome Development. *Natura Medicine*, 13(10): 1169-1171.
- Gönel, A. (1998). *Önde Gelen STK'lar Araştırma Raporu*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Gönlübol, M. (1993). *Uluslararası Politika*. Ankara: Attila Kitabevi.
- Haştemoğlu, G. (2004). Türkiye'de STK'lar Alanında Hukuksal Gelişim ve AB Sürecinde STK'lar. *İçinde: N. Boztekin (Ed.), AB Uyum Süreci ve STK'lar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 33-54.
- Health Diplomats. (2009). Health Diplomacy. (Erişim: 05.02.2019), http://www.healthdiplomats.com/index.php?page=31_health_overview
- Holsti, K. J. (1964). The Concept of Power in the Study of International Relations. *Background*, 7(4): 179-194.
- Kalın, İ. (2011). Soft Power and Public Diplomacy In Turkey. *Perceptions*, 16(3), 5-24.
- Katz R., Kornblet S., Arnold G., Lief E., & Fischer J. E. (2011). Defining Health Diplomacy: Changing Demands in the Era Of Globalization. *The Milbank Quarterly*, 89(3): 503-523.
- Kickbusch, I., T. Novotny, N. Drager, G. Silberschmidt, & S. Alcazar. (2007). Global Health Diplomacy: Training across Disciplines. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(12): 971-973.
- Kickbusch, I. (2011). Global Health Diplomacy: How Foreign Policy Can Influence Health. *BMJ, Global Health Programme, Graduate Institute of International Studies*, 1211(342):1-3.
- Kürkçüoğlu, Ö. (2005). Dış Politika Nedir? Türkiye'deki Dünü ve Bugünü. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 35 (1): 309-335.
- Morgenthau, Hans J. (1948). *Politics Among Nations*. New York: Alfred A. Knopf.
- Nye, Joseph S. (1990). Soft Power. *Foreign Policy*, 80: 153-171.
- Nye, Joseph S. (2011). *The Future of Power*. New York: Public Affairs.
- Oral, Burcu G. (2014). Sağlık Hizmetlerinin Küresel Kamusal Mal Olarak Değerlendirilmesi: Uluslararası Örgütler. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 51(588): 79-95.
- Sönmezoglu, F. (2005). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Waltz, K. (1990). Realist Thought and Neorealist Theory. *Journal of International Affairs*, 44(1): 21-37.
- Wenger, Andreas (2001). The Internet and the Changing Face of International Relations and Security. *Informaiton & Security*, 7: 5-11.
- WHO (World Health Organization), (t.y./tarih yok). Global Health Diplomacy, (Erişim:01.02.2019), <https://www.who.int/trade/diplomacy/en/>
- Yılmaz, E. (2007). Uyuşmazlık Çözümünde Toplumlar Arası Diplomasi Yöntemi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (8): 42-47.



Araştırma Makalesi • Research Article

Tuhfe-i Hattâtîn’de Hat Sanatını Ele Alan Şiirler

The Poems Including The Art of Calligraphy in Tuhfe-i Hattâtîn

Özlem Güneş^{a*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-3406-9503

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 12 Mart 2019

Kabul tarihi: 28 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Tuhfe-i Hattâtîn,

Bibliyografya,

Hat,

Şiir,

Hattat Şairler.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 January 2019

Received in revised form 12 March 2019

Accepted 28 March 2019

Keywords:

Tuhfe-i Hattâtîn,

Bibliography,

Calligraphy,

Poem,

Calligraphist poets.

ÖZ

On sekizinci yüzyılda İstanbul’da yaşayan Müstakimzâde Süleyman Sâdeddin Efendi ömrünü ilme tahsis etmiş önemli bir şahsiyettir. Eserlerinden Tuhfe-i Hattâtîn, hattatları konu alan bir biyografi kitabıdır. Çalışmanın amacı, Tuhfe-i Hattâtîn’de yer alan hattat şairlerin şiirlerini, özellikle “hat”ı ele alan manzumelerini incelemektir. Böylelikle sanat, edebiyat, mimari, iktisat, düşünce, teoloji ve ahlak gibi çeşitli alanlardaki temsil edici eserlerin, İslam medeniyetinin kurucu kaynağı olan Kur’an üzerinden nasıl sentezlendiğini, bu kaynağa yapılan atıfları, sanat dallarının birbirleriyle kurdukları ilişkileri özellikle hat-şiir / hattat-şair bağlamında ele almaktır.

ABSTRACT

Müstakimzade Süleyman Efendi was a very important person who lived in the 18th century in Istanbul and devoted his life to science and indited many works. From his works, Tuhfe-i Hattâtîn will be the basis of our work which is a biography work mentions calligraphists. The aim of this study is to analyze Tuhfe-i Hattâtîn poets’ poems which are the symbols of their existence experience, and especially the ones includes “calligraphy” in their divans. Thus, this study aims to discuss how the presentive works in different fields like art, literature, architecture, economy, consideration, theology and morals were synthesized over Qur’an, the founder source of Islamic civilization, the citations to this source, and the relationship of art fields with one another especially in the context of calligraphy-poem/calligraphist-poet.

1. Giriş

İslam medeniyetiyle yoğrulmuş toplumların on dört asırdan beri kültür ve sanat hayatlarında derin izler bırakan, İslam sanatının en önemli kollarından biri olarak kabul edilen hat sanatının Osmanlı’da aldığı biçim, geldiği seviye ve farklı tabakalara mensup zümler arasında gördüğü değer dikkate şayandır. Hz. Ali’ye isnat edilen “Hüsn-ı hat, fakire mal, zengine cemal, ekâbire kemaldır” vecizesi Osmanlı’da hayat bulmuş denilse yeridir.”

Hat mektebinin Türk, Arap ve İran asıllı meşhur simalarını ve meçhul imzalarını bir araya getirerek hattatları konu alan bir biyografik bir esere imza atan Müstakimzâde Süleyman Sâdeddin Efendi, türbelere ve camilere vakfedilen Mushafı, İstanbul’daki kütüphaneleri, Topkapı Sarayı’ndaki eserleri, hususi koleksiyonları, müzayedelerde gördüğü hattı güzel metinleri, bizzat katıldığı icazet merasimlerini çok canlı bir şekilde ele alır. Hattatların isimlerini, ism-i meşhurlarını, hattı kimden meşk ettiklerini,

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: ozlem.gunes@izu.edu.tr

mesleklerini, diğer sanat dallarındaki meziyetlerini, eserlerini, özellikle de ölüm tarihlerini büyük bir titizlikle kaleme alan Müstakimzâde, biyografilerin temin edildiği yazılı kaynakları kaydetmesi yönüyle de farklılık arzeder.

1.1. Müstakimzâde Süleyman Sâdeddin Efendi

Recep 1131/Haziran 1719'da İstanbul Atık Ali Paşa'da Hırka-i Şerif mahallesinde doğan Müstakimzâde'nin, asıl adı Süleyman, lakabı Sâdeddin'dir. Şam ve Edirne kadıliklarında bulunan dedesi Mehmed Müstakim Efendi'ye nisbetle "Müstakimzâde" diye şöhret bulmuştur (Yılmaz, 2006:114). Müstakimzâde'nin çocukluk ve gençlik dönemi Lale Devri'ne (1718-1730/1143) rastlar. Fakat o, Lale Devri'nin eğlenceli ve şaşalı yönüyle ilgilenmeyerek kendini ilme ve irfana adar (Ocak, 2014:4).

Müstakimzâde, başta tasavvuf olmak üzere dinî ilimlerin hemen hepsinde, dil ve edebiyat sahasında çok sayıda eser verir. Şairlik yönü de bulunan Müstakimzâde, tarih düşürmede çok başarılıdır ve birçok eserinin adı ebcedle telif tarihini vermektedir (Şeylan, 2006: 77) Aynı zamanda iyi bir hattat olan Müstakimzâde, sülüs ve nesih yazı türlerini meşhur hattat Eğrikapılı Mehmed Rasim Efendi'den (1099/1688- ö. 1169/1756), ta'lik yazı türünü önce Fındıkzade İbrahim Efendi (ö. 1166/1752) daha sonra da Katipzâde Mehmed Refii Efendi'den (ö. 1183/1769) meşk etmiştir (Ocak,2014:5).

Medrese eğitimini tamamladıktan sonra, babası ve dedesi gibi ilim sınıfında olmak isteyen Müstakimzâde, müderrislik sınavına girmiş fakat sakalının seyrek olması bahane gösterilerek sınavı geçersiz sayılmıştır. Bu durumdan çok etkilenen Müstakimzâde, kendini ilme vermiş ve eser yazmakla meşgul olmuştur. Daha sonra kendisine müderrislik teklif edildiyse de kabul etmemiştir.

Geçimini hattatlıkla sağlayan Müstakimzâde, manevi zenginlik ve maddi sıkıntılar içinde bir hayat sürmüştür. Ömrünün son yıllarında ayaklarından rahatsızlanmış ve 1202/1788'de vefat etmiştir. Cenazesi vasiyeti üzerine Mehmed Emin Tokadı'nın mezarının ayakucuna defnedilmiştir. Sözü edilen kabristan İstanbul'un Fatih ilçesi Zeyrek Yokuşu'nda ve Soğukkuyu Medresesi yanındadır (Ocak, 2014: 6).

1.2. Tuhfe-i Hattâtîn

2066 biyografi içeren *Tuhfe-i Hattâtîn*, mukaddime ile beraber dört bölümden oluşur: Mukaddime, tuhfe-i kübrâ, hatime/sânihalar ve tuhfe-i sugrâ. Müstakimzâde, mukaddime bölümünde besmelenin hakikati ve imlası ile ilgili bilgiler vermiş, ardından yazıya dair kırk hadis-i şerifin tercümesi ve şerhi üzerinde durmuştur.

Tuhfe-i Kübrâ, eserin birinci bölümü kabul edilir. Eserin en hacimli kısmını içeren bu bölümde sülüs, nesih ve celi yazan hattatlardan 1695 biyografi ele alınır (Müstakimzâde, 2014:XXXVIII). Bu bölümde hattatların biyografilerine harf sırasına göre yer verilmiştir. Biyografiler hattatlarla ilgili elde edilen bilgilere göre kısa veya uzun tutulmuştur. Tuhfe-i Kübrâ bölümünün son kısmı olan hatime/sânihalar (akla gelen) bölümü 33 sânihadan oluşmaktadır. Bu

sânihalarda hüsn-i hatta, kâğıt ve kaleme dair bilgilerin yanında, kalem tıraş etme usûlü, harflerin noktaları, yazı malzemeleri ve bazı yazı çeşitlerine dair bilgilere yer alır. Aynı zamanda, bir hat hocasının nasıl olması gerektiği hususuna da değinilmiştir.

Kitabın ikinci faslımı oluşturan Tuhfe-i Sugrâ (Küçük Hediye) bölümünde yazar, Tuhfe-i Kübrâ'da yer almayan 371 ta'lik hattatının tercüme-ihâllerini verdikten sonra kitabını Duâ bölümüyle tamamlamıştır (Doğanay, 2014: 191).

Müstakimzâde, tarih boyunca İslam coğrafyasında yetişmiş hattatları-tesbit edebildiği ölçüde- eserine almıştır. Osmanlı'nın hat sanatı cihetinden çok faal devresi olan 18. yüzyıl daha tafsilatlı yazılmıştır. Kitabında müzehhiplere ayrı bahis açmayan yazar, bir hattatın hâl tercümesini verirken onun eserlerinin tezhibini işleyen sanatkârlara dair bilgiler de aktarmaktadır (Derman, 2012: 352). Eserin dili Arapça ve Farsça ağırlıklı Türkçe olup, sade ve açıktır. Eserde her sınıftan hattatın biyografisine yer verilmiştir. Bu biyografilerin içerikleri, hattatlar hakkında elde edilen bilgiler ve meşgul oldukları mesleklere göre şekillenmiştir. Müstakimzâde eserinde hattatlık dışında başka mesleği olan hattatları da belirtmiştir. Eserde hattatların diğer sanatlardaki yetenekleri özellikle şiirdeki maharetleri şiirlerinden örnekler verilerek gösterilmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, *Tuhfe-i Hattâtîn*'de yer alan hattat şairlerin şiirlerini, özellikle "hat"tı ele alan manzumelerini incelemek; böylelikle sanat dallarının birbirleriyle kurdukları ilişkileri hat-şiir/hattat-şair bağlamında ele almaktır.

3. Yöntem

"*Tuhfe-i Hattâtîn*'de Hat Sanatını Ele Alan Şiirler" başlıklı çalışmada, İbnülemin Mahmud Kemal İnal'ın 1928'de Arap alfabetiyle neşrettiği *Tuhfe-i Hattâtîn* ile eserin Mustafa Koç tarafından Latin harfleriyle basılan metni esas alınmıştır. Bu eserden hareketle tarama, tasnif ve tahlil yöntemleriyle hattı ve bu sanat dalında kullanılan malzemeleri ele alan şiirler derlenmiş ve bu şiirlerin şerhleri yapılmıştır. Alt başlıklar -hüsn ü hat hariç-alfabetik sıraya uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Makalede yer alan şiir metinlerinin yanına buldukları sayfanın numarası verilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

4.1. Hüsn-i Hat

Hat yazı, hüsn-i hat ise güzel yazı demektir. Bu sanat, kendine has usûl ve kaidelerle hoca-talebe ilişkisi içerisinde öğrenilen meşakkatli bir süreçtir. Çekirdek safhasından meyveye kadar uzun, sabırla çalışma ve manevî feyiz gerektiren zorlu bir yoldur (Bilen, 2010: 128). "Yazmak, çizmek; alâmet koymak anlamlarındaki Arapça hat masdarından türeyen ve "yazı, çizgi; çığır, yol" gibi mânâlara gelen hat kelimesi, terim olarak "Arap yazısını estetik ölçülere bağlı kalıp güzel bir şekilde yazma sanatı (hüsnü'l-hat, hüsn-i hat)" anlamında kullanılmıştır.

Kaynaklarda genellikle “cismanî aletlerle meydana getirilen ruhanî bir hendesedir” şeklinde tarif edilen hat sanatı, bu tarife uygun bir estetik anlayış çerçevesinde yüzyıllar boyunca gelişerek süregelmiştir (Derman, 1997: 427).

İslamiyet’ten önce sadece Arapların kullandığı Arap yazı sistemi, İslamiyet’le tanıştıktan sonra gelişmeye ve estetik bir kimlik kazanmaya başlamıştır. Daha sonra Müslüman âleminin ortak kullanım unsurlarından biri olmuştur. İslamiyet, hattı ve kitabeti zarurî kılan, kullanma alanlarını arttıran ve genişleten âmilleri de beraberinde getirmiştir. İslamiyet ile yazı, yepyeni bir döneme girmiştir. İslâm’ın tesis ettiği ve bütün maddî, manevî cepheleriyle yeni içtimâî nizâmın en ehemmiyetli tesbit, tescil, telkin ve neşir vasıtası olarak işlenmiş ve geliştirilmiş ve hicreti tâkip eden yarım asır içerisinde, daha önce geçen üç asırlık hayatındakinden büyük bir tekâmüle mahzar olmuştur (Kınlı, 2007: 1).

Arap harflerinin sahip oldukları estetik görünüş ve yazı sırasında harflerin aldıkları değişik formlar İslam’ın nüfuz etmesiyle ve hattatın elinde yoğrulmasıyla bir sanat hâline gelmiştir. Hattın, İslam sanatının ilki olarak nitelenmesi mümkündür. Hattatın kabiliyeti, şahsiyeti, azimli olması, bilgisi ve tecrübeleri hat sanatını icra edebilmesi için gerekli hususlardandır. Kûfi hattın piri sayılan Hz. Ali bu sanata dair şunları söylemiştir: “Sırrı, üstadın derslerinde; kıvamı olgunlaşması ise çok çalışıp çok yazmada; devamı da İslamiyet’in sürekli yaşanmasında gizlidir.”

Tuhfe-i Hattâtîn’de hüsn-i hat öğrenmenin zorluğu şöyle tarif edilmiştir:

Hüsn-i hat gerçi ki şakirde demür leblebidür

Âheni mûm iden üstâd ile şeyhün lebidür (s. 526)

(*Hüsn-i hat talebe için demir bir leblebidir. Demiri mum eden ise üstad ve şeyhin dudaklarıdır (sözleridir).*)

Hat eğitiminde, talebenin kabiliyeti ve hocanın ehil olması çok önemli bir husustur. Kabiliyete çalışma azmi ve hocaya tâbi olma, onun söylediklerine harfi harfine riayet etme vasıfları da eklenirse bu sanatta büyük yol katedilir. Çünkü yazı, hocanın taliminde gizlidir (Yazır, 1972: 147).

Hüsn-i hat redifli bir gazelde bu sanat şöyle tanımlanır:

Merd olan kâmil vücuda hoş hünerdür hüsn-i hat

Ma’rifet emlahdur ammâ zîb ü ferdür hüsn-i hat

(*Hüsn-i hat, belli bir olgunluğa erişmiş kişi için güzel bir maharettir. Hatta maharetin ötesinde parlak bir süstür.*)

Bir şeyi iyi bilmekten, iyi yapabilmekten gelen üstün hâl, anlamına gelen hüner ile belli bir olgunluğu ifade eden kâmil kelimelerinin aynı dizede kullanılmış olması hat yazmanın belli bir olgunluğa erişmiş, işinin ehli olmuş kişilerin yapabileceği bir iş olduğunu vurgulamak içindir. Hattatın marifeti önemlidir fakat hattatın, kendisine lütfedilen maharet neticesinde ortaya koyduğu eser, marifetini gölgede bırakacak parlak bir süs gibidir.

Niçenün âsâr-ı mevzû’ında yok hergiz sebât

Dehr-i fânide aceb bâkî eserdür hüsn-i hat

(*Nice insan eser verir ama bu eserler kalıcı olmaz. Hüsn-i hat, fânî dünyada ölümsüz bir eserdir.*)

İnsanoğlu, fânî dünyada ortaya koyduğu eserlerle bâkî olur. Hattatın adını yaşatacak eseri de yazdığı güzel yazıdır.

Zevk-yâb olmak mukarrer dest-res bulsa kişi

Şâhçe-i kilik-i safâda bir semerdür hüsn-i hat

(*Kişi erişebilirse, ulaşabilirse zevk sahibi olmakta karar kılabilir. Hüsn-i hat, safa kaleminin dalında bir meyvedir.*)

Hattatın elindeki kalem bir dala benzer. Hattat bu kâmiş kalemini mürekkeple suladıkça, kalem kağıt üzerinde en güzel meyvelerini verir. Bu eserlere bakan kişinin de gönlü safa bulur.

Dil-güşây-ı nazra-i didârına tâlib hezâr

Kıt’a-i bâg-ı cinânda verd-i terdür hüsn-i hat

(*Bülbül, senin güzel yüzünün gönle ferahlık veren bakışına taliptir. Taze bir güle benzeyen hüsn-i hat cennet bahçelerinin bir parçasıdır.*)

Beyitte söz edilen bülbülle hattat kastedilmiştir. Talip olduğu cennet bahçelerindeki gül ise hüsn-i hattır. Klasik edebiyatta bülbül âşğın, gül ise kavuşmak istenen aşkın sembolü olarak çokça kullanılmıştır. Beyitte taze güle talip olan bülbül, aslında hüsn-i hatta talip olan hattattır.

Böyle müstesnâ gazel yazılmaz illa İzziyâ

Her kimin indinde gayet mu’teberdür hüsn-i hat (s.197)

(*Ey İzzî, hat insanların nezdinde kıymet gören bir sanat olmasaydı, böyle müstesna bir gazel yazılamazdı.*)

Süleymân-ı İzzî, gazelinde hüsn-i hattı parlak süse, meyveye ve taze güle benzetmiş, fânî dünyada kalıcı eser olduğunu söylemiş ve gazelinin son beytinde hüsn-i hattın herkesin nezdinde saygın, değer gören bir sanat olduğunu dile getirmiştir.

4.2. Divit

Divit, sözlükte hokkalı kalemlik, yazı takımı anlamlarında kullanılır. Divit mürekkep hokkasıyla birlikte bulunan, içinde kalem, kalemtıraş, makas gibi yazı malzemelerinin saklandığı uzun silindirik şeklinde bir kutudur. Bu sayede hattatların yazı malzemelerini yanlarında taşımaları kolaylaşır. Divitler boyutlarına göre bel diviti, kol diviti ve battal divit olarak isimlendirilmiştir. Madenlerden (altın, gümüş vb.) yapılan divitler olduğu gibi ahşap ve seramikten yapılmış divitler de vardır.

Devât ey piser âlet-i devletest

Bedû devlet-i tünd-râ râm kun

Çü hâhî ki devlet kunî ez-devat

Elif-râ zi-peyvend tâ lâm kun (s. 386)

(Ey oğul, divit baht aletidir, onunla serkeş devleti sakinleştirebilir. Eğer kalem sana baht getirsin istiyorsan, elif lâm'a bağla.)

Devlet sözlükte siyasi bağımsız topluluk, iktidar, mutluluk, baht, saadet ve talih anlamlarına gelmektedir. Cerrâh-zâde, şiirinde devlet kelimesini hem iktidar hem de mutluluk ve baht anlamlarında kullanmıştır. Hokka taşıdığı mürekkep dolayısıyla yazının üçte biri olarak (diğer ikisi kalem ve el) görülmüştür. O,tahtında oturan bir hükümdara benzetilir. Devlet işlerinde hokkanın önemini vurgulamak amacıyla devâtla (دوات) devlet (دولت) arasındaki yazılış benzerliğine dikkat çekilmiştir. Divit, mutluluk, baht aleti olarak tavsif edilmiş, onunla dik başlı, itaatsiz devletin sakinleştirmesi istenmiştir.

Devât-ı çeşm-i şûhî kilik-i müjgânın idüp der-kâr

Olur ifşâ-yı râz itmekte aynı Nergîsî-zâde (s. 350)

(O güzelin gözlerinin devât, kirpiklerinin kalem olduğu âşikârdır. Nergîs gözleri sırrı açığa vurmaktadır.)

Seyyid Vehbî'ye ait olan bu beyitte güzelin gözleri devâta, kirpikleri ise devâtta saklanan kamış kaleme benzetilmektedir. Bu sayede sevgilinin nergise benzeyen gözlerinin sırrı ifşa olmaktadır.

4.3. Harfler

Arap dilinin seslerini ve yazı sistemini gösteren harfler dizisine elif-bâ denir. Araplar önceleri, Güney Arabistan'ın müsnet yazısını sonra da Ârâmî yazısının gelişmiş olan Nabâtî alfabesinden faydalanarak düzenledikleri 22 harfli alfabe kullanıldılar (Özönder, 2003: 45). Arap alfabesinin gelişimi, Hicretöncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayrılır. İlk dönemde noktasız kullanılan bazı harflere noktalar eklenerek alfabeye dâhil edilmiş ve alfabedeki harf sayısı yirmi sekize çıkmıştır. Daha sonra lam-elif harfi de eklenerek harf sayısı yirmi dokuz olmuştur. İkinci dönemde ise sesleri karşılayabilmek ve kolay yazılmasını sağlamak amacıyla harekeleme yapılmıştır. Elif-bâ, Türkler İslam'ı seçtikten sonra bazı eklemeler yapılarak kullanılmıştır. Elif-bâ harfleri edebî eserlerde sıkça kullanılmış harflerin şekillerine bakılarak insana, cisimlere benzetilmiş, harflere farklı anlamlar yüklenmiştir.

Eş'âr-ı âb-dâr-ı hakikat-me'âlden

Her harfe dinse var yiri şeftâlû-yi hulî (s. 344)

(Hakikat mefhumunun parlak, gösterişli şiirlerinin her harfine, incecik olmaları hasebiyle şeftali tüyü dense yeridir.)

Klasik edebiyatta harfler, şekilleri itibariyle cisimlere, yiyeceklere benzetilmişlerdir. Ayrıca hattatın hünerle yazdığı harfler de aynı şekilde çeşitli benzetmelere konu olmuştur. Bu beyitte ise harfler inceliklerinden dolayı şeftali tüylerine benzetilmektedir.

Elifler serv-kad mahbûba benzer sâdı ayn-ı hûr

Safâ bulsa acib midür temâşâ eyleyen âgâh (s.74)

(Elif harfleri sevgilinin uzun boyuna, sad harfi ise ahu gözlerine benzer. Seni seyredenin safâ bulması şaşılacak bir şey değildir.)

Elif, elif-bânın ilk harfidir. Dik bir çizgiyi anımsatan şekle sahiptir. Sevgilinin boyu, uzunluğu yönüyle elife benzetilir. Sevgilinin endamı, elifteki düzgünlük ile ölçülür. Huriyi andıran güzelin gözleri de sad harfine benzer. Böyle bir güzelliğe bakmak da elbette kalbe safa verir. Usta bir hattatın elinden çıkmış bir esere bakmanın gönle sevinç ve huzur vereceği inancına telmih yapılmıştır.

Elfi müşâbihdür serv-kadde

Sâ'ir hurûfi uşşâkı bî-şek (s.224)

(Elifi uzun boya benzer. Şüphesiz, âşıkların harfleri harlı ateştir.)

Beyitte, hattatın çizdiği elif harfi şeklinden dolayı uzun boyun simgesi olarak tavsif edilmiştir. Sevgilinin endamı elifteki düzgünlük ile ölçülür. Âşığın bağrında oluşan yaralar da elife benzetilir. Bunun sebebi âşığın bağrındaki yaraların yukarıdan aşağıya doğru yarıklaroluşturmasıdır.

Nûmî devât-ı sîmîn-i üstâd

Mikrâz-ı lâsî inkâra gezlek(s.224)

(Nun harfi, üstâdın gümüş renkli devâtına benzer. Makası andıran lâ harfi ise kalemtıraşı inkâr eder.)

Bu beyitte hat sanatı malzemeleri ile harfler arasında bağ kurulmuştur. Nun harfi, şeklinden dolayı hattatların malzemelerini sakladıkları gümüşten yapılmış devâta, lâ ise şekil olarak makasa benzetilmiştir.

Hamîde kaddile baksan ne hâle döndüm ben

Ya nûn şekline girdüm ya dâla döndüm ben (s.116)

(Bükülmüş boyuma bir baksan da ne hâle döndüğümü görsen. Bu hâlimle ya nûna ya da dâla benzemekteyim.)

Nûn, kaş hilal, hokka, nal ve bükülmüş boyu temsil eder. Dâl ise, ortadan ikiye bükülmüş elif, bükülmüş boy, hançer, kaş, saç ve hilale benzetilir. Beyitte şair, içinde bulunduğu sıkıntılı durumunu anlatmak için iki büküm oluşunu, şekillerinden dolayı nûn ve dâl harflerine benzetir.

Nakş idersen ebruvân-ı yâri resm-i yaya çek

Başka tarh itmek dilersen bak hilâl-i aya çek (s.31)

(Yârin kaşlarını resmetmek istersen kurulmuş yaya bak. Yok başka bir şekilde tanzim etmeyi dilersen de hilâle bak.)

Şair beyitte Arapça yâ harfi ile sevgilinin kaşları arasında bağ kurmuştur. Klasik edebiyatta, yâ harfi şeklinden dolayı kaşa ve yaya benzetilir.

4.4. Hattat

Hat kelimesinden türetilmiş olan hattat, güzel yazı yazan sanatkar, hat ustası demektir. Hattat, hat sanatında öğrenim görmüş, bilgi ve tecrübesi üst derece olan, bu vasıfları neticesinde icâzetaîname almaya layık görülen kişidir. Hattat tâbiri daha önceleri kâtip kelimesi gibi herhangi bir şey yazan anlamında kullanılırken, hattın hüsn-i hat olarak sanat değeri kazanmasıyla birlikte bu alana özgü bir tâbir olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hattı, sanat amacıyla meslek olarak icra eden kişiyi muharrir unvanı verilir.

Hattat olmak isteyen kişinin her şeyden önce bu sanata el kabiliyeti ve yeteneğinin olması ve bu yeteneğin istek, azim, sabır ve çalışma ile güçlendirilmesi lazımdır. Hattatın yeteneği, becerisi kadar kişiliği de sanatı icra etmede önemlidir. İslam medeniyetinin şaheseri olarak nitelenen hattı icra eden kişi, sanatın naifliğini ve inceliğini kendi şahsiyetine de yansıtmalıdır. Hattatlar gerek halk içinde gerekse makam sahipleri arasında her zaman saygı görmüşlerdir. Osmanlı padişahlarından hüsn-i hatta ilgisi olanlar hocalarına hürmette kusur etmemişler, gerektiğinde hocanın mürekkep hokkasını tutarak saygılarını göstermişlerdir. “En büyük hattatları Türkler yetiştirmişlerdir. Yakın zamânâ kadar Mısır, Tunus gibi birçok Arap ülkeleri, Türkiye’den hat üstadı talep ve davet ederek memleketlerinde eser verip talebe yetiştirmelerini sağlamışlardır. Bütün bunların sonucu olarak ‘Kur’ân-ı Kerim, Mekke’de nâzil oldu, Mısır’da okundu. İstanbul’da yazıldı.’ sözü, bütün dünya hat çevrelerinde, bir hakikat olarak kabul edilip benimsenmiştir (Özönder, 2003: 67).” Seyyid Mir Ali, bir hattatta bulunması gereken özellikleri şiirinde şöyle kaleme almıştır:

Çend der-vâdî-i hat mikunî ey dil tek ü pûy
Bişnev in nükte vü çün men binişin fârig-bâl

Penç çizest ki tâ cem’ nekerded bâ-hem
Hest hattât şüden nezd-i hred emr-i muhâl

Kuvvet-i dest ü vukûfî zi-hat u dikkat-i tab’
Tâkat-ı mihnet ü esbâb-ı kitâbet be-kemâl

Ger ez-în penç kusûrist bigirâ hakka
Nedihed fâ’ide-ger cehd-numâyi sad (s.626)

(Ey hat vadisinde nicedir koşturan, bu gönlü huzurla oturanın sözüne kulak ver. Şu beş şeyi bir araya getirmediğin, akıl katında hattat olmak imkânsız bir iştir: Elde kuvvet, hatta vukufiyet, tabiatta incelik, sıkıntıya tahammül ve yazı malzemesini tedarik. Eğer bu beşten mahrumsan, yüzyıl da çalışsan fayda etmez.)

Abdurrahmân-ı Bî-zebân’ın hattatla ilgili şu tespiti dikkat çekicidir:

Elbette her lisana birer tercemân olur
Engüşt lâle harf-şinâs zebân olur (s.237)

(Elbette her dilin bir tercümanı olur. Harften anlayan dilsiz parmak dil olur.)

Her dilin tercümanı vardır. Hat dilinin tercümanı da harflerin dilinden anlayan hattattır. Hattatın parmakları onun dilidir. Parmaklarıyla kâğıtla konuşur gönlündekini, mürekkeple kâğıda aktarır.

4.5. Hokka

Arapça bir kelime olan hokka sözlük anlamına göre küçük kutu olarak tanımlanır. Hokka, hattatların içine mürekkep

koyarak kolayca yanlarında taşımalarını sağlayan kutudur. Mürekkep hokkası karşılığında devat, mihbere, furza kelimeleri de kullanılmıştır (Derman,1998:216). Cam, porselen, gümüş veya altından yapılmış hokkalar mevcuttur. Hokka taşıdığı mürekkep dolayısıyla yazının üçte biri olarak (diğer ikisi kalem ve el) görülmüştür (Derman, 1998: 218). Hüseyin Cân şöyle bir kıta kaleme almıştır:

Üç hokka devâtunda didi yâr ne vardur
Didüm ana ey Hüsrev-i şîrîn-i şeker-leb
Zülf-i siyehün la’l-i lebün çeşm-i kebudun
Evsâfını tahrîr için üç dürlü mürekkep (s.167)

(Sevgili devatındaki üç hokkada ne var diye sordu. Ey şeker dudaklı şirin padişahım, siyah saçının, kırmızı dudağının, mavi gözünün vasıflarını vurgulamak için taşıdığım üç çeşit mürekkep var dedim.)

Devat Arapça’da mürekkep hokkası olarak tanımlanır. Devattan gelen divit kelimesi ise Türkçe’de kâğıt, makta, kalemtıraş gibi yazı malzemelerinin bulunduğu kalemlik ve hokkanın bir arada bulunduğu yazı takımını tanımlamak için kullanılır. Şiirde “Devatında ne var?” diye soran âşığa, sevgilisi, siyah saçları, kırmızı dudakları ve mavi gözlerini tahrirlemek için üç tür mürekkep olduğu cevabını vermiştir. Tahrîr; hat ve tezhipte, eserin yapraklarındaki yazıyı çerçevelemek için çizilen çizgidir. Tezhibin veya yazılarının konturu (Özönder, 2003: 190). Tahrir çizilirken incecik başlanıp gerekli yerlere nüans verilmesine dikkat edilir ki bunun amacı tahrir çekilen yeri öne çıkarıp göze hoş görünmesini sağlamaktır. Şair burada sevgilinin üç özelliğini sıralamış bunları öne çıkarmak için de üç farklı mürekkebi olduğu ifade etmiştir.

4.6. Kâğıt

Arapça’da kırtâs, Farsça’da kâğız, kâğız olarak bilinen kâğıt, Türkçe’ye kâğıt olarak geçmiştir. Anlamı ise “üstüne yazı, şekil resim süs, yapmak veya içine bir şeyi sarmak için kullanılan ince yaprak” (Özönder, 2003: 94) olarak ifade edilir.

Kâğıt, hat ve tezhip sanatları için temel malzemelerin başında gelir. Kâğıt zemininin pürüzsüz olması üzerine yapılacak olan sanatın güzelliğini ortaya çıkarmada önemlidir. Hattatlar ve müzehhipler eserlerini güzel gösterecek olan kâğıtlar üzerinde çalışmak isterler. Bunun için de kâğıt seçimine özen gösterirler. Farklı kâğıt türleri bulunmakla birlikte hangi kâğıdın hangi yazı için uygun olduğunu bilmek tecrübe ister. Hat üstadları “Yakut, İbn Hilâl bu konuda, ‘Kâğıdın pürüzlü olmayanını, düz ve yumuşak olanını kullan ki, hattın özüne erebilesin.’ uyarısında bulunurlar”(A.g.e., 2003: 95).

Klasik edebiyatta, kâğıt renginden ya da türünden dolayı çeşitli benzetmelere konu olmuştur.

Bir yeşil garrâ zer-efşân kâğıd olmuştur çemen

Yaraşur yazılsa ger medh-i edîb-i nükte-dân (s.458)

(Çimenlik, yeşiliyle göz kamaştıran, altın saçan bir kâğıt olmuş. Bu kâğıda, nükteli sözde üstad olan kişinin methi yazılmalıdır.)

Bâkî bu beyitte, çemeni, yeşil, parlak, altın saçan bir kâğıt olarak nitelendirdikten sonra bu kâğıda nükteli söz söylemede mâhîr olan kişinin medhinin yazılmasının yaraşacağına belirtir.

4.7. Kalem

Bilinen genel anlama göre kalem, yazı yazmaya yarayan âlettir. “Bir yazı âleti olan kalem Yunanca’da “sulak yerlerde yetişen kamyş, hasır otu, Hint kamyşı” mânâlarına gelen kalamos ile Latince kalamustan Arapça’ya ve oradan Türkçe’ye geçmiştir. Pek çok anlamı yanında hatta farklı yazıları da (aklâm-ı sitte) ifade etmektedir. Ayrıca Farsça’da geçen kilk ve hâme kelimeleri de Türkçe’de kalem karşılığında kullanılmıştır” (Derman, 2001: 245)

Hattın ana malzemesi olan kalemin, hat sanatı ıstılahı açısından da farklı mânâlarda kullanıldığı görülmektedir. Kalemin çoğulu aklâm olup bu kelime hat sanatında altı yazı çeşidini ifade etmek için *Aklâm-ı Sitte* olarak da kullanılmıştır. Bunun yanında diğer yazı çeşitleri ifade edilirken de yine kalem/aklâm kelimesinden istifade edilmiştir. Her yazı çeşidinin kendine özgü kalemi de bulunmaktadır. Ayrıca ölçülü yazı kurallarına da kalem denilmiştir.

Kur’ân-ı Kerim’de üzerine yemin edilen kalem, hattatlar ve hat sanatı açısından büyük önem taşır. Hattatın duygu ve düşüncelerini kâğıt üzerinde somutlaştıran ve Allah’ın kelamını en güzel biçimde yazmak maksadıyla mürekkebe batırılan kalem, âdeta hattatın yoldaşdır. Hattatlar, hem dinimizde mühim bir yere sahip olan hem de hat sanatının baş tacı olan kalem üzerine şiirler yazarak edebî maharetlerini sergilemişlerdir. Süleymân-ı İzzî bin Halîl kaleme dair şunları yazmıştır:

Hilkatte yazdı evvel olup tâ ezel kalem

Ser-levha-i hilâfet olurdu mahal kalem

(Kalem, başlangıcı belli olmayan bir zamanda yaradılışı yazandır. Yeri de hilâfet levhasının başıdır.)

“Kâinatın başlangıcından kıyamete kadar meydana gelecek bütün nesne ve olayları kaydeden ilâhî kalem” olarak tanımlanan” (Yavuz, 2001: 243) kalemi, Süleyman-ı İzzî bin Halîl, nazîresinde kalemin özellikle dinî anlamı üzerinde durur. Hadislerde, Allah’ın ilk yarattığı şey kalemdir. Allah kalemi yaratınca ona kıyamete kadar vuku bulacak her şeyi yazmasını emretmiş o da yazmış ve artık bir daha yazmamak üzere kurumuştur (Yavuz, 2001: 244) denilmektedir.

Ceffe’l-kalem itâ’at fermândur işi

Tîg-i kazâya sine gerer bî-cedel kalem

(Allah neyi takdir ederse o olur. Bu yüzden kalemin işi yazılı olana itaattir. Kalem, hiç tartışmasız kaza kılıcına sinisini gerer.)

Ceffe’l-kalem sözlükte takdir kalemi kurumuştur, alın yazısı değişmez anlamında olan Arapça bir tâbirdir. Dilimizde mânâ değiştirmiş ve hiç düşünüp taşınmadan, birdenbire, gelişigüzel anlamlarını kazanmıştır. Beyte göre yazılmış olanı değiştirmek beyhude bir çabadır.

Cism-i hurûfa rûh gibi nefh ider kelâm

İhyâda olsa sûra aceb mi bedel kalem(s.197)

(Söz, harflerin cismine ruh üfler -hayat verir- Kalem de tıpkı sûr gibi o harfleri diriltir.)

Kalem, harfleri yazarken âdeta onlara hayat verir. Şair kalemi, kıyamet günü dört büyük melekten biri olan İsrâfil’in Allah’ın emriyle üç defa üfleyeceği ve üçüncüsünde tüm insanların hesaba çekilmek üzere diriltileceği sûra benzetmiştir. Sözle cisimlerine ruh üflenen harfler, kalemle yazılınca tekrar hayat bulurlar.

İlyâs bin İbrâhîm kalemi şu şekilde ele almıştır:

Kalem be-yumn-i yemîneş çi germ-rû murgest

Ki hat be-Rûm bered dem-be-dem zi-Hindûbâr

Ber-âyed ez-zulumât-ı devât her sâ’at

Çünân ki mîvered âb-ı hayâteş ez-minkâr (s.120)

(Kalem, onun sağ elinin bereketiyle ne yüzü sıcak bir kuştur ki zaman zaman onun vasıtasıyla hat Hindistan’dan Rum diyarına gelir. Her an divitin karanlığından hayat suyu âdeta gagasından akar gibi dökülür.)

Bu şiirde kalem, hattatın mahareti sayesinde hattı başka diyarlara götüren kuşa benzetilmiştir. Divitin karanlığından çıkan hayat suyu mürekkeptir. Kuşun gagası ise kalemin ağzıdır. Yani hattatın kaleminden dökülen mürekkep harflere hayat suyu olup onlara can vermektedir.

Delil-i izzet-i erbâb-ı hatta kâfidür

Ki hurde-i kalemi zîr-i pâya dökmezler (s.544)

(Hattatların yüceliğine delili, kalem kırıntılarını (hürde-i kalem) ayak altına dökmemeleridir.)

Kalem, Kur’ân-ı Kerim’de geçmesinden dolayı hattatlar tarafından hürmet gösterilen bir nesnedir. Bu sebeple kullanılamayacak kadar küçülen kalemler ve kalemlerin yongaları asla çöpe atılmaz. Kalem yongalarını (bürâde-i kalem) ayak altına veya çöpe atmamak, biriktirmek, toprağa gömmek kaleme verilen değer göstergesidir. Bazı hattatların kaleme gösterdikleri saygıdan dolayı biriktirdikleri kalem yongalarını, vefatlarında gasil suyunu ısıtmak için kullanılmasını vasiyet ettikleri bilinmektedir.

Abdurrahmân-ı Bistâmî’ye ait bir beyitte:

Hest der-dîde-i men hûb-ter ez rûy-i sefid

Rûy-ı harfi ki be-nevk-i kalemet gerde siyâh (s.232)

(Kaleminin ucuyla siyah bir harf vücuda geldiğinde o, gözüme beyaz yüzden daha hoş görünür.)

Beyaz yüz, klasik edebiyatta sevgilinin güzelliğini anlatan bir tâbirdir. Bu beyitte kalemden çıkan bir harfin, sevgiliyi tasvir eden beyaz yüzden daha güzel görüldüğü vurgulanmaktadır.

Lezzetinden iki yarıldı zebân-ı hâme

Sıfat-ı hatt-ı lebün tâ ki getürdüm kaleme (s.370)

(*Senin dudağının hattının (dudak üzerindeki ayva tüylerinin) özelliklerini anlattığım için kalemin dili lezzetinden ikiye yarıldı.*)

Hâme, kaleme verilen isimlerden biridir. Kamış kalemler mürekkebi tutmaz. Ucunun dikine kesilerek şakkedilmesi gerekir. Şakkedilince, o ince çatlağa mürekkep girer, birikir; yazdıkça uca mürekkep gönderir (Özönder, 2003: 99).

Kalem feryâd idüp ağlar mürekkebe

Beni nâdân eline virme yâ Rab (s.16)

(*“Ya Rab, beni cahilin eline verme” diye kalem feryat eder, mürekkep ağlar.*)

Şair kaleme ve mürekkebe insana özgü konuşma vasfını vererek konuşturmuş, böylelikle intak sanatı yapmıştır. Kamış kalem yazı yazılırken ses çıkarır ve bu ses hattatlar tarafından kalemin feryadı olarak nitelendirilir. Beyte göre kalem ve mürekkep cahilin eline düşmekten korktukları için feryat edip ağlarlar. Cahilden kastedilen ise hüsn-i hattı bilmeden kalemi eline alan bilgisiz kişilerdir.

Bir kalem kaşlı mürekkebe saçlı kâtib dil-beri

Halkı mecnûn ideyazdı sahn-ı Kâğıd-hâne’de

Nakş-ı vaslı hakk olunmaz safha-i endîşeden

Açsa bin şak gezlek-i hicrân dil-i dîvânede (s.552)

(*Kalem kaşıyla, mürekkep gibi saçlarıyla gönülleri bağlayan bir kâtip, Kâğıthane meydanındaki halkı az kalsın delirtecekti. Deliye dönmüş gönülde ayrılık kalemtraşı bin kez de açılrsa kavuşma anının hayali bir an bile âşığın fikrinden silinmez, kazanmaz.*)

Şair, Şeyh Mehmed-i Vahyi bu kıtada, güzelin kaşlarını kaleme, saçlarını mürekkebe benzetmiş ve bu gönül bağlayan kâtibin yazdıkları ile Kâğıthane halkını az kalsın delirteceğini dile getirmiştir. Dîvâne gönülde ayrılık kalemtraşı ne kadar açılırsa açılınsın, âşığın aklından, fikrinden kavuşma anının resminin asla kazanmayacağını dilegetiren şair, hat sanatına ait malzemelere (kalem, mürekkep, kâtib, gezlek) de dikkat çekmiştir. Kalem açmaya yarayan âlet olan ve Farsça kalemtraş manasındaki gezlek, aslında kalemi değil âşığın gönlündeki yarayı açmaktadır.

Utârid laf ururmuş hüsn-i hatdan asumân üzere

Kalem al deste anun nây-ı kilkin bî-sadâ eyle (s.75)

(*Utarit (Merkür), gökyüzünde hüsn-i hat hakkında yüksekten atıp tutmaktaymış. Onun kamış kaleminin sesini al, sessiz kalsın.*)

Utarit (Merkür) güneşe en yakın gezegen olup, klasik edebiyatta yazarların piri, güneşin kâtibi ve hitabet şâhı kabul edilir. Nedim’in III. Ahmed’i övmek amacıyla yazdığı tarih manzumesinin bu beytinde kamış ile ney arasında bağ kurulmuştur. Benzetmenin sebebi ise hem kalemin hem de neyin kamıştan yapılmış olmasıdır. Neyzen neyine üfleyerek ondan ses çıkarırken hattat da yazarken kalemini konuşurur.

Olmada ehl-i sevâdun vaz’-ı bahtı bâz-gûn

Ser-fürûdur kâr-ı hâme hâlet-i tahrîrde (s.408)

(*Karanlık ehlinin, bahtı uğursuz olmakta. Yazının niteliğini kalemin baş eğmesi/itaati belirler.*)

Râgıb Mehmed Paşa’ya ait olan bu beyitte yazının niteliğini belirlemede kalemin öneminden bahsedilmektedir. Kalemle hattatın bütünleşmesi yazının değerini artırır.

Hışt-ı kilkim gibi nebîz bulunmaz arasan

Gezliğüm gibi kezâlik saf-ı hussâd-şiken (s.486)

(*Benim küçük mızrağı andıran kamış kalemin gibi gözüpek bulunmaz. Haset edenlerin de üstesinden kalemtraşım gelir.*)

Beyitte, kamış kalem savaş aleti olarak düşünülmüş ve mızrağa benzetilmiştir.

Kalem olsun eli ol kâtib-i bed-tahrîrûn

Ki fesâd-ı rakamı sûrumuzu şûr eyler

(*Kötü yazı yazan kâtibin eli kalem olsun, bir daha yazamasın. Kötü yazı yazması bizim neşemizi kaçıtır.*)

Gâh bir harf sukûtiyla kılır nâsırı nâr

Gâh bir nokta kusûriyla gözü kör eyler (s.549)

(*Kimi zaman bir harf düşürerek yardım eden anlamındaki “nâsır”ı nâr (ateş) eder. Kimi zaman da bir noktayı unuttur ve gözü kör eder. Göz ve kör Arap alfabesinde bir nokta ile ayrılır.*)

Kalem, edebiyatta birçok benzetme için kullanıldığı gibi deyimler içinde de kullanılmıştır. Bu deyimlerden biri de “eli kalem olmak” deyimidir. Bu deyim elin odun gibi olup yazı yazamamasını ifade eden beddua içerikli bir deyimdir. Fuzûlî bu deyim, kötü yazı yazan, yazdığı yazıda nokta ve harf hataları yapan hattatlar için beddua olarak kullanmıştır. Fuzûlî’nin kıtasında böyle bir deyim yer vermesi hattatların yazıda yaptığı hataların ciddi anlam kaymalarına yol açtığını göstermektedir.

4.8. Makta

Sözlük anlamına göre bir şeyin kesileceği yer demektir. Hat sanatı için ise kalemin kolayca kesildiği aletin adı olarak kullanılmıştır. Makta genellikle kamış kalemleri kesmekte kullanılır. Diğer kalemleri kesmekte elverişli değildir. Maktalar kemikten ve fildişinden yapıldığı gibi sedeften yapılmış olanlarına da rastlanır. Meraklı hattatlar, maktalarını ünlü sanatkârlara, kıymetli malzemelerden yaptırır ve özel muhafazalarda korurlar. Maktasız kesim, kamışı çatlatılabilir. Düzgün kesilmeyeceği gibi, kalemtraşın ağzının bozulmasına da sebep olabilir (Özönder, 2003:23).

O hüsn-i hattıla yâkût-ı lebleründür iden

Kalem-trâş-ı gama üstühânımı makta’ (s.541)

(*“Kemiğimi gam kalemtraşına makta eden o yakut rengi dudaklarının güzel çizgisidir.”*)

Şair beyitte, gamı kaleme benzetirken, kemiklerini ise kalemin kalemtraş yardımıyla üzerinde kesildiği çoğunlukla kemikten yapılan maktaya benzetmektedir.

4.9. Mıstar

Mıstar, çizgisiz kâğıtlarda satır yapmayı kolaylaştıran araçtır. Yazılacak veya tezhiplenecek yerin genel görünümü, krokisi, tasarımı, satır sayısı, uzunluğu, aralığı gibi teknik işler, ince mukavva üzerine kurşun kalemle ve cetvelle belirtilir. Satırlar iki ucundan ince bir iğne ile delinerek, ibrişim geçirilip, gerilmek suretiyle belirlenir. (Özönder, 2003: 130).

Ya'nî cenâb-ı âtîfet-âray-ı defteri

Kim dürr-i vasfî târ-ı hat-ı mistarumdadur (s. 484)

(İyilikle, ihsanla bezenmiş Defteri'nin (şairin) saygınlığı, mıstar ipini iyi kullanmasından kaynaklanır.)

Hattatlar yazının muntazam olması için mıstardan istifade ederler. Yazının inci gibi tane tane ve düzgün görünmesi önemlidir. Beyitte yazının mıstar ipi sayesinde inci gibi olduğu ifade edilmiştir.

Sevâd-ı süziş-i ışıkıyla doldu defterümüz

Aceb mi rişte-i şem' olsa târ-ı mistarumuz (s. 490)

(Defterimiz aşkın yakıcı siyahlığıyla doldu. Mıstarımızın ipi, mum ipliği gibi olsa buna şaşılır mı?)

Beyitte mıstar ipi, aşkın yakıcı karanlığıyla dolan defteri aydınlatan mum ipine benzetilmiştir. Mıstar ipi boş sayfada yazı yazacak hattata, düzgün yazması için yardımcı olur.

4.10. Mürekkep

Sözlüklerde şekil çizmekte ve yazı yazmakta kullanılan renkli sıvı madde olarak geçen mürekkep, hattın başlıca malzemelerindendir. Arapça bir kelime olan mürekkebe karıştırılmış, birleştirilmiş mânâlarına gelmektedir. Mürekkep ise zamk, is gibi maddelerle karıştırılarak oluşturulur. Karıştırılmış mânâsına gelen mürekkebe istinaden dilimizde bu şekilde kullanılmıştır. Arapçada midâd, mısmağ, hazaz, naks, liyâk, ikâs, şicâb, hıbr; Farsça'dasıyâhî, zerkâb ve zâkâb, zekâb denilen ve yazı yazmak için kullanılan siyah mâyie, bizde mürekkep denilegelmiştir (Yazır, 1974: 180).

Mürekkebin tarihinin yazı kadar eski olduğu ve yazıdan önce resim çizmek için de kullanıldığı bilinmektedir. Çin, Mısır, Arap medeniyetlerinin kendilerine özgü mürekkep hazırlama ve kullanma teknikleri olmakla birlikte en kaliteli ve çeşitli mürekkepler Osmanlı zamanında yapılmıştır. Müslümanlar yazıya olduğu kadar mürekkebe de lâyık olduğu ehemmiyeti vermişler ve özellikle Osmanlı devrinde mürekkepeçilik çok mühim bir sanat hâlini almıştır (Yazır, 1974:180).

Hattatlar için büyük öneme sahip olan mürekkep şiirlere de konu olmuştur. İbrahim Tırsî gazelinde mürekkebi şöyle ele almıştır;

Dükkânda satardum koyu yârâna mürekkebe

Dirhemcüği bir pâreye amma ne mürekkebe

(Dükkânda dostlara dirhemi bir paradan kaliteli koyu mürekkep satardım.)

Mürekkepler kıvamına göre sulu, koyu, parlak şeklinde sınıflandırılırlar. Yazı yazarken kullanılan mürekkep kıvamlı ve kaleme uygun olmalıdır. Tırsî, mürekkep üzerine yazdığı gazelinin ilk beytinde sattığı mürekkebin

kıvamının koyu olduğunu ve fiyatı düşük olmasına rağmen kaliteli ve güzel mürekkep sattığını ifade etmiştir.

Cüz'ice mürekkebe yalamış dirler efendi

Ağzında bulaşmışlara her yana mürekkebe

(Efendi, ağzının her tarafına mürekkebe bulaşmış kişilere pek az mürekkebe yalamış derler.)

Bilgili, okumuş yazmış kimseler için kullanılan "mürekkebe yalamış" deyimini, hattatların yazıda hata yaptıkları zaman, bozuk yerleri yalayarak düzeltmelerinden gelir. Bilgili kişiler ya da usta hattatlar yazı yazarken az hata yapar zira artık işlerinin ehli konumundadırlar ve alanlarına hâkimdirler. Dolayısıyla düzeltme yapma sayıları azaldığı için az mürekkebe yalarlar. Çok yanlış yapanlar ve düzeltmeye ihtiyaç duyanlar ise tam mânâsıyla bu hâkimiyete sahip değildir. Bu yüzden ağzının her yanına mürekkebe bulaşmış kişilere az mürekkebe yalamış denilir (Özgeriş, 2014: 181).

Hiç yazı nedür bilmeyene al dinilür mi

Lâzım olur elbet yine yazana mürekkebe

(Yazı nedir bilmeyene mürekkebe al denilmez. Çünkü o, yazı ehline gereklidir.)

Mürekkebe yazının ne olduğunu bilmeyene ve yazmayana gerekmez. Yazı ile uğraşana satılır. Eski mürekkebeçiler, kendilerinden mürekkebe isteyenlere hangi tür yazı için kullanılacağını sorarlardı. Çünkü sülüs için ayrı, ta'lik için ayrı, nesih için ayrı kıvamda mürekkebe bulunurdu (Derman, 2006: 47).

Kâr isteyen alurdu sepetli şişelerle

Mekteb dolaşur satmağa sıbyâna mürekkebe

(Mektep mektep dolaşır öğrenciye mürekkebe satmayı düşünen kişiler, kârlı olsun diye onu toplu alurdu.)

Eskiden satıcılar, talebelere mürekkebe satmak için mektepleri dolaşır, Tırsî de şiirinde bu duruma yer vermiştir.

Hep kara kura düş gibi geldi bana Tırsî

Döküldü bulaşdı hemyâna mürekkebe

(Tırsî, mürekkebin dökülüp her tarafa bulaşması benim için korkulu bir rüyadır.)

Kara kura düş tâbiri korkulu rüya anlamına gelmektedir. Tırsî için mürekkebin torbaya (hemyân) dökülüp bulaşması korkulu rüya kadar tesirlidir. XIX. yüzyılda Vezneciler'deki Zeynep Hanım Konağı'nın karşısında Mürekkebeçiler Hanı vardı, civarında da başka mürekkebeçi dükkânları mevcuttu. Bu dükkânlarda mürekkebe, kırılmaması için kısa ve tombul şekilde Eğrikapı'daki şişehânelerde yapılan mürekkebe şişelerinde satılırdı. Bu şişeler mürekkebeçilerde ipe dizilmiş vaziyette dururdu. Bunlara "mürekkebe kumkuması" da denilir (Derman, 2006: 47).

Üç hokka devâtunda ne var dirse o şâhum

Hûn-u cigerüm düd-ı dilüm baht-ı siyâhum (s. 167)

(Şâhum (sevgilim) hokkanda ne var diye sorarsa; kanlı ciğerim, gönül dumanım, kara talihim (var diye cevap ver.)

Çiğer renginden dolayı, edebiyatta kan kelimesiyle birlikte kullanılır. Kanlı çiğer, edebiyatta aşkın çiğerde meydana getirdiği acıyı da temsil eder. Dûd-ı dil ve baht-ı siyah ise gönül gamı kederi, kötü talih, kara baht anlamlarında kullanılır. Beyitte ise çiğerin rengiyle kırmızı mürekkep; gönül dumanı ve kara baht ile de isten yapılan siyah mürekkep arasında bağ kurulmuştur. “Eskiden çok değişik renklerde (gülgünü, lâcivert, âsumanî, yeşil ...) mürekkep yapılmışsa da en çok kullanılanları sarı (zırnık), kırmızı (la’l ve surh), beyaz (üstübeç) ve altın (zer) mürekkepleridir. La’l mürekkebi: Lotur, şekerci çöğeni, şap ve su muayyen nisbetlerde karıştırılıp kaynatıldıktan sonra suyu alınır ve bunun içine kurutulmuş kırmızı böceği iyice dövülerek eklenir. Tekrar kaynatılmakla elde edilen la’l mürekkebinin cazip kırmızı rengi vardır. Surh mürekkep: Zincifre (civa sülfür) ve Arap zamkı eriyiğinden yapılan bu kırmızı mürekkeple secâvend (tevakuf) işaretleri konulur. Osmanlı hattatları böcekten yapılan la’l mürekkebi yerine Kur’ân-ı Kerim’de surh mürekkebi kullanmışlardır(Derman, 2006: 47).

Dâd baht-ı siyehümden feryâd

Ma’rifet gevherin itdi berbâd (s.377)

(İlim cevherini mahvettiği günden beri kara bahtımdan ötürü feryat etmekteyim.)

Edebiyatta mürekkebin baht-ı siyah olarak kullanılması renginden dolayıdır. Siyah renkli mürekkeple feryâd arasında bağ kurulmuştur.

Harf-i gama devât-ü kalem şekli-i âhdur

Ana mürekkebe âhda dûd-ı siyâhdur (s.552)

(Âh kelimesini oluşturan harfler şekil itibarıyla gam harfinin kalemi ve hokkasıdır. Mürekkep de âh’ın siyah dumanıdır.)

Beyitte âh (اَهِ) kelimesinin Arap alfabesiyle yazılış şekli kalem ve hokkaya benzetilmiştir. Edebiyatımızda elif harfi, şeklinden dolayı kaleme he harfi ise hokkaya benzetilir. Mürekkep de âh’daki siyah dumanıdır.

4.11. Nokta

Nokta, sözlükte çok küçük benek, cümle sonu işareti, Arap alfabesinde şekilleri benzeyen harfleri ayırt etmek için konulan küçük işaret gibi anlamlarda kullanılmıştır. Hat sanatına göre nokta ise, hattın ölçü birimi olarak geçmektedir. Yazı yazılırken harfler nokta baz alınarak ölçülür, yazı noktaya göre ortaya çıkmaya başlar. Yazı çeşitleri benzerlik gösterse de aralarında farklılıklar vardır ve her yazı çeşidinin de kendine has bir kalemi vardır. Kalem ağzının ölçüsü noktanın ölçüsüdür. Dolayısıyla her yazı türünün noktası ve ölçüsü de farklıdır. Nokta, tam, yarım ve çeyrek olabilir.

Nokta, hat sanatında başlangıcı ifade eder. Yazı bir noktayla başlar, nokta harfe, harfler de birleşip anlamlı cümlelere dönüşür.

Kesret-i hâli ider hüsn-i hat-ı rûyî ziyâd

Noktadur zîb-i hurûfî dahi hüsn-i hattun (s.278)

(Hattının güzelliği ve dahi harflerin güzelliği noktadandır.)

Hâl kelimesi Arapça ve Farsça’da vücuttaki esmer benek, ben demektir. Klasik edebiyatta sevgilinin güzelliği unsurlarından biri olan ben, beyitte hüsn-i hattın güzelliğini ifade eden bir unsur olarak kullanılmıştır. Kelime ve şekil bakımından benzeşen ben ve nokta süsleyen, güzel gösteren mânâlarında kullanılmıştır. Ben, sevgilinin yüzünü süslerken, nokta da harfleri ve yazıyı süslemektedir.

4.12. Rîh (Rıh)

Rîk veya rîh denir. Mürekkebin çabuk kuruması için yazının üzerine dökülen çok ince olan özel bir kumdur. Renkli olanları da vardır. Yazı kuruduktan sonra fazlalık olan kumlar silkelenerek temizlenir. Hattın inceliğini bozduğu düşüncesiyle fazla tercih edilmemiştir. Rîk, rîk-dan adı verilen kutuda saklanır. Sanat eserlerini yazmak üzere kullanılan mürekkep kendi kendine kurumaya terk edilir. Ancak resmî yazıların çabuk kurutulması için yazının üzerine “rîh” veya “rîk” denilen renklendirilmiş bir çeşit ince kum, içine konulduğu rıhdan yardımıyla serpilirdi (Derman, 2006: 47)

Kanlar ağlasun mürekkebe kara geysün hâmeler

Başına rîgler saçup dürsün yüzünü nâmeler (s.130)

(Mürekkep kan ağlasın, kalemler karalara bürünsün. Mektuplar başından tozlar saçıp yüzünü kapatsın.)

Hattatın vefatı üzerine kaleme alınan beyitte, üzüntüden ve yastan dolayı mürekkebin kan ağlaması, kalemlerin kara giyinmesi, mektuplarınsa tozlar saçıp dürülmesi istenir. Mürekkebin kan ağlamasıyla kırmızı mürekkep, kalemlerin kara giyinmesiyle de siyah mürekkep arasında ilgi kurulmuştur. Mektupların başından saçılan tozlarla da rîh arasında bir anlam ilişkisi mevcuttur.

Ey Gubârî bu cihân içre benüm

Kimse eş’âruma toz konduramaz

Meğer ol kâtib-i müsta’cil kim

Hatt-ı şî’rüm kuruyınca duramaz

(Ey Gubârî, bu cihan içinde benim şiirime kimse toz konduramaz. Aceleci kâtipler şiirimin hattı kuruyunca kadar bekleyemez.)

Yazının kurumasını bekleyemeyen aceleci ve acemi hattatlar kolaylık olması için yazıya rîh serpiştirirler. Ancak kullandıkları rîh yazının bozulmasına sebep olur. Şair hem aceleci kâtiplerin durumunu eleştirmek hem de kendi şiirini övmek maksadıyla yazdığı kıtada rîh kelimesiyle bağlantı kurar.

4.13. Tıraş Etmek

Tıraş etmek iki anlamda kullanılır. Birincisi kalemin ucunu yazı yazmaya uygun hâle getirmek için kalemi tıraş etmektir. Kalemi tıraş eden bıçağa kalemtırâş denir. İkincisi ve burada anlatılacak olan anlamı ise yazıda yapılan hataları gidermek ve yazı tashihi için kullanılan bıçaktır. Yazı tashihi için kullanılan bıçağa ise mihfere veya tashih bıçağı denir. Hatta veya tezhipte meydana gelen ufak boya taşmaları gibi hataları kazıyarak düzeltmede kullanılır. Mustafa Nişânî bin Celâl’e ait bir beyitte:

Giderme safha-i hüsnünde hattun sünbül-i terdür

Zarardur bu muhakkak âl evrâkı tıraş itmek (s.470)

(Güzelliğinin sayfasındaki taze çizgileri, ayva tüylerini yok etme. Sayfaları hile ile tıraş etmek zararlıdır.)

Sünbül-i ter Arapça bir tâbirdir. Klasik edebiyatta ayva tüyü, güzelin zülfü ve yanakta beliren ince tüy anlamlarında kullanılmıştır. Ayva tüyleri sevgilinin güzellik unsurlarından biridir. Şair sayfa üzerindeki yazıyı, yanaktaki ince tüylere benzetir. Bu tüyleri tıraş etmenin yazıya zarar vereceğini düşünür.

Ger bu defterden gide gelmez Mesîhi'ye mesîl

Yirine aynı yazılmaz ger olursa hat tırâş (s.504)

(Mesîhi'ye benzeyen bu defterden giderse gelmez. Tıraş edilen hat yerine aynı yazılmaz.)

Beyitte yazı tıraşlandıktan sonra yerine aynı yazının yazılamayacağından bahsedilir.

4.14. Yazı Çeşitleri

İslamiyet'in kabul edilmesiyle hızlı bir gelişim sürecine giren Arap yazı biçimi, Osmanlı dönemindebüyük bir ivme kaydetmiştir. Bu gelişmelerle hat, Türk sanatı olarak anılmaya başlanmıştır. Padişahların da ilgi duydukları hat sanatında Fatih Sultan Mehmed zamanında yeni yazı çeşitleri ortaya çıkmış ve ekoller oluşmaya başlamıştır.

Elde oldukça asâ şeş-kalem inşâallah

İtmezem havf ger olsa yedi başlı evren (s. 486)

(Şeş kalem elde asa gibi oldukça, yedi başlı ejderha olsa korkmam.)

Şair beyitte altı yazı çeşidini yazan kalemini asâya benzetmiş, karşısına yedi başlı ejdarha çıksa dahi kaleminin ondan üstün olduğunu vurgulamıştır.

Şeş kalem ey tâlib-i hüsn-i hat ağâh ol nedir

Süls ü reyhân nesh ü tevkî' ve muhakkak rik'adur

(Ey hüsn-i hattın talibi şeş kalem nedir diye sorarsansülüs, reyhân, nesih ve tevkî, muhakkak ve rik'adır.)

Şeş-kalem, altı yazı çeşidini ifade eden Farsça tâbirdir. Aklam-ı sitte olarak bilinir. Aklam-ı sitteye giren yazı türleri: sülüs, nesih, muhakkak, reyhani, tevkî' ve rik'adır. Bütün yazıların kökeni küfiye dayanır. Yazı çeşitleri altıyala sınırlı değildir, bunlardan başka birçok yazı çeşidi vardır.

Müsennâ

Müsennâ kelimesi sözlükte ikili, iki parçalı, iki katlı, iki noktalı gibi anlamlara gelmektedir. Terim olarak ise simetrik, çift ve karşılıklı yazılan yazıdır. Bu yazı biçimine aynalı yazı da denmektedir. Soldaki ikinci kısım sağdaki asıl yazının ters şeklidir. Kaynaklarda müteâkis, mütekâbil, mütenâzır, tev'emân adlarıyla da geçen bu yazı hakkında İbnü'n-Nedîm "te'lim" (bir karında iki çocuk) kelimesini kullanır (Alparslan, 2006: 87). Müsennâ bir yazı çeşidi değildir. Bütün yazı çeşitlerine uygulanabilen bir yazı biçimi olduğu gibi daha çok sülüs, ta'lik, reyhânî, küfi yazı çeşitleriyle kullanılır.

Tev'emân muhteri'-i Mecnûn şüd

Ki kalem çehre-güşâyihâ kerd (s.340)

(Mecnûn, tev'emân yazısını icât etti, kalem onun yüzünün örtülerini açtı.)

Mecnûn ve Leylâ aşk yolunun iki yolcusudur. Kimin âşık, kimin mâşuk olduğu belli değildir. Bu yönleriyle ikizi andırırlar.

Tev'em sözlükte ikiz demektir. Tev'emân ise ikizler anlamına gelir. Kelimenin beyitteki kullanımını hat sanatı ıstılahı açısından ele aldığımızda bahsi geçen ikizle hat sanatındaki yazı biçimi olan müsennâ kastedildiğini görürüz.

Reyhânî

Kelime olarak reyhânî, reyhana mensup mânâsına gelmektedir. Bu yazı türü reyhana çiçeğine benzetildiği için reyhani adını aldığı rivayet edilmektedir. Aklam-ı sitte içerisinde yer alan bir yazı türüdür. Muhakkak yazı türünün üçte bir küçültülmüş halidir. Hattat İbn-i Bevvâb tarafından ortaya konulduğu bilinmektedir. Genellikle yazma eserlerde tercih edilen reyhânî, 16. yüzyıldan sonra yerini sülüs ve nesih yazı türlerine bırakmıştır.

Ey hâme var o nev-rakamun benden öp elin

Yazsun risâle-i hat-ı reyhânî mû-be-mû (s. 262)

(Ey kalem git o yazanın yanına öp elini. Risaleyi reyhani hatla tel tel yazsun.)

Beyitte reyhânî yazının özelliklerine atıf yapılmıştır. Reyhânî yazı daha çok Mushaf, besmele ve kitap sanatlarında kullanılan bir yazı çeşididir. İnce ve küçük yazılır. Beyitte yazılması istenen risalenin tel tel olması reyhânî hattın küçüklüğünü ve inceliğini belirtmek içindir.

Nesih, Ta'lik, Rik'a, Celi

Büyük Rûz-nâme halifesi Hüseyin Efendi, bir naziresinde yazı çeşitlerini şöyle ele alır:

Ruh-ı dil-dâra hattı kâtib-i kudret güzel yazdı

Berât-ı hüsnê gûyâ (hatt-ı) neshi bî-bedel yazdı

(Kudret kâtibi, sevgilinin yanağındaki yazıyı -ayva tüylerini-çok güzel yazdı. Güzellik beratını -belgesini- nesih hattı ile bedelsiz yazdı.)

Nesih yazısında harfler küçültülerek yazılır. Memlûkler devrinde Kahire'de kullanılan nesih hattının en ince yazılanına "gubârî" hat denilir. Klasikedebiyatta ayva tüyleri ile gubârî hat arasında küçük ve belli belirsiz görünmeleri yönüyle ilişki bulunmaktadır.

Dili gîsû (vü) reyhânî şemîme eyleyen ta'lik

Sutûr-ı rik'a-i endîşeye tûl-i emel yazdı

(Gönlü, saç ve reyhani güzel kokulu bir hâle getiren ta'lik, fikir rik'asının satırlarına bitmez tükenmez hurs ve arzu yazdı.)

Tevkî ve rik'a yazılarından geliştirilen ta'lik, resmi yazışmalarda, vesikalarda, edebî ve tasavvufî eserlerde kullanılmaktadır.

O tıfl-ı mektebî âgaz-ı meşkinde celi hatla

Beni Mecnûn'a kendin zât-ı Leylâ'ya bedel yazdı (s.551)

(O, mektep çocuğu, meşkin başlangıcında celi hatla beni Mecnûn'un, kendini Leylâ'nın yerine yazdı.)

Leylâ ile Mecnûn'un aşkı nasıl ki aşkların en yücesi, ulusu ise, hattın da en büyük ebatta yazılanı celi hattır.

5. Sonuç

Hüsn-i hat İslam sanatı denince akla ilk gelen sanatlardandır. İslamiyet'ten önce sadece Arapların kullandığı Arap yazı formu, İslamiyet'ten sonra estetik kimlik kazanarak sanatsal nitelik kazanmıştır. İslam'ın okuma-yazmaya verdiği önemle hattın değeri artmış, Türklerin İslamiyet'le tanışmasından sonra ise bu sanat zirveye ulaşmıştır. Derin incelikleri, kuralları ve usülleri bulunan hat sanatına dair kaynak niteliğinde birçok eser kaleme alınmıştır. Bu eserlerin başında *Gülzâr-ı Savâb*, *Menâkıb-ı Hünerverân*, *Devhatü'l-Küttâb* ve bu makalede ele alınan *Tuhfe-i Hattâtîn* yer alır. Müstakimzâde Süleyman Sa'deddin Efendi, *Tuhfe-i Hattâtîn*'de hattın inceliklerini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

Hat, her yönüyle titizlik isteyen bir sanattır. Hattatlarda bulunması gereken özellikler, malzeme seçimi ve bu sanatı icra edebilmek için zaruri olan kaideler açısından hat, bir çaba ister. Hatta verilen değer edebiyata da yansımış, şairleri bu alanda şiir yazmaya sevk etmiştir. Yalnız şairler değil, şairlik yönleri bulunan hattatlar da hünerlerini hat üzerine şiir yazarak göstermişlerdir. Şairler, hüsn-i hatta kullanılan aletleri, usülleri ve hatta dair kullanılagelen terimleri şiirlerinde konu edinmişlerdir. Metinde yer alan şiirlerde kimi zaman hat malzemeleri ile ilgili benzetmeler yapılırken kimi zaman hat kurallarına dair bilgiler verilmiştir. Böylelikle, bibliyografik metinlerin edebî açıdan da zengin bir kaynak olduğu gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Kaynakça

- Alparslan, A. (2006). Müsenna. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 32, ss. 87-88). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Bilen, Y. (2010). Hat Sanatı Eğitim Ve Öğretiminde Hoca-Talebe Münasebeti. *EKEV Akademi Dergisi*, C. 14, S. 44, 127-137.
- Derman, U. (1997). Hat. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.16, ss. 427-437). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Derman, U. (1998). Hokka. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.18, ss. 216-218). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Derman, U. (2001). Kalem. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.24, ss. 245-247). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

- Derman, U. (2006). Mürekkep. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.32, ss. 46-47). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Derman, U. (2012). Tuhfe-i Hattâtîn. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.41, ss. 351-353). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Doğanay, A. (2014). Hattatlara Yeni Armağan: Müstakimzâde Süleyman Sa'deddin Efendi'nin Yeni Harflerle Basılan Tuhfe-i Hattâtîn Adlı Eseri Üzerine. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*. C. 19, S. 17: 189-193.
- Kınlı, S. (2007) *Hat Ve Hattâtân'da Osmanlı Hattatları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Çalışmaları Enstitüsü.
- Müstakimzâde, Süleyman Sa'deddin Efendi. (2014). *Tuhfe-i Hattâtîn*. Mustafa Koç (Çev.). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Ocak, S. (2014). *Müstakimzâde Süleyman Sadeddin'in Nakşibendiyye Tarikatının Usûl ve Adâbına Dair Görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgeriş, M. M. (2014). XVIII. Yüzyıl Divan Şiirinde Hat Malzemeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C. 3, S. 2, 167-193.
- Özönder, H. (2003) *Ansiklopedik Hat Ve Tezhip Sanatları Deyimleri, Terimleri Sözlüğü*, Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Şeylan, A. (2016). Müstakimzâde Süleymân Sâdeddin'in Durûb-ı Emsâl Adlı Eserinin Işığında Atasözlerinin Târîhî Seyri İle Eserdeki Atasözlerinin Tespiti Ve Tasnifi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C. 9, S. 1: 72-101.
- Yazır, M. B. (1972). *Medeniyet Âleminde Yazı ve İslam Medeniyetinde Kalem Güzeli Cilt I*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yazır, M. B. (1974). *Medeniyet Âleminde Yazı ve İslam Medeniyetinde Kalem Güzeli Cilt II*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.



Araştırma Makalesi • Research Article

Öğretmenlerin Okuldan Ayrılma Niyetlerinin Bir Yordayıcısı Olarak Kolektif Yeterlik

Collective Efficacy as a Predictor of Teachers' Intent to Leave School

Selçuk Demir ^{a*}^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2904-6443

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 21 Mart 2019

Kabul tarihi: 01 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Kolektif öğretmen yeterliği

Okuldan ayrılma niyeti

Öğretmen

ÖZ

Kolektif yeterlik algısı, öğretmenlerin iş birliği ve dayanışma içerisinde başarılı olmalarına inanmalarını sağlayan psikolojik bir etkiye bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı kolektif yeterlik algısı ve alt boyutlarının, öğretmenlerin çalıştıkları okuldan ayrılma niyetleri ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilindeki devlet okullarında görevli n=214 öğretmenden toplanmıştır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış ve doldurulmuş formlar birkaç gün sonra araştırmacı tarafından alınmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutu olan öğretim stratejilerinin, okuldan ayrılma niyetini yordadığı ancak öğrenci disiplini alt boyutunun ise okuldan ayrılma niyetini yordamadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bireysel üretkenliklerini arttırmalarından ziyade okul ortamında kolektif güç algısını oluşturmaları önerilmektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 21 March 2019

Accepted 01 April 2019

Keywords:

Collective teacher efficacy

Intent to leave school

Teacher

ABSTRACT

Collective efficacy perception has a psychological effect providing the teachers to believe they will be successful in cooperation and solidarity. The aim of this study is to reveal the relationships between collective teacher efficacy and its sub-dimensions and teachers' intent to leave school. In this research the relational screening model has been employed. The research data were gathered from n=214 teachers working at public schools in Hatay city in 2018-2019 academic year. Data were achieved by the means of “Teacher Information Form”, “Collective Teacher Efficacy Scale” and “Intent to Leave School”. Data collection tools were delivered to teachers and then filled forms were taken again by the researcher a few days later. In consequences of the regression analysis it has been found out that collective teacher efficacy predicts teachers' intent to leave school. Furthermore, the instructional strategies which is a sub-dimension of collective teacher efficiency predicts intent to leave school, whereas the student discipline sub-dimension does not predict. It's suggested that school administrators should constitute the perception of collective power rather than increase the reproductivity of teachers on an individual basis.

1. Giriş

Örgütler, çalışanların belli ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya geldikleri ortamlardır (Başaran, 1982). Çalışanların bu amaçları gerçekleştirmede birbirlerine destek olmaları, daha kaliteli çıktı ve hizmetlerin oluşmasını sağlamaktadır. Çağdaş yönetim yaklaşımlarında, takım ruhunun ve takım halinde çalışmanın örgüt başarısında önemli rol oynadığı bilinmektedir (DeRue, Hollenbeck, Ilgen ve Feltz, 2010; Tasa, Taggar ve Seijts,

2007). Çalışanların iş birliği yapması, dayanışma içinde olması ve takım ruhu oluşturması sadece kendilerini yetiştirmelerine değil; birbirlerinin bilgi, beceri ve kapasitelerini arttırmalarına da yardımcı olmaktadır. Örgüt çalışanlarının bireysel anlamda yetkin olmalarının ötesinde, örgütteki tüm çalışanların bütüncül bir yaklaşımla kolektif güç oluşturabilmelerinin sağlanması önem kazanan bir durumdur. Nitekim son yıllarda etkili yöneticilerin, güçlü ekipler ve takım ruhu oluşturabilme özellikleri ön plana çıkmaktadır (McEwan, 2018; Templar, 2011). Bireylerin,

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: selcuk_demirs@hotmail.com

diğer örgüt bireyleriyle ilişkilerinin ise iş yaşamlarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu bilinmektedir (Özkalp ve Kirel, 2010; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014).

Kolektif yeterlik, öz yeterlik kavramının grup düzeyine genişletilmesi ile ortaya çıkan (Kurt, 2012) anahtar bir performans değişkenidir. Luszczyńska, Scholz ve Schwarzer (2005) öz yeterliğin; kişinin mücadele gerektirici bir işi başarabilme ve zorluklarla baş edebilme yeterliğine dair bireysel inancı olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle öz yeterlik, kişinin kendi yeterliğine olan inancıdır. Kolektif yeterliği Bandura (1997: 477), “belirli düzeylerde beceriler ortaya çıkarabilmek amacıyla gerekli eylem aşamalarını örgütlenme ve yönetme yeteneklerine ilişkin grubun paylaşılmış inancı” şeklinde tanımlamıştır. Kolektif yeterlikte, öz yeterlikten farklı olarak grubun gücüne olan inanç söz konusu olmaktadır. Araştırmacılar (Fernandez Ballesteros, Diez-Nicolas, Carpara, Barbanelli ve Bandura, 2002) kolektif yeterliğin, bireysel yetkinliklere olan inançlar toplamından çok daha fazlası olduğunu ve grup seviyesinde bir tutum olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin sahip olduğu bütüncül yeterlik inancı, öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını etkilemektedir (Eells, 2011; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Öğretmenlerin buldukları grubun yeterli olduğuna inanmalarının ve gruplarıyla işbirliği içinde hareket etmelerinin, bireysel olarak da yeterliklerinin artmasını sağladığı görülmektedir. Araştırmacılar (Arıkan ve Çalışkan, 2013; Goddard ve Goddard, 2001; Kurt, 2012; Kurz ve Knight, 2004) çalışmalarında; kolektif yeterlik algısının, bireysel düzeydeki yeterlik algısıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bireysel düzeyde yeterlik algısının ise örgütler tarafından istenen (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Demir, 2018) ve istenmeyen öğretmen tutumları (Bolat, 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2010) ile ilişkili olduğu bilinmektedir.

İçinde buldukları eğitim ortamı, öğretmenler üzerinde etkili olmakta ve onların davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Okulda belli amaçların sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenler ortak davranışlar sergilemektedir (Duman, Göçen ve Duran, 2013). Bu davranışlar, öğretmenler arası etkileşimi arttırmakta ve okulda bir bileşik güç algısı oluşturmaktadır. Bileşik güç algısı, öğretmenlere ortamlarındaki var olan dayanışma ile daha başarılı olacakları inancını yerleştirmektedir. Sahip olunan bu inanç, grubun daha çok gayret göstermesini ve kararlı olmasını sağlamaktadır. Bu konuda Schunk ve Pajares (2005: 86); “insanların kendileri hakkındaki algılarının, davranışlarının kestirilmesinde gerçek kapasitelerinden daha etkili olduğunu” ileri sürmektedir.

Çalışanların örgütlerinde fiziksel, zihinsel ve duygusal olumsuzluklar yaşaması işlerinde isteksizliğe yol açmaktadır (Yeni ve Özler, 2015). Bireylerin çalışma ortamları, yaşanan olumsuzluklardan dolayı zamanla dayanılmaz bir hale gelmektedir. İşlerinde isteksiz ve ilgisiz çalışanlar, örgütlerinden ayrılmak istemektedirler. Robbins, Decenzo ve Coulter (2013); çalışanların ortama uyumu, geliştirilmesi ve eğitimi gibi konuların belli bir maliyet, emek ve zaman gerektirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca bir örgütün, çalışanların tekrar işlerine dönmelerini sağlamasıyla örgütten ayrılmaları neticesinde oluşacak durumların olumsuz etkilerinden kurtulacağına

belirtmektedirler. Özkalp ve Kirel (2010); grup üyelerinin, belirledikleri amaçlara dayanışma içerisinde başarılı bir şekilde ulaştıklarında gruplarına bağlılıklarının arttığını ileri sürmektedirler. Bu durumun grup üyelerinin, iş birliği yaparak daha üretken olacakları yönünde bir algı geliştirmelerinin bir sonucu olduğunu açıklamaktadırlar. Aynı ortamda ortak davranışlar sergilemelerinin kendilerini başarıya götürmesi, gruplarının gücüne olan inançlarını daha da pekiştirmektedir.

Eğitim örgütleri bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin sık sık okul değişikliğine başvurmalarının öğretim ortamına ve kalitesine zararlı etkileri olabilmektedir. Öğrencilerin başarısı, öğretmen değişikliğinden olumsuz etkilenebilmektedir. Tecrübeli ve mesleğinde yetkin bir öğretmenin okuldan ayrılmasıyla bir boşluk oluşmaktadır. Bu oluşan boşluk, başka bir öğretmenin örgüte katılmasıyla tamamlansa bile bu noktada da sorunlar çıkabilmektedir. Bu tür öğretmenlerin okuldan ayrılması hem mesai arkadaşları hem de öğrenciler açısından olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Okuldaki birlik ve beraberlik ruhunun tekrar oluşturulması ise zaman almaktadır. Bursalıoğlu (2015); birlikte çalışan kişilerin sosyal bir grup oluşturduklarını ve benimsedikleri bu gruba bağlılık duygusu hissettiklerini ifade etmektedir. Bağlılık duygusunun ise okuldan ayrılma niyetini azalttığı bilinmektedir (Demir, 2019). Bursalıoğlu (2015) okul yöneticisinin, oluşturulan grubun başarısı ve sürekliliğini sağlamak üzere iki temel görevinden söz etmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenler arası etkileşimleri güçlendirmesi ve onları bütüncül bir yaklaşımla motive etmesi önemli görülmektedir.

Şimşek ve diğerleri (2014), örgüt üyelerinin yüksek derecede grup ruhu ve birlik duygusu içinde olmasının, her bir üyenin diğerlerinin durum ve davranışlarıyla da bütünsel anlamda ilgilenmesine katkı yaptığını açıklamaktadırlar. Ayrıca bu durumun, örgütte bütünleşmeyi sağladığı ve bütünleşmenin ise üyelerin örgütte kalmaya ilişkin motivasyonlarını arttırdığını ileri sürmektedirler. Hefferon ve Boniwell (2011); örgütteki tüm çalışanların yeterli ve yetenekli olduğuna inanan çalışanların, psikolojik olarak olumlu etkilendiğini ifade etmektedirler. Çalışanlar üzerindeki bu psikolojik etki, birlikte her türlü sorunun üstesinden gelebileceklerine ve her şeyi başarabileceklerine ikna olmalarını sağlamaktadır. Bu tür örgütlerde her bir çalışanın diğerleriyle birlikte yaptığı yatırımlar göz önüne alındığında, çalışanların örgütlerinden ayrılmaları zorlaşmaktadır (Kreitner ve Kinichi, 2009). Bu kapsamda Öcal ve Aydın (2009), grup üyelerinin grubun yeterliğine ilişkin algılarının; yapacakları tercihleri, harcaacakları çabanın miktarını ve başarısızlıklar karşısında grupta kalmaya devam edecekleri süreyi belirlediğini ileri sürmektedirler. İçinde buldukları ortamın üyelerini yeterli ve başarılı gören, bu ortamda kendisinin de üretkenliğinin arttığını düşünen bireylerin, ortamda kalmaya devam edecekleri çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmaların genel olarak öz yeterlik kavramı üzerine yoğunlaştığı, kolektif yeterliğe ilişkin çalışmaların sınırlı kaldığı, bu sınırlı çalışmaların da özellikle eğitim dışı örgütlerde yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmaların kolektif yeterlik ile öz yeterlik ve performans gibi olumlu değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yoğunlaştığı dikkat çeken bir diğer konudur. Mevcut araştırmanın teorik

ve pratik birçok yönden alana fayda sunması hedeflenmektedir. Bu çalışmada, üretkenlik ve performansı etkileyen okuldan ayrılma niyetinin, kolektif yeterlik ve alt unsurları tarafından yordayıp yordamadığı incelenmektedir. Kolektif yeterliğin olumsuz tutumlar üzerindeki rolünün incelenmesi ile özellikle yöneticilerin bu bileşik güç yapısının önemini daha iyi anlamaları sağlanacaktır. Bütüncül bir yaklaşımla öğretmenlerin olumsuz tutumlarının azaltılmasının önemi vurgulanmaktadır. Yöneticiler, kolektif güçten yararlanarak öğretmenlerin istenen ortak davranışlar geliştirmelerine katkı sunmaları hedeflenen bir diğer konudur. Mevcut araştırma; kolektif öğretmen yeterliği ve alt unsurlarının, öğretmenlerin çalıştıkları okuldan başka okula geçme niyetleri ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Belirtilen bu temel amaç kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

- 1) Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Öğretim stratejileri alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Öğrenci disiplini alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, kolektif öğretmen yeterliği ve unsurlarının, okuldan ayrılma niyeti ile ilişkisi açıklanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada iki ya da daha fazla değişken arasında ilişkinin varlığını ve düzeyini ortaya koyan ilişkisel tarama deseni (Balcı, 2016; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2012) kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örnekleme

Çalışmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada Hatay'daki devlet okullarında görevli 214 öğretmen basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle rastgele seçilmiştir.

Katılımcıların (n=214) %53.7'sini erkek (n=115) ve %46.3'ü kadınlar (n=99) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79.4'ü evli (n=170) ve %20.6'sı bekâr öğretmenlerdir (n=44). Katılımcıların (n=214) en fazla buldukları (n=94) kıdem aralığı %43.9 ile 1-10 yıl arası ve en az buldukları (n=30) kıdem aralığı ise %14 ile 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formunda; katılımcılardan cinsiyet, medeni durum ve kıdemlerine dair bilgi toplanmıştır. Beşli likert

tipi iki farklı ölçeğin kullanıldığı bu çalışmada, ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği: Bu çalışmada; Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kolektif Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 12 maddeden ve iki boyuttan (öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini) oluşmaktadır. Bu çalışmanın verileriyle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bartlett Küresellik Testinin sonucunun anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .86 olduğu açığa çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .65 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur. Öğretim stratejileri boyutunun açıkladığı varyans yüzdesi 36.50, öğrenci disiplini boyutunun açıkladığı varyans yüzdesi 45.40 ve bu iki boyutun açıkladığı toplam varyans yüzdesinin 81.90 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı öğretim stratejileri boyutu için .87, öğrenci disiplini boyutu için .90 ve ölçeğin tamamında .91 şeklinde hesaplanmıştır.

Çalıştığı okuldan ayrılma (başka bir okula geçme) niyeti ölçeği: Bu ölçek; Karakuş, Toprak ve Gürpınar (2014) tarafından geliştirilmiş olup tek boyut ve 4 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .83 olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri değerlerinin .94 ile .96 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçme aracının açıkladığı toplam varyansın %90.32 ile orijinal formunda olduğu gibi tek faktörle açıklandığı bulunmuştur. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Kişisel bilgi formu ile kolektif öğretmen yeterliği ve çalıştığı okuldan ayrılma niyeti ölçeklerinin bulunduğu formlar, öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlere bu kavramlarla ilgili kısa bir bilgi verilmiş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve kendi algılarına en uygun seçeneği işaretlemelerinin beklendiği açıklanmıştır. Araştırmaya, öğretmenlerin gönüllü katılımları sağlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere, araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve ölçeklerin bulunduğu formlar verildikten birkaç gün sonra bu formlar tekrar araştırmacı tarafından geri alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ve okuldan ayrılma niyetlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlı ilişkilerin tespit edilmesinin ardından kolektif yeterlik ve alt unsurlarının okuldan ayrılma niyetini yordayıp yordamadığı ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla son olarak basit ve çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Basit regresyonda kolektif yeterlik, çoklu regresyonda ise kolektif yeterliğin alt boyutları bağımsız değişken olarak alınmıştır. Basit ve çoklu regresyonun her ikisinde de okuldan ayrılma niyeti bağımlı değişken olarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde betimsel analizler, korelasyon matrisi, basit ve çoklu regresyon analizleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

3.1. Değişkenlerle İlgili Betimsel Analizler ve Korelasyon Matrisi

Bu araştırma kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri ile korelasyon değerleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Kolektif öğretmen yeterliği ve alt boyutları ile okuldan ayrılma niyeti değişkenlerine ilişkin değerler

Değişkenler	\bar{X}	SS	Std. Hata	1	2	3	4
1. Yeterlik	3.94	.67	.04	1			
2. Strateji	3.95	.73	.05	.86**	1		
3. Disiplin	3.93	.71	.04	.96**	.71**	1	
4. Ayrılma	2.42	1.33	.09	-.21**	-.21**	-.19**	1

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

Notlar: Yeterlik: Kolektif yeterlik, Strateji: Öğretim stratejileri, Disiplin: Öğrenci disiplini, Ayrılma: Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyeti

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin, kolektif öğretmen yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları kısmen yüksek düzeydeyken çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetlerine ilişkin algıları kısmen düşük düzeydedir. Korelasyon değerleri gözden geçirildiğinde ise kolektif öğretmen yeterliği ve alt boyutlarının, çalıştığı okuldan ayrılma niyeti ile negatif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmacı, elde edilen bulgulara ilişkin daha güçlü kanıtlar sunmak üzere basit ve çoklu regresyon analizleri yürütmüştür. Bu sayede kolektif yeterliğin ve alt boyutlarının, okuldan ayrılma niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ve yordayıcılırsa yordama güçlerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir.

3.2. Kolektif Yeterliğin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldan Ayrılma Niyetlerini Yordaması

Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetlerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Kolektif yeterliğin çalışılan okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
1. Adım (enter)	(sabit)	2.745	.834		3.290	.001
	Cinsiyet (dummy)	-.032	.190	-.012	-.168	.867
	yaş	-.004	.035	-.023	-.108	.914
	kıdem	-.013	.035	-.079	-.370	.712
2. Adım	(sabit)	4.290	.959		4.474	.000
	Cinsiyet (dummy)	-.048	.186	-.018	-.257	.798
	yaş	-.002	.034	-.009	-.044	.965
	kıdem	-.013	.035	-.078	-.372	.710
	kolektif yeterlik	-.411	.133	-.208	-3.088	.002

Bağımlı değişken Çalıştığı okuldan ayrılma niyeti
R²değişim = .043 *p<.05, **p<.01

Tablo 2’deki kısmi regresyon analizinde, demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş ve kıdem) 1.adımda kontrol edilmesiyle 2. adımda kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini negatif ve anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ($\beta=-.208^{**}$, $p<0.01$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin; kolektif öğretmen yeterliği algısındaki her 1 birimlik artış, .208 birimlik okuldan ayrılma niyeti azalışına katkı sunmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetindeki varyansın %4.3’ ünü açıklamaktadır ($\Delta R^2=.043$; $p<0.01$). Öğretmenlerin kolektif yeterliklerine olan inançlarının artmasının, düşük düzeyde de olsa çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetlerini azalttığı görülmüştür.

3.3. Kolektif Yeterliğin Alt Boyutlarının Öğretmenin Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyetini Yordaması

Kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutlarının öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi (stepwise yöntemi) sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Kolektif yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutunun öğretmenlerin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
1. Adım (enter)	(sabit)	2.745	.834		3.290	.001
	Cinsiyet (dummy)	-.032	.190	-.012	-.168	.867
	yas	-.004	.035	-.023	-.108	.914
	kıdem	-.013	.035	-.079	-.370	.712
	(sabit)	4.200	.945		4.445	.000
2. Adım (stepwise)	Cinsiyet (dummy)	-.076	.187	-.028	-.406	.685
	yas	-.003	.034	-.020	-.094	.925
	kıdem	-.011	.035	-.065	-.311	.756
	Öğretim stratejileri	-.374	.122	-.208	-3.076	.002
	(sabit)	4.200	.945		4.445	.000

Bağımlı değişken çalıştığı okuldan ayrılma niyeti
R²değişim = .043 *p<.05, **p<.01

Tablo 3'teki çoklu regresyon analizine bakıldığında ise demografik değişkenler 1.adımda kontrol edilmiş ve 2. adımda (stepwise ile) kolektif öğretmen yeterliğinin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini alt boyutları modele eklenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretim stratejileri alt boyutunun çalıştığı okuldan ayrılma niyetini negatif ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($\beta = -.208^{**}$, $p < 0.01$). Öğrenci disiplini alt boyutunun ise çalıştığı okuldan ayrılma niyetinin bir yordayıcısı olmadığı ve bu yüzden çoklu regresyon analizinden (stepwise yöntemi) çıkarıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik algılarındaki her 1 birimlik artış, .208 birimlik çalıştığı okuldan ayrılma niyeti azalışını sağlamaktadır. Öğretim stratejileri unsuru, çalıştığı okuldan ayrılma niyetindeki toplam varyansın %4.3'ünü açıklamaktadır ($\Delta R^2 = .043$; $p < 0.01$). Öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algılarının artması, başka bir okula geçme niyetlerini düşük düzeyde de olsa azalttığı görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yapılan korelasyon analizinde değişkenlerin birbirleriyle anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. Kısmi regresyon analizinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetlerini azalttığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizinde ise kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretim stratejileri alt boyutunun, öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini azalttığı; öğrenci disiplini alt boyutunun ise okuldan ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Özkalp ve Kirel (2010) üyelerin, hedeflere işbirliği ve dayanışma içerisinde ulaşmalarının, gruplarına bağlılıklarını arttırdığını ileri sürmektedir. Bu durumun

nedeninin, grup üyelerinin birlikte olmakla daha başarılı ve yeterli sonuçlar alabileceklerine inanç duymaları olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda Şimşek ve diğerleri (2014) grup ruhu ve birlik duygusunun, her bir çalışanın diğerlerinin durum ve davranışlarıyla da ilgilenmesini ve bu durumun da örgütte çalışanların bütünleşmesini sağladığını ifade etmektedirler. Öcal ve Aydın (2009) ise bireylerin grubun yeterliğine ilişkin algılarının; tercihlerini, çaba miktarını ve gruptaki kalacakları süreyi etkilediğini açıklamaktadırlar. Grup üyelerinin, bir arada başarılı sonuçlar alacaklarına inanç duymalarının, grupta kalma isteklerini arttırdığı görülmektedir. Bu çalışmada da kolektif bir güç oluşturduklarında, bu şekilde daha yeterli ve başarılı sonuçlar alacaklarına inanan öğretmenlerin, örgütten ayrılma niyetlerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2013) öğretmenlerin bireysel olarak mesleki gelişmelerinin, öğrencilerin öğrenmesini etkilemede tek başına yeterli olmadığını; okulun kolektif insan kapasitesinin geliştirilmesinin öğrenci öğrenmesini pozitif olarak etkilediğini belirtmektedir. Bazı araştırmacılar (Arıkan ve Çalışkan, 2013; Goddard ve Goddard, 2001; Kurt, 2012; Kurz ve Knight, 2004) çalışmalarında; kolektif yeterlik inancının, bireysel düzeydeki yeterlikle ilişkisini keşfetmişlerdir. Öğretim stratejileri konusunda öğretmenler, derslerde uygulanacak yöntemler hakkında birbirlerinden birçok şey öğrenirler ve öğrenci seviyelerine uygun olan bir yöntem izlerler. Bu sayede öğrencilerinin derinlemesine öğrenmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine katkı sunarlar. Öğrencilerinin başarılı bir öğrenme hatyatı olduğunu gören öğretmenler, daha fazla emek sarf ederler. Dayanışma içerisinde birbirlerinin öğretme yeteneğini güçlendiren bu öğretmenlerin, beraberce oluşturdukları bu ortamdan ayrılmaları zorlaşır. Araştırmacılar (Eells, 2011; Goddard vd., 2000; Tschannen-Moran ve Barr, 2004); kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Bu çalışma; öğretim stratejileri konusunda yetenekli öğretmenlerin, okullarından ayrılma niyetlerinin azaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin çalıştıkları ortamlarda iyi öğretim yapacaklarını düşünmeleri ve başaracaklarına inanmaları, okullarından ayrılma niyetlerini azaltmaktadır.

Mevcut çalışmada, kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci disiplini alt boyutunun öğretmenlerin okulda ayrılma niyetlerini yordamadığı görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları, beklenen davranışları sergilemeleri ve istenmeyen davranışlarının kontrol edilebilmesi gibi öğrenci disiplinini ilgilendiren konularda öğretmenlerin sınıflarında bireysel olarak başa çıkmaya gayret etmeleri olabilir. Bu durumun başka bir nedeni, her öğretmenin kendi sınıflarında, sınıf hakimiyetlerini kurmak istemeleri olabileceği belirtilebilir. Bu şekilde öğretmen, her öğrencisiyle özel ilgilenebilir ve farklı etkileşimler kurabilir. Evertson ve Emmer (2013) öğrencilerin sorunlu davranışlarında, öğretmenlerin öğrencilere doğru davranışı bulmalarına yardımcı ve sınıftaki olumlu iklimi korumaya olanak tanıyan uygun müdahalelerde bulunmalarının gerektiğini; okul idaresine yönlendirmenin ise durum kontrolden çıktığında ya da çok ciddi bir şekilde büyüdüğünde mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, uygun yöntemlerin kullanımıyla etkili birer sınıf yöneticisi oldukları dolayısıyla öğrencilerin istenmeyen ve sorunlu

davranışlarını düzeltmek için bireysel düzeyde çözümler bulabilecekleri düşünülmektedir.

Tecrübeli ve yetenekli öğretmenlerin, okullarından ayrılma niyetlerinin zararlı etkilerini en aza indirmek için özellikle okul yöneticisine belli sorumluluklar doğal olarak yüklenmektedir. Okul yöneticileri, öğretmen devrinin önüne geçebilecek çözümler üretebilmelidir. Bunun da en etkili yollarından birinin psikolojik mekanizmaları harekete geçirebilmek olduğu düşünülmektedir. Zira kolektif yeterlik algısı, okuldaki tüm öğretmenlerin iş birliği ve dayanışma içerisinde başarılı olacaklarına inanç duymalarını sağlayan psikolojik bir etkide bulunmaktadır.

Okul yöneticisi, okulunda iş birliğine dayalı kolektif bir güç algısı oluşturabilmelidir. Oluşturulacak olan kolektif güç, öğretmenler üzerinde bireysel bazda değil bütüncül bir yaklaşımla etkide bulunabilmelidir. Bunun sonucunda, öğretmenler, gerçek kapasitelerinden daha etkili olurlar. Öğretmenler, öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini konularında birbirlerinden birçok şey öğrenme fırsatı elde ederler. Bunların yanı sıra okulda oluşacak bir sorunda ya da başarısızlıkta öğretmenlerin kenetlenmeleri ve beraberce soruna çözüm aramaları sağlanabilir. Bu durumların doğal sonucu olarak, öğretmenlerin bir arada aynı okulda çalışmalarına ilişkin nedenler artırılmış olur.

Bu araştırmada; kolektif güç algısı ve alt boyutlarının, olumsuz bir çalışan çıktısı üzerindeki rolü incelenmiştir. İleriki çalışmalarda, kolektif yeterliğin eğitim örgütlerinde üretim ve verimliliği etkileyen bireysel ve örgütsel olumlu çalışan çıktıları ile ilişkisinin incelenmesi gerekli görülmektedir. Kolektif güç algısının, örgüt ve insan kaynağı üzerindeki etkileri ortaya konulmalıdır. Yöneticilere; örgütteki üyelerin bir arada, işbirliği ve dayanışma içerisinde çalışabilmelerinin yolunu açan uygulanabilir model önerileri geliştirilebilir. Bu sayede bireylerin, gerçek kapasitelerinin üzerinde çalışmaları sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Arıkan, S. ve Çalışkan, S.C. (2013). Kolektif yeterlik üzerine yeni bağımsız değişken arayışları: Lider-üye etkileşiminin kolektif yeterlik üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 1-16
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P.ve Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Demir, S. (2018). Öz yeterliğin iş doyumunu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sargınlıktaki rolü. *Vrd International Eurasian Educational Research Congress*, Antalya.
- Demir, S. (2019). Etik iklim ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 824-838. doi: 10.16986/HUJE.2018040551
- DeRue, D. S., Hollenbeck, J., Ilgen, D. ve Feltz, D. (2010). Efficacy dispersion in teams: Moving beyond agreement and aggregation. *Personnel Psychology*, 63, 1-40.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı (1)*, 144-155.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral thesis. Chicago: Loyola University.
- Erdoğan, U. ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. doi: 10.14527/kuuey.2015.013.
- Evertson, C.M.ve Emmer, E.T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. A. Aypay(çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbaranelli, C. ve Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53(1), 107–125.
- Goddard, R. D. ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W. ve Gaertner, S. (2000). A meta analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests and research

- implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463-488.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. New York: Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.
- Karakuş, M., Toprak, M. ve Gürpınar, M. (2014). Structural equation modelling on the relationships between teacher's trust in manager, commitment to manager, satisfaction with manager and intent to leave, *Croatian Journal of Education*, 16(1), 165-189.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kreitner, R. ve Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour* (Ninth edition). New York: Mc Graw-Hill International Edition.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurz, T. B. ve Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7(2), 111-128.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği: İyi performanstan muhteşem performansa*. N. Cemaloğlu(Çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öcal, H. ve Aydın, O. (2009). Spor takımlarında kolektif yeterlik, öz-yeterlik ve sargınlık algıları ile başarı algı ve beklentileri arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(2), 155-174.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Dağıtım.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. A. Ögüt(çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliott, & C. S. Dweck (eds.), *Handbook and competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Şimşek, M.Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tasa, K., Taggar, S. ve Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: A multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92, 17-27.
- Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Templar, R. (2011). *The rules of management* (Expanded edition). New Jersey: Pearson Education Limited.
- Yeni, Z. ve Özler, N. D. E. (2015). Duygusal emek.İçinde:N. D. E. Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular* (s. 329-362). Bursa: Ekin Yayınevi.



Araştırma Makalesi • Research Article

Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Kırılganlıkla Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Genel Psikolojik Sağlık Aracı Rolü

The Mediating Role of General Psychological Health in Relation between Psychological Vulnerability and Subjective Vitality on University Students

Halil Ekşi,^a Deniz Erök Özkapu,^b Durmuş Ümmet^{c*}

^aProf. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

^bPsk. Danışman., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6257-5788>

^cDoç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8318-9026>

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 12 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 23 Mart 2019

Kabul tarihi: 01 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik kırılganlık

Öznel zindelik

Genel psikolojik sağlık

Aracılık rolü

Üniversite öğrencileri

ARTICLE INFO

Article history:

Received 12 February 2019

Received in revised form 23 March 2019

Accepted 01 April 2019

Keywords:

Psychological vulnerability,

Subjective vitality,

General psychological health,

Mediating role,

University students.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde psikolojik kırılganlık ile öznel zindelik arasındaki ilişkide genel psikolojik sağlığın aracı rolünü incelemektir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 280'i kadın 73'ü erkek olmak üzere toplam 353 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 21.57'dir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Kırılganlık Ölçeği, Öznel Zindelik Ölçeği ve Genel Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. İstatistiksel yöntem olarak değişkenler arası ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyonu hesaplanmıştır. Aracılık rolünü belirlemek için Hiyerarşik Regresyon Analizi ve Sobel Testi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; üniversite öğrencilerinin öznel zindelikleri ile hem psikolojik kırılganlıkları hem de genel sağlıkları arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca kurulan modelde, genel psikolojik sağlığın psikolojik kırılganlıkla öznel zindelik arasında tam aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

The aim of the study is to carry out the mediating role of general psychological health in relation between psychological vulnerability and subjective vitality on university students. For this, relational screening method was used. The sample of the study consisted of 353 university students (280 female, 73 male; age mean: 21.57). Personal Information Form, Psychological vulnerability scale, subjective vitality scale and general health scale were applied to gather the data. Pearson correlation method was used as statistical method to identify the relation between variables. And to carry out the mediation role, Hierarchical Regression Analysis and Sobel Test were used. In the light of findings, it was seen that there was negative correlation between psychological vulnerability, subjective vitality and negative general health condition of university students. In addition to the model created, it was found that psychological health had the role of mediator between psychological vulnerability and subjective vitality. Various solutions were put forward by considering the findings.

1. Giriş

Günümüzde bireyin olumlu özelliklerini, güçlü yanlarını temel alan pozitif psikoloji; kişinin kuvvetli taraflarını göz ardı eden ve psikopatoloji temeline dayanan geleneksel

psikolojinin bakış açısına karşı çıkararak psikoloji ve psikolojik danışma alanında ön plana çıkmıştır İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki dönemde psikoloji, patolojiyi ve dolayısıyla da medikali odağına almış ve insanlara bu açıdan yaklaşmıştır. Toplumun savaştan çıkması, birçok

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: dummet@marmara.edu.tr

kişinin travmatik olaylara maruz kalması, acil müdahaleye gerek duyulması klinik müdahalelerin öncelik kazanmasına neden olmuştur (Keyes ve Lopez, 2002). Bu dönemlerde bireylerin sorun yaratan, zarar görmüş olan noktalarına odaklanılmıştır. Zor ve kötü durumda olan bireylere yardım etmek, iyi durumda olan bireylere yardım etmeye tercih edilmiş ve bireylerin olumlu yönleri üzerinde araştırma yapmanın işe yarayacağı düşünülmüş ve yalnızca hastalıklar üzerinde çalışılmıştır. Geleneksel psikoloji bireyin potansiyelini takdir etmekten uzaklaşarak, hasarlı davranışlara; olumsuz kavram ve duygulara yönelmiştir. Pozitif psikolojinin henüz öne çıkmadığı dönemlerde, psikoloji bilimi bireydeki olumsuzluklara çok fazla zaman ayırmıştır ve bireyin iyilik haliyle ilgili hiçbir olgu ya da durumla ilgilenmeye vakit kalmamıştır (Pawelski, 2003; Seligman, 2002).

Pozitif psikoloji ise, geleneksel psikolojinin tersine; iyi ve olumlu özelliklere odaklanma yolunda giderek bireylerin, toplumların işlevlerini sürdürebilmelerine ve iyilik hali içinde olmalarına katkı sağlayacak çalışma ve araştırmalara yoğunlaşmıştır (Gable ve Haith, 2005). Pozitif psikoloji sıklıkla pozitif düşünme, hiçbir şeyi dert etmeme üzerine temellendirilmiş bir düşünce biçimi olarak algılanabilmektedir. Tüm bu düşünülenlerin aksine pozitif psikoloji, tamamen bilimsel olarak yapılanmıştır. Pozitif psikoloji hayatın üstesinden nasıl daha iyi gelinebileceğine odaklanır (Seligman, 2002). Pozitif psikolojide bireyin kendini mutlu ve iyi hissettiği duruma ulaşması sadece ruhsal durumla alakalı değildir. Bu bakış açısına göre mutluluk bireyin hayatını bir melodi gibi ahenk içerisinde devam ettirebilmesinde gizlidir. Bireyin potansiyelini, başarılı olduğu yönlerini, kişisel olarak güçlü olduğu taraflarını keşfetmesi ve bir bütün olarak kendini geliştirmesi, pozitif psikolojinin temel amaçlarındandır. Öznel zindelik kavramı da önemli bir pozitif psikoloji kavramıdır. Bireyin kendini hem ruhsal hem de fiziksel olarak iyi durumda hissetmesi, enerjik olması ve kendi potansiyelini ortaya koyabilmesini ifade ederek pozitif psikolojinin en temel amaçlarına vurgu yapmaktadır (Brunstein ve Maier, 2002). Öznel zindelik kavramı, pozitif psikolojinin kavramlarından olan öznel mutluluk ve iyilik hali içinde olmanın yapı taşlarından biri olarak ele alınmakta ve bireyin hem fiziksel hem de ruhsal yönden dinç durumda olması olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Frederick, 1997). Öznel zindelik kavramını içinde barındıran öznel iyi oluş kavramı; hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kapsamaktadır. Bilişsel olarak gerçekçiliği ve entelektüelizmi içerirken duygusal olarak heyecan, neşe, ilgi, güven, uyanıklık gibi olumlu ve öfke, üzüntü, suçluluk, nefret gibi olumsuz duyguları içerir (Diener, Suh, Lucas ve Shmith, 1999). Alan yazınında öznel zindeliğin kendini gerçekleştirme, olumlu duygulanım, benlik saygısı, dışa dönüklük, içsel motivasyon ve yaşam memnuniyeti değişkenleriyle de olumlu yönde bir ilişki içerisinde olduğu bildirilmektedir (Ryan ve Frederick, 1997).

Mevcut kuramlar ve konuyla ilgili araştırma ve uygulamalar, psikolojik sağlık ile öznel zindeliğin birbiriyle ilişkili iki kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Frued'a göre, bireyin yaşam süreçlerini yürütebilmesi için enerjiye ihtiyacı vardır ve bu enerjinin adı ruhsal enerjidir. Ruhsal enerjinin kaynağı cinsellik ve saldırganlık içgüdüleridir. Ruhsal enerji gözle görülebilen ve elle tutulabilen somut bir şey değildir. Ancak nasıl ki tüm gün evi temizlediğimizde

başka işlere harcayacak enerjimiz kalmıyorsa ruhsal olarak da belirli yerlere yönlendirilen enerji tükenmektedir (Cansever, 1976). Eğer birey ruhsal enerjisini patolojik durumlara ya da kişiliğinin yalnızca belirli birkaç boyutuna yönlendirirse bu durum tüm yaşamına olumsuz yönde etki edecektir. Sonuçta birey kendi potansiyelinin farkına varamayacak ve kişiliğinin diğer boyutlarının gelişmesine engel olacaktır (Ryan ve Frederick, 1997). Analitik psikoloji yaklaşımının ortaya attığı psikolojik olarak sağlıklı bir birey olmakla doğrudan ilişki olan kendini gerçekleştirme kavramına bakıldığında biyolojik ihtiyaçların giderilmesinin ardından gelen manevi ihtiyaçların bulunduğu görülür. Bireylerin psikolojik olarak tam bir iyilik halinde olmaları manevi olarak kendilerini iyi, canlı ve enerjik hissetmelerine yani öznel olarak zinde hissetmelerine bağlıdır. Rank'a göre ise bireyin özerkleşmesi için irade sahibi ve güçlüklerle baş edebilen bir birey olması gereklidir ve öznel olarak zindelik hali içinde olan birey canlı, girişken ve yaşam olaylarına karşı daha dayanıklıdır (Akt. Kuzgun, 1972). Glasser'e göre bireylerin davranışlarının birbirinden ayrılmayan dört farklı bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler; hareket etme, düşünme, hissetme ve fizyolojiden oluşmaktadır. Bileşenlere bakıldığında hareket etme ve fizyoloji kavramları bireyin fiziksel boyutunu; düşünme ve hissetme ise ruhsal yönünü yansıtmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında bireyin psikolojik sağlığının belirleyicilerinden olan bu dört bileşenin öznel zindelik ile ilişki olduğu görülmektedir (Akt. Corey, 2008).

Alanyazın incelendiğinde, öznel zindeliğin depresif belirtilerle, bağımlılıklarla ve fiziksel belirtilerle negatif; duygusal iyi olma, sosyal iyi olma ve psikolojik iyi olma ile pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında bireyin fiziksel ve ruhsal olarak zinde olması, hem psikolojik olarak hem de fiziksel olarak iyi durumda olmasıyla ilişkidir (Akın ve Akın, 2015; Can, 2017; Salama-Younes, 2011). Öznel zindelik, duygusal coşku haline benzetilebilir ancak öznel zindelikte duygusal coşku durumunda bulunan zorlanma ve hırs yoktur ve bu yönüyle olumlu bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Bostic, Rubio ve Hood, 2000). Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde; hem genel psikolojik sağlığın öznel zindeliği etkilediği hem de öznel zindeliğin genel psikolojik sağlığı etkilediği söylenebilir. Alan yazında öznel zindeliği etkilediği ifade edilen bir diğer kavram ise psikolojik kırılگانlıktır.

Kırılگانlık kavramı, bireyin psikolojik, sosyal ve fiziksel yönlerden incinebilir olması olarak tanımlanmaktadır (Scanlon ve Lee, 2007). Sosyal kırılگانlık; bireyin kolay bir şekilde çevresindeki kişi ve durumlara inanabilmesi, kolayca kandırılabilmesi ve istismar edilebilmesiyle ilintili bir kavramdır. Birey saflık hali içerisinde. Çevresindeki insanlar onu sömürülebilecek birisi olarak algılayabilir.

Bu bağlamda bakıldığında sosyal kırılگانlığın iki önemli olgusu aldatılabilirlik ve kolay inanırlıktır (Sarçam, Uysal, İlbay, Çardak ve Akın, 2012). Psikolojik kırılگانlık ise, bireyin benlik değerine ilişkin dışsal onaya ya da başarı ve başarısızlık durumuna göre geliştirmiş olduğu bilişsel inançlarıdır. Bireyler çevrelerindeki insanların tepkilerinden beklentilerinden, davranışlarından yola çıkarak kendi bilişsel yapılarını oluşturur.

Kırılğan insanlar diğer insanlara oranla daha fazla olumsuz duygu durumu içerisinde bulunur ve stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmakta zorlanırlar (Sinclair ve Wallston, 1999). Kırılğanlık hakkındaki tüm bu bilgilerin ışığında olgu ele alındığında; fiziksel kırılğanlığın bireyin bedensel iyilik hali ile ilintili olduğu söylenebilir. Sosyal kırılğanlık ve psikolojik kırılğanlık kavramlarının ise bireyin daha çok ruhsal süreçleriyle, kişilik özellikleriyle ve kendilerine dair algılarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Psikolojik kırılğanlık olgusunda genellikle bireyin çevresindeki insanların takdirine verdiği değere vurgu yapılırken sosyal kırılğanlık olgusunda ise daha çok bireyin saf olmasına, kolayca inanabilme ve çeşitli konularda sömürülmesine izin verecek kişilik özelliklerine sahip olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir ki hem sosyal kırılğanlığın hem fiziksel kırılğanlığın psikolojik kırılğanlığı etkileyeceği düşünülmektedir.

Psikolojik kırılğanlık; mükemmeliyetçilik, takdir ihtiyacı ve bağımlılık kavramlarıyla da ilişkilidir. Birey, davranış ve düşüncelerinde çevresindeki insanların onayını almaya büyük bir ihtiyaç duyar ve bunun sonucunda bu insanlara karşı bir bağımlılık geliştirir. Aynı zamanda herkesin takdirini kazanma amacı içerisinde olduğu için mükemmel olana ulaşmaya çalışır. Başarı ve başarısızlık durumlarına göre kendine değer biçer ve başarısızlığa tahammülü yoktur. Bu bağlamda psikolojik kırılğanlık olgusunda öne çıkan iki kavram sosyal onay ve başarıdır (Clark, Stump, Miller ve Long, 2007; Crocker ve Park, 2003; Sinclair ve Wallston, 1999). Psikolojik kırılğanlığın diğer değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında; psikolojik olarak kırılğan bireylerin kendilerini toplum içerisinde yetersiz olarak algıladıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Ingram ve Price, 2010; Levine, 2004).

Psikolojik kırılğanlık ve psikolojik sağlamlık kavramları pozitif psikolojinin iki önemli olgusudur. İki kavram birbirlerine yakın anlamlar içeriyor gibi gözükse de aralarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Latince'deki resiliens kavramından türemiş olan psikolojik sağlamlık kelime anlamı olarak esnemek, dönebilmek anlamına gelmektedir (Greene, 2002). Kelimenin bir psikoloji terimi olarak kullanılma amacına bakıldığında bu konuda pek çok tanının bulunduğu görülmektedir. Psikolojik sağlamlık Murphy'ye (1987) göre bireyin zor olaylarla karşılaştığında nasıl baş ettiğiyle ilgilidir ve duruma uyum sağlamayı da içerir. Fraser, Richman ve Galinsky'ye (1999) göre psikolojik sağlamlık ekstrem şartlar altında bireyin başarılı olması demektir. Bu ve buna benzer tanımları içeren alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlık; sağlıklı baş etme yöntemlerini içeren ve bireyin adaptasyon sürecine katkı sağlayan koruyucu etmenlerin risk etmenleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir olgudur (Windle, 1999).

Alanyazın çerçevesinde psikolojik kırılğanlık ve psikolojik sağlamlık kavramları beraberce incelendiğinde, psikolojik kırılğanlığın daha çok bireyin çevresindeki kişilerle ilişkileri ve onlardan aldığı tepkilere yüklediği anlam ve algıları sonucunda oluşan duygu, düşünce ve davranışlarına dair bir kavram olduğu; psikolojik sağlamlığın ise bireyin yaşam koşulları karşısında göstermiş olduğu uyumla ve baş etme yöntemleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Bireyde oluşan olumsuz inançların başta depresyon olmak üzere pek çok psikolojik rahatsızlığı tetiklediği bilinmektedir (Mongrain ve Blackburn 2005). Bireyde olumlu duygular azaldığında kırılğanlığın da ilişkili olarak artacağı ve oluşan kırılğanlığın bireyin psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına neden olacağı belirtilmektedir (Crocker, 2002). Yapılan araştırmalar psikolojik kırılğanlığın; depresyon, kendine yabancılaşma, yalnızlık, çaresizlik ve sağlıklı olmayan mekanizmalarla pozitif; yaşamdan zevk alma, yeni deneyimlere açık olma ile negatif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Akt.: Sinclair ve Wallston, 1999). Alanyazın incelendiğinde elde edilen bilgilerden yola çıkılarak psikolojik kırılğanlığın öznel iyi oluşu yordayabileceği düşünülmektedir (Satıcı, 2016). Önceden de belirtildiği gibi öznel zindelik öznel iyi oluşun yapı taşlarından biridir. Bu bağlamda psikolojik kırılğanlık ile öznel zindelik arasındaki ilişkide genel psikolojik sağlık durumunun önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Öte yandan bireyin kendi görüş ve düşüncelerine daha fazla değer vermesi, koşulsuz ve şartsız olarak kendini önemsemesi psikolojik kırılğanlığı azaltacaktır. Kırılğanlığı azalan bireyin sosyal zorlanma düzeyi de azalacak ve yaşam olaylarıyla daha sağlıklı şekilde başa çıkarak, hayattan daha fazla zevk alarak yaşayacaktır (Ekşi, Bikeç ve Ümmet, 2017). Tüm bu bulgular beraberce değerlendirildiğinde; öznel zindelik kavramı fiziksel ve ruhsal olmak üzere iki boyutu barındırmaktadır. Alan yazınında var olan kuramlar, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olmasının fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olması ile ve yaşamdan doyum sağlamasıyla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Psikolojik kırılğanlık kavramının ise bireyin yaşam olaylarıyla başa çıkma, yeni deneyimlere açık olma, sağlıklı baş etme yöntemlerine sahip olma gibi olguları negatif yönde etkileyebileceği görülmektedir.

Bu çerçevede, araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılğanlıkları ile öznel zindelikleri arasında genel psikolojik sağlığın aracı rolü olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- (i) Psikolojik kırılğanlık ile öznel zindelik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- (ii) Genel psikolojik sağlık ile öznel zindelik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- (iii) Psikolojik kırılğanlık ile genel psikolojik sağlık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- (iv) Psikolojik kırılğanlık ile öznel zindelik puanları arasındaki ilişkide genel psikolojik sağlığın aracı rolü var mıdır?

2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi süreci aktarılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin öznel zindeliklerinde genel psikolojik sağlıklarının ve psikolojik kırılğanlıklarının rolünü incelemek üzere hazırlanan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte

değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1999).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2017-2018 yılı bahar dönemi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde eğitimine devam eden 3327 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 280'ni kadın 73'ü erkek olmak üzere toplam 353 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları ortalaması 21,57 olarak hesaplanmıştır. Tabakalı örnekleme, çerçevesi belirli olan bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Özdamar, 2001). Tabakalı örnekleme yöntemiyle araştırmanın örnekleme belirlenirken üniversiteye yerleşmede etkili olan puan türüne göre 6 tabaka belirlenmiş ve bu tabakalardan (sayısal, sözel, eşit ağırlık, dil, özel yetenek, YGS puan türüyle öğrenci alan bölümler) tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile katılımcılar seçilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrenciler için tesadüfi küme örnekleme yapılırken araştırmaya dâhil olan programlar; İngilizce Öğretmenliği (n=80, %22,66), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (n=42, %11,89), Beden Eğitimi Öğretmenliği (n=45, %12,74), Resim Öğretmenliği (n=53, %15,01), Matematik Öğretmenliği (n=66, %18,69), Fizik Öğretmenliğidir (n=67, %18,98). Öğrencilerin 78'i, (%22,09) 1. sınıfta, 72'si, (%20,39) 2. sınıfta, 96'sı, (%27,19) 3. sınıfta ve 107'si, (%30,31) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet, yaş ve okudukları bölümleri belirlemek için araştırmalarda hazırlanan bir formdur.

Genel Sağlık Ölçeği: Genel Sağlık Ölçeği'nin orijinal formu Manchester Üniversitesi'nde David Goldberg (1972) tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak Kılıç (1992) tarafından ölçek 34 madde olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek hem toplumda hem de psikiyatrinin haricindeki muayene ortamlarında ruhsal hastalıkların tespiti amacıyla oluşturulmuştur. Kılıç ve arkadaşları (1997) tarafından ölçeğin 12 maddelik kısa formu geliştirilmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin kısa formudur. Geliştirilen bu formun iç tutarlılık katsayısı; .78, test- tekrar-test korelasyonu; .84 (p<.001), iki yarım güvenilirliği;.81 bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliğine orijinal formundan Türkçe'ye Öztürk ve arkadaşları (1974) tarafından uyarlanan "Şimdiki Durum Muayenesi" ile bakılmıştır. Ölçek 0 (hayır) ile 3 (çok sık) arasında puanlanmaktadır ve ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 36 puan aralığındadır. Örneğin, "Kendinizi mutsuz ve çökkün hissediyor musunuz?" sorusunda olduğu gibi olumsuz psikolojik sağlığı ölçek sorularından oluşmaktadır. Yüksek puanlar olumsuz genel psikolojik sağlığa işaret etmektedir (Kılıç, 1996). Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .822 olarak bulunmuştur.

Psikolojik Kırılma Ölçeği: Orijinal formunun Sinclair ve Wallston (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Akın ve Eker (2011) yapmıştır. Yetişkinlerin psikolojik kırılma

düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu ölçek 6 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek psikolojik kırılmağa işaret etmektedir. "Kendimi iyi hissetmek için diğerleri tarafından onaylanmaya ihtiyaç duyuyorum" örnek maddesinde olduğu gibi psikolojik kırılmağa işaret eden maddeler içermektedir. Tek boyutlu psikolojik kırılma modelinin doğrulanması amacıyla 371 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formda olduğu gibi tek boyutta iyi uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2= 7.82$, $sd= 9.00$, $RMSEA= .00$, $NFI= .97$, $CFI= 1.00$, $GFI= .99$, $AGFI= .98$, $RFI= .95$, $SRMR= .02$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .75 olup ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .26 ile .44 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .731 olarak bulunmuştur.

Öznel Zindelik Ölçeği: Öznel Zindelik Ölçeğinin orijinal formu 1997 yılında Ryan ve Frederick (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi çalışmasını 2014 yılında Uysal, Sarıçam ve Akın yapmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğine bakılmak amacıyla "Öznel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Uysal, Sarıçam ve Akın ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması aşamasında yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmıştır. Uygulanan AFA sonucunda toplam varyansın %48.62'sini açıklayan, 7 maddeden oluşan ve öz değeri 1.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .30 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Bu bulgulara göre ölçeğin madde faktör yapısının Türk kültürüne uygun olduğu fakat maddelerin doğrulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan puan arttıkça öznel zindelik artmaktadır. "Kendimi enerji dolu hissedirim" örnek maddesi gibi maddeler öznel zindeliğe işaret etmektedir. Uygulanan DFA sonucunda uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 12.17$, $sd=7$, $p=0.09517$ $RMSEA= .047$, $AGFI=.96$, $GFI=.99$, $NFI=.99$, $RFI=.97$ ve $SRMR=.023$ olarak bulunmuştur ve ölçeğin faktör yükleri .29 ile .86 arasında sıralanmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .879 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılımda gönüllük esasına uyulmuş olup; araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanarak, gizlilik ilkesine saygı gösterilerek yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar ortalama 20 dakika sürmüştür. Araştırmada toplam 370 kişiye ulaşılmış ancak analize dahil edilmesinin sağlıklı olmadığı düşünülen 17 veri analiz dışı tutulmuştur. Veriler SPSS 21 programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla, örnekleme kişi sayısı 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ($Z = 1.26$; $p = .082$) yapılmıştır. Ulaşılan bu değer .05'ten büyük olduğu için normallik varsayımının sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2003). Bu işlemin ardından verilerin çoklu bağlantı özelliklerini tespit etmek

için tolerans ve varyans genişlik faktörü (VIF) değerleri hesaplanmıştır. VIF değeri 10 ve daha yüksek olduğunda kuvvetli bağımlılık olduğu kabul edilmektedir (Smith ve Campell, 1980). Bu araştırmanın değişkenlerine ait VIF değerleri 1.19 ile 1.81 arasında, tolerans değerleri ise 0.42 ile 0.68 arasında değişmiştir. Bu bulgular değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, genel psikolojik sağlık ve

psikolojik kırılabilirlik puanlarının beraber öznel zindeliği yordamasına ise Hiyerarşik Regresyon Analizi ve Sobel Testi ile bakılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen istatistiksel analizlere dair bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

1. Öznel Zindelik Puanları ile Psikolojik Kırılabilirlik ve Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkiler

Tablo 1. Genel Psikolojik Sağlık, Psikolojik Kırılabilirlik ve Öznel Zindelik Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Hesabı Sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. Genel Psikolojik Sağlık	1		
2. Psikolojik Kırılabilirlik	.47***	1	
3. Öznel Zindelik	-.62***	-.33***	1
Ortalama (\bar{X})	13.85	16.11	31.72
Standart Sapma (SS)	6.39	5.04	8.97

Tablo 1 incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin genel psikolojik sağlıkları ile öznel zindelik puanları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.62$; $p<.00$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin psikolojik kırılabilirlik puanları ile öznel zindelik puanları arasında da ($r=-.33$; $p<.05$) ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerin psikolojik kırılabilirlikleri ile genel psikolojik sağlık puanları arasında ise ($r=.47$; $p<.05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2. Psikolojik Kırılabilirlik ile Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Genel Psikolojik Sağlık Aracı Rolü

Genel psikolojik sağlığın psikolojik kırılabilirlik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide aracı değişken olup olmadığını test etmek üzere Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada, psikolojik kırılabilirlik öznel zindeliği yordayıcı değişken, genel psikolojik sağlık ise aracı değişken olarak alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi yoluyla aracı değişkenlerin rolü incelenirken Baron ve Kenny (1986)'nin önerdiği kıstaslar izlenmiştir. Bu kıstaslardan ilki; yordanan değişkenin (öznel zindelik), yordayıcı değişken (psikolojik kırılabilirlik) ve aracı değişken (genel psikolojik sağlık) ile ayrı ayrı anlamlı bir ilişkisinin olması gerekmektedir. Bir diğer kıstasa göre, aracı değişken ile yordayıcı değişken arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. Son kıstasa göre ise, aracı değişken ve yordayıcı değişken eş zamanlı olarak

analize girildiğinde yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki var olan ilişki ya tamamen ortadan kalkmalı ya da azalmalıdır. Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan regresyon analizlerine dayalı yol (path) grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Tablo 2'de verilmiştir. Regresyon analizine ilk aşamada psikolojik kırılabilirlik değişkeni ikinci adımda ise genel psikolojik sağlık değişkeni konulmuştur. Regresyon analizi sonuçları, ilk aşamada denkleme girilen psikolojik kırılabilirlik değişkeninin öznel zindelik puanlarındaki varyansın %11'inin açıkladığını göstermektedir ($\beta=-.33$, $t=-6.57$, $p<.001$). İkinci aşamada genel psikolojik sağlık değişkeninin denkleme girilmesiyle açıklanan varyans yaklaşık %39'a yükselmiştir ($\beta=-.59$, $t=-12.59$, $p<.001$). Bu sonuçlara göre; psikolojik kırılabilirliğin modele anlamlı katkı sağladığı yani; öznel zindeliğin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öte yandan Tablo 2'de görüldüğü gibi, aracı değişken olarak denkleme dahil edilen genel psikolojik sağlık analize dahil edildikten sonra psikolojik kırılabilirliğin öznel zindelik üzerindeki anlamlı etkisinin ortadan kalktığı, β değerinin $-.33$ 'den $-.05$ 'e düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Öznel Zindelik Puanlarının Yordanması

Yordayıcı Değişken	Öznel Zindelik				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Aşama 1 Psikolojik Kırılabilirlik	.11	.11	-.33	-6.57	43.28**
Aşama 2 Psikolojik Kırılabilirlik	.39	.39	-.05	-1.08	110.64***
Genel Psikolojik Sağlık			-.60	-12.59	

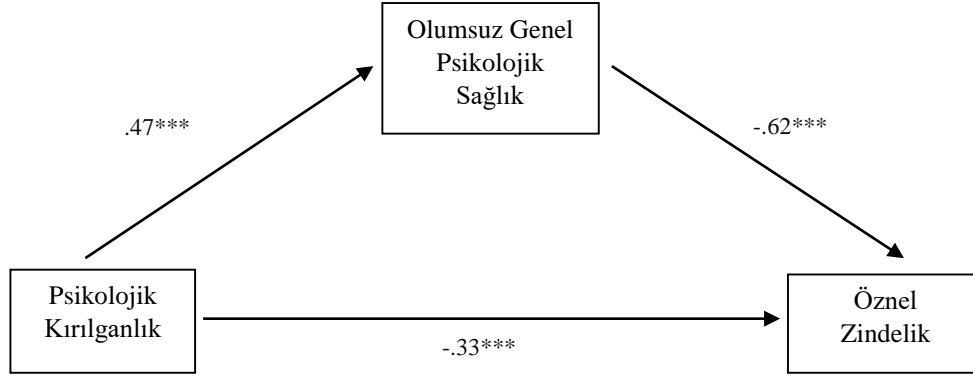
*** $p<.001$

Baron ve Kenny (1986)'e göre, yordayıcı değişkenin etkisinin tümüyle ortadan kalkması sözkonusu ilişkide

genel psikolojik sağlığın "tam aracı değişken" olduğuna işaret etmektedir. Bahsedilen aracılık rolünün genel psikolojik sağlıktan kaynaklandığı görülmektedir. Aracılık

rolünün sınanması için Baron ve Kenny (1986)'nın daha önce bahsedilen şartları sağlanmış olmakla birlikte; aracı değişken olma özelliğinin istatistiksel anlamlılığı görebilmek amacıyla Sobel Testi yapılmıştır. Sobel Testi sonuçları; genel psikolojik sağlığın ($z=6.19$, $p<.001$) psikolojik kırılabilirlik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide "tam aracılık rolü"nü istatistiksel olarak doğrulamaktadır (Şekil 1). Bu bulguya göre; üniversite öğrencilerinin

psikolojik kırılabilirliklerinin artması olumsuz genel psikolojik sağlığı arttırmakta, bu durum da öznel zindeliği düşürmektedir.



Şekil 1. Psikolojik Kırılabilirlik ile Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Olumsuz Genel psikolojik Sağlığın Aracı Rolüne İlişkin Yol Haritaları

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde psikolojik kırılabilirlik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide genel psikolojik sağlığın aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler ayrı ayrı ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilk adımda katılımcıların genel olumsuz psikolojik sağlıkları ve öznel zindelikleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bireyin zinde, coşkulu ve diri olması anlamına gelen öznel zindeliğin; kişinin psikolojik, fizyolojik ve bilişsel olarak sağlıklı olmasını ifade eden genel psikolojik sağlık ile olumlu bir ilişki içerisinde olması yapılmış farklı çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Akin ve Akin, 2015). Bireylerin yaşamdan aldıkları haz, yüksek benlik değerine sahip olma, dışa dönüklük, aktiflik ve pozitif duygulara sahip olmalarının genel psikolojik sağlıklarının yerinde olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu kavramların öznel zindelik ile olan ilişkilerine dair yapılan araştırmalar aralarında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ryan ve Fredrick, 1977).

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, bireylerin psikolojik kırılabilirlik puanları ile öznel zindelik puanları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Psikolojik kırılabilirlik düzeyi yüksek olan bireylerin benlik değerleri dışa bağlı olarak geliştiği için bu bireylerin dışsal onay arayışları yüksektir. Alan yazın incelendiğinde psikolojik kırılabilirlik düzeyi yüksek olan bireylerin diğer insanlara göre daha fazla olumsuz duygu durumu içerisinde oldukları, hem ruhsal olarak hem bedensel olarak bu durumdan olumsuz etkilendikleri görülmektedir (Sinclair ve Wallston, 1999). Ayrıca psikolojik kırılabilirlik bir kişilik özelliği olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda Savcı ve Aysan'ın (2016) yaptıkları araştırmalarında kişilik özelliklerinin bireylerin öznel zindelik ve psikolojik iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir bulgu olarak; Çelik ve Topçuoğlu (2017) da üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, olumlu bir kişilik

özelliği olan ve psikolojik kırılabilirliği içermeyen proaktif kişilik özellikleri ile öznel zindelik arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar ruhsal ve bedensel olarak iyilik halinde olmayan bireylerin öznel zindeliklerinin de düşük olmasını destekler niteliktedir. Öte yandan, psikolojik kırılabilirlik düzeyleri yüksek olan bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini yetersiz algıladıkları görülmüştür (Ingram ve Price, 2010; Levine, 2004). Sarıçalı ve Satıcı da (2017) yaptıkları araştırmada, bireylerin psikolojik kırılabilirlikleri ile utangaçlık düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum bireylerin toplumda aktif bir şekilde var olmalarını kısıtlayıcı niteliktedir. Bu araştırmalar psikolojik kırılabilirlik düzeyleri yüksek olan bireylerin; öznel zindelik düzeylerinin düşük olması bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, bireylerin olumsuz genel psikolojik sağlıkları ile psikolojik kırılabilirlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu alan yazındaki bilgilerle ve yapılan bazı araştırmalarla tutarlık içindedir. Daha önce de değinildiği gibi, bireylerin psikolojik kırılabilirlikleri arttıkça yaşama dair umut düzeyleri azalmakta, kırılabilirliğe bağlı olarak duyulan kaygı düzeyleriyle genel psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (Cheek ve Buss, 1981; Satıcı, 2016; Satıcı, Kayıs ve Akin, 2013).

Son olarak, araştırmanın asıl amacını yansıtan psikolojik kırılabilirlik ve öznel zindelik arasında genel olumsuz psikolojik sağlığın aracı rolünü araştıran analizler sonucunda; genel olumsuz psikolojik sağlığın tam aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurulan modelde psikolojik kırılabilirliğin, öznel zindelik üzerinde var olan etkisinin genel olumsuz psikolojik sağlığın devreye girmesiyle ortadan kalktığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu bireylerin öznel zindelikleri üzerinde genel psikolojik sağlığın etkisinin psikolojik kırılabilirlik değişkeninden daha

fazla etkili olduğunu göstermektedir. Öznel zindelik, öznel iyi oluşu içinde barınan bir kavramdır. Öznel iyi oluşun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutundan söz edilebilir. Bu boyutlardan biri entelektüel ve ya gerçekçi yönü içeren bilişsel boyut; diğeri ise olumlu ve olumsuz duygulanımı içeren duygusal boyuttur (Andrews ve Robinson, 1991). Bireyin sevinçli, istekli, canlı, uyanık olması olumlu; öfkeli, korkmuş hissetmesi ise olumsuz yönüdür (Ben-Zur, 2003). Birey korku, öfke, nefret gibi olumsuz duyguları hissediyorsa öznel iyi oluşun duygusal boyutunun olumsuz yönüne daha yakındır. Gökçe (2013) yaptığı araştırmada bireylerin genel psikolojik sağlıkları ile duygu düzenleme güçlükleri ve dürtü kontrolleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Duygu düzenleme güçlükleri ve dürtü kontrolünün öznel zindelik ile negatif ilişkili kavramlar olduğu düşünüldüğünde, bu araştırmanın bulgularının da bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışma olarak, Salama-Younes'in (2011) üniversite öğrencileri örneklemeyle yaptığı araştırmasında da pozitif ruhsal sağlık ile öznel zindelik arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar genel psikolojik sağlığı yerinde olmayan bireylerin öznel zindelik düzeylerinin düşük olacağını göstermektedir. Psikolojik sağlığı yerinde olmayan bireyin davranışlarının buna göre şekillendiği göz önüne alındığında; öznel zindeliğin getirdiği uyanıklık, aktiflik ve özellikle de girişkenlik duygularını olumsuz olarak etkileyeceği söylenebilir. Bu da bireyin sağlıklı bir ruh haline sahip olmasını olumsuz yönde etkileyerek öznel zindelik düzeyinin düşmesine neden olacaktır. Özetle, bireylerin öznel zindelikleri üzerinde genel psikolojik sağlıklarının etkisi psikolojik kırılganlık gibi bazı başka değişkenlere göre çok daha yüksektir. Bu bilgiler çerçevesinde elde edilen bulgunun kuramsal perspektiften de desteklendiği ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin genel psikolojik sağlıkları ile hem öznel zindelikleri hem de psikolojik kırılganlıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, üniversitelerin öğrencilerine yönelik psikolojik danışma birimleri kurmalarının öğrencilerin ruh sağlığı açısından oldukça önemli olacağı düşünülmektedir. Alan çalışanları ile ilgili olarak; öznel zindelik ile ilişkili olduğu görülen psikolojik kırılganlık ve genel psikolojik sağlık konularının öncelikle ailelerde şekillendiği bilinmektedir. Bu bağlamda aileleri bilgilendirici ve davranış şekillendirmeye yönelik eğitimlerin düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sadece bir eğitim fakültesi örnekleme ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla araştırmanın daha kapsamlı ve değişik fakülteleri de kapsayan farklı örneklem yapılarını içeren bir şekilde yeniden ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, özellikle farklı araştırma yöntemleri ve desenleri ile uygulamaya dönük bilimsel çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca pozitif psikoloji alanında yapılan çalışma sayısı son yıllarda oldukça artmış olmakla beraber, bu araştırmadaki değişkenleri başka değişkenlerle (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, medeni durum vb.) ele alan yeni çalışmaların yapılmasının ilgili alanı zenginleştireceği düşünülmektedir. Öte yandan tüm eğitim kademelerinde öğrencilere yönelik, önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında psikoeğitim çalışmalarının yapılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akın, A. ve Eker, H. (2011). Turkish version of the Psychological Vulnerability Scale: A study of validity and reliability. *Paper presented at the 32th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR)*, July, 18-20, Münster, Germany.
- Akın, A. ve Akın, U. (2015). Arkadaşlık kalitesi ve öznel mutluluk: Öznel zindeliğin aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 233-241.
- Andrews, F. M. and Robinson, J. P. (1991). *Measures of subjective well-being*. (Ed. Robinson, J. P., Shaver, P. R. ve Wrightsman, L. S.) *Measures of personality and social psychological attitudes*. Vol. I, New York: Academic Press.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M. and Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52(3), 313-324.
- Brunstein, J. C. and Maier, G. W. (2002). *Das Streben nach persönlicher Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne*. Persönlichkeitsentwicklung. Weinheim: Beltz: 157-190.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, B. (2017). Fiziksel kırılganlık. *Türkiye Klinikleri, Journal of Geriatrics-Special Topics*, 3(1), 1-5.
- Cansever, G. (1976). *İçimdeki ben*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Cheek, J. M. and Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 330-339.
- Clark, D. O., Stump, T. E., Miller, D. K. and Long, J. S. (2007). Educational disparities in the prevalence and consequence of physical vulnerability. *Journal of Gerontology: Social Science*, 62(3), 193-197.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Crocker, J. (2002). Contingencies of self-worth: Implications for self-regulation and psychological vulnerability. *Self and Identity*, 1(2), 143-149.
- Crocker, J. and Park, L. E. (2003). *Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self worth*. In M. Leary ve J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity*, (pp. 291-313). New York: Guilford Press.

- Çelik, E. ve Topçuoğlu, P. (2017). Proaktif kişiliğin öznel zindelik ile merak arasındaki ilişkide aracılık etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1221-1240.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Ekşi, H., Bikeç, S. M. ve Ümmet, D. (2017). *Öğretmen adaylarında kendini sansürleme, psikolojik kırılabilirlik ve koşullu öz değer*. Küreselleşen dünyada eğitim el kitabı (ss. 440-450) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fraser, M. W., Richman, J. M. ve Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social practice. *Social Work Research*, 23, 129-208.
- Gable, S. L. and Haidt, J. (2005). What (andwhy) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Greene, R. (2002). *Resilience: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: National Association of Social Workers Press.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.
- Ingram, R. E. and Price, J. M. (2010). *Understanding psychopathology: The role of vulnerability*. In R. E. Ingram and J. M. Price (Eds.) *Vulnerability to Psychopathology: Risk across the Lifespan*(pp. 3-17). New York: Guilford Press.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keyes, C. L. and Lopez, S. J. (2002). *Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions*. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.45-59). London: Oxford University Press.
- Kılıç, C. (1996). Genel sağlık anketi: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7,3-9.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10(1), 162-178.
- Levine, C. (2004). The concept of vulnerability in disaster research. *Journal of Traumatic Stress*, 17(5), 395-402.
- Mongrain, M. and Blackburn, S. (2005). Cognitive vulnerability, life time risk, and there currence of majör depression in graduate students. *Cognitive Therapy and Research*, 29(6), 747-768.
- Murphy, L. B. (1987). *Further reflections on resilience*. (Ed: E. J. Anthony ve B. J. Cohler) *The Invulnerable Child*. New York: The Guilford Press.
- Özdamar, K. (2003). *SPSS ile biyoistatistik*. Eskişehir: Kaan kitabevi.
- Pawelski, J. O. (2003). William James, positive psychology, and healthy mindness. *Journal of Speculative Philosophy*, 17(1), 53-67.
- Ryan, R. M. ve Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565.
- Salama-Younes, M. (2011). Positive mental health, subjective vitality and satisfaction with life for french physical education students. *World Journal of Sport Sciences* 4(2), 90-97.
- Sarıçlı, M. ve Satıcı, A. S. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılabilirlik ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655-670.
- Sarıçam, H., İlbay, A. B., Uysal, R., Çardak, M. ve Akın, A. (2012). *Turkish version of the short form of resilience appraisal scale: The validity and reliability study*. In International Counseling and Education Conference, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey. (pp. 3-5).
- Satıcı, S. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Satıcı, S. A., Kayıs, A. R. ve Akın, A. (2013). Predictive role of authenticity on psychological vulnerability in Turkish university students. *Psychological reports: mental and physical health*, 112(2), 519-528.
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2016). Kişilik özelliklerinin öznel zindelik ve psikolojik iyi oluşa etkisi *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 5-8 Mayıs 2016 Çanakkale.
- Scanlon, A. and Lee, G. A. (2007). The use of the term vulnerability in acute care: Why does it differ and what does it mean? *Australian Journal of Advanced Nursing*, 24(3), 54.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, (2) 3-12.
- Sinclair, V. G. and Wallston, K. A. (1999). The development and validation of the Psychological Vulnerability Scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23(2), 119-129.
- Smith, G. and Campbell, F. (1980). A critique of some ridge regression methods. *Journal of the American Statistical Association*, 75(3), 74-103.
- Uysal, R., Sarıçam, H. ve Akın, A. (2014). Öznel zindelik ölçeği Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 33, 136-146.
- Windle, M. (1999). *Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience*. In M. D. Glantz ve J. L. Johnson (Eds.) New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.



Araştırma Makalesi • Research Article

Multidisipliner Bir Ekip Çalışması: Kanser Hastalarında Yaşamın Son Döneminde Bakım**A Multidisciplinary Team Work: Care in the Last Period of Life in Cancer Patients*Şebnem Aslan,^{a**} Melek Yağcı Özen^b^a Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, 42130, Konya/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2135-242X^b Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, 42130, Konya/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0314-247X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 06 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 01 Nisan 2019

Kabul tarihi: 10 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Kanser

Yaşam Sonu Bakım

Palyatif Bakım

Hospis Bakım

ÖZ

Modern tıptaki gelişmelerle birlikte günümüzdeki birçok hastalığın tedavisi kolayca yapılabilmektedir. Ancak kanser gibi hastalık sürecinin çoğunlukla ölüm ile sonuçlandığı ve tedavisi mümkün olmayan hastalıklarda artış görülmektedir. Kanser, gelişmiş ülkelerde olduğu kadar gelişmekte olan ülkelerde de giderek artan evrensel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada sekiz milyon insanın ölüm nedenini oluşturan, tedavisi tıptaki gelişmelere rağmen çoğunlukla mümkün olmayan kanser hastalarına yaşamlarının son dönemlerinde kaliteli bir bakımın sunulması, insan onuruna yakışır bir ölüm sağlanması oldukça önemlidir. Bu çalışmada, Dünyada ve Türkiye'deki ölüm nedenlerinde ilk sıralarda yer alan, evrensel bir sağlık problem olma niteliği taşıyan kanser ve kanser gibi ölümcül nitelikteki hastalıklara yakalanan hastalara yaşamlarının son döneminde verilen palyatif ve hospis bakım hizmetleri hakkında bilgi vermek ve bu çerçevede ülkemizde verilen hizmetleri değerlendirmek amaçlanmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 06 September 2019

Received in revised form 01 April 2019

Accepted 10 April 2019

Keywords:

Cancer

End of Life Care

Palliative Care

Hospice Care

ABSTRACT

With the developments in modern medicine, many diseases can easily be cured today. However, there is an increase in diseases like cancer, in which case the result is mostly death and diseases which cannot be cured. Cancer emerges as an increasingly universal problem in developing countries as well as in developed countries. It is very important to provide a quality care for the patients of cancer, which is the cause of death of eight million people in the world and which mostly cannot be cured in spite of the developments in medicine, in the last period of their lives and make their death honoured. In this study, the target was to provide information about palliative and hospice care services provided for the patients with cancer, which is among the most common reasons of death in the world and in Turkey and which is a universal health problem, and other deadly diseases like cancer in the last period of their lives and to evaluate provided services in our country within this frame.

1. Giriş

Modern tıptaki gelişmelerle birlikte günümüzde pek çok hastalığın tedavisi kolaylıkla yapılabilmektedir. Ancak kanser gibi dünya genelinde pek çok insanı etkileyen evrensel bir sağlık problemi olma niteliği taşıyan bazı hastalıkların tedavileri çoğunlukla mümkün olmamakta ve bu hastalar yaşamlarını kaybetmektedirler (Babaoğlu ve Öz,

2003). Bu tür hastalıklara yakalanan bireylerde yaşamlarının son dönemlerinde verilen bakım hizmetleri artan ölümcül hastalıklar ve yaşlanan dünya nüfusu ile birlikte oldukça önemli olmaya başlamıştır (Uslu ve Terzioğlu, 2015; Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014).

Yaşamın son döneminde verilen bakım, hastayı olduğu kadar hasta yakınlarını da kapsamakta ve sadece sağlık

*Bu çalışma, 14-18 Şubat 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 4. Uluslararası Sağlık Yönetimi Kongresi'nde poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: sebnemaslan27@hotmail.com

hizmeti verme amacını taşımamaktadır. Sağlık hizmeti vermenin yanı sıra, hastanın ve yakınlarının manevi, psikolojik vb. daha birçok açıdan desteklenmesini de amaçlayan çok yönlü bir ekip çalışmasını da gerektirmektedir (Aydoğan ve Uygun, 2011; Kebudi, 2006).

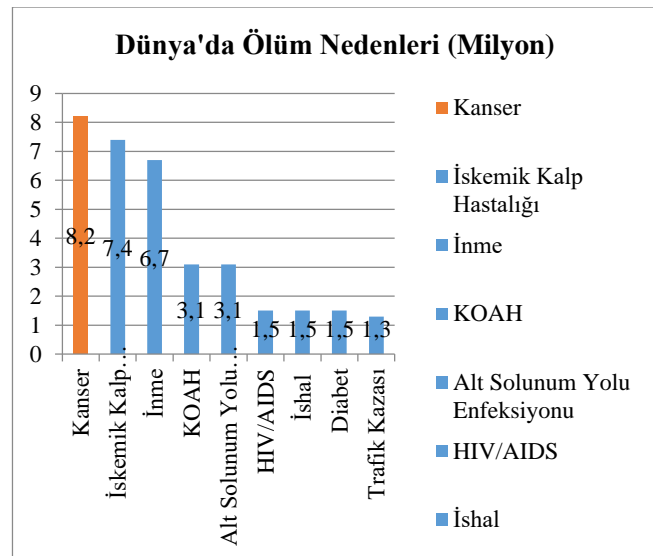
Bu çalışmada, Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de ölüm nedeni sıralamalarında ilk başlarda yer alan (Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2014; World Cancer Report, 2014), bu sebeple evrensel bir sağlık problemi olarak nitelendirilen kanser ile kanser gibi ölümcül nitelikte olan daha birçok hastalığa yakalanan bireylere yaşamlarının son dönemlerinde verilen palyatif ve hospis bakım hizmetleri hakkında bilgi verilerek ülkemizdeki hizmetleri değerlendirmek amaçlanmıştır.

2. Evrensel Bir Sağlık Problemi: Kanser

Modern tıptaki gelişmelerle birlikte günümüzde pek çok hastalığın tedavisinin kolaylıkla yapılabildiği ancak kanser gibi bazı hastalıkların tedavisinin çoğunlukla mümkün olmadığı pek çok kaynakta ifade edilmektedir (Babaoğlu ve Öz, 2003; Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014; World Cancer Report, 2014).

Kanser, dünya genelinde tüm insanlığı etkileyen, sözlük anlamı olarak "bir organ veya dokudaki hücrelerin düzensiz bölünüp çoğalması ile ortaya çıkan, tedavi edilmediği takdirde ciddi rahatsızlıklara ve hatta ölüme neden olabilen kötü ularlar" (<http://kanser.gov.tr>, 20.01.2018) olarak tanımlanmaktadır. Kanser ayrıca beraberinde getirdiği sağlık sorunlarının yanı sıra maddi ve manevi yönden uzun süreli mücadele gerektiren bir hastalıktır.

Modern tıptaki gelişmelerle birlikte pek çok hastalığın tedavisi mümkün hale gelmekte iken kanser dünyada her yıl 14 milyon insanın yakalandığı, 8.2 milyon insanın ölümüne neden olan bir hastalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya genelindeki ölüm nedenleri ile karşılaştırıldığında kanser nedeniyle ölen birey sayısının ölüm nedenleri içerisinde ilk sırayı aldığı görülmektedir (World Cancer Report, 2014).



Şekil 1: Dünya'da Ölüm Nedenleri

Kaynak: World Cancer Report, 2014

Ülkemizde ise 1983 yılında Kanserle Savaş Daire Başkanlığı kurulmuş ve bu dönemden itibaren kanser bildirimini zorunlu hastalıklar arasında yer almıştır. Ülkemizde bu yıllardan itibaren kanserle ilgili veriler titizlikle kaydedilmeye ve bu alandaki çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır (Türkiye Kanser İstatistikleri, 2017).

İlk yıllarda pasif sistemde başlayan kanser kayıtçılığında yeterli sayı ve kalitede verinin toplanamaması nedeniyle 1992 yılında aktif kayıt sistemine başlanmış ve bu bağlamda "Kanser Kayıt ve İnsidans Projesi" kapsamında ilk kez İzmir'de kanser kayıt merkezi kurulmuştur. İzmir'den sonra ülkemizde aşağıdaki tabloda da belirtildiği üzere farklı illerde kanser kayıt merkezleri kurulmuştur (Türkiye Kanser İstatistikleri, 2017).

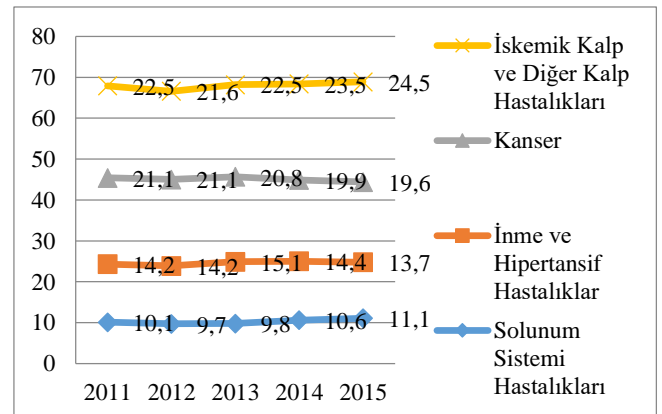
Tablo 1: Türkiye'de Kanser Kayıt Merkezleri ve Referans Tarihleri

İller	Referans Yılı
1 İzmir	1992
2 Antalya	1998
3 Bursa	2000
4 Eskişehir	2000
5 Samsun	2001
6 Trabzon	2003
7 Edirne	2004
8 Erzurum	2005
9 Ankara	2006
10 Kocaeli	2007
11 Gaziantep	2010
12 Malatya	2010
13 Mersin	2012
14 İstanbul	2012

Kaynak: Türkiye Kanser İstatistikleri, 2017

Ülkemizde kanser kayıt merkezleri aracılığıyla kaydedilen veriler, kanser hastalığına yakalanan bireylerin hastalıklarının izlenmesi ve kansere yenik düşerek yaşamları sona eren bireylerin takip edilmesini kolaylaştırmış bulunmaktadır (Türkiye Kanser İstatistikleri, 2017).

Ülkemizde kanser nedeniyle ölen bireylerin sayısını Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayınlanan ölüm nedeni istatistikleri (2014) ile değerlendirmek gerekirse, kanser nedeniyle ölümler tüm ölüm nedenlerinin %20'sini oluşturmaktadır (Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2014).



Şekil 2: Ölüm nedeni istatistikleri (2011-2015)

Kaynak: Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2014

3. Yaşamın Son Döneminde Bakım

Bireyin yaşamının son günleri, son ayları terminal dönem olarak isimlendirilmektedir. Yaşamının son dönemindeki yani terminal dönemdeki hasta ölmek üzere olan hasta anlamına gelmektedir. Terminal dönem, akut ve kronik hastalıklar veya doğrudan yaşa bağlı olarak, haftalar ya da aylar içinde ölümün söz konusu olduğu zamandır ve tıbbi girişimler bunu önleyememektedir (Karan ve Akın, 2012; Çavdar, 2011). Terminal hastalık ise büyük bir olasılıkla kısa sürede ölümü beklenen, tedavi edilemeyen ve geriye dönüşü mümkün olmayan bir durumu anlatmak için kullanılmaktadır. Kanser gibi çoğunlukla tedavisi mümkün olmayan hastalıklar terminal hastalık olarak nitelendirilmektedir (Gürkan, Gümüş, ve Dokak, 2011).

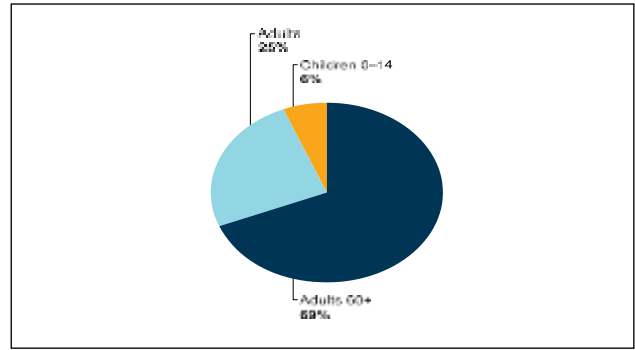
Ölüm, sağlıklı bir insan açısından her ne kadar uzak bir kavram olsa da terminal evreye geçmiş bir kanser hastası için o ölçüde yakındır (Işıkhan, 2008). Dünyada her yıl milyonlarca insana kanser tanısı konulmakta ve bu hastaların yarısından fazlası kanser nedeniyle kaybedilmektedir. Tıptaki gelişmelere rağmen kanser, hasta ve yakınları için, tanısından itibaren tedavi süresince, ya da ölüm anı ve sonrasındaki yas sürecine kadar uzanan, fiziksel, psikososyal ve ruhani, birçok zorluğu içinde barındıran bir süreçtir. Bu süreç, hem hasta ve ailesini hem de sağlık çalışanlarını zorlayıcı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydoğan ve Uygun, 2011, s. 4; Kebudi, 2006). Bu sebeple kanser hastalarında yaşamlarının son dönemlerindeki bakım multidisipliner bir ekip yaklaşımını gerekli kılmaktadır.

Kanser tedavisinde de amaç, tüm diğer hastalıklarda olduğu gibi hastalığın tümüyle ortadan kaldırılması veya yaşam süresinin uzatılmasıdır. Tıptaki gelişmelerle birlikte kanser tedavisinde yol alınmış olmasına rağmen, hastalığın tümüyle ortadan kaldırılması her zaman mümkün olmamaktadır (Atagün, Balaban, Atagün, Elagöz ve Özpolat, 2011). Tıp alanındaki gelişmeler sonucunda, bazı kanser türlerinde, tedavi şansı yakalanmış olmasına rağmen bazı kanser türlerinde ise yaşam süresi uzatılarak kanserin kronik bir süreç kazanması sağlanmıştır. Tedavi edici yaklaşımların mümkün olmadığı bu tür hastalıklarda, hastanın bu dönemdeki ağrıları azaltılıp, yaşam kalitesini artırmaya yönelik yaklaşımlar uygulanmalıdır (Aydoğan ve Uygun, 2011). Kanser hastalarında ve tedavisi mümkün olmayan, sonu ölümlü sonuçlanabilecek hastalıklarla mücadele etmek durumunda kalan hastalarda yaşamlarının son dönemlerinde verilen bakım palyatif ve hospis bakımından oluşmaktadır (Ateş, 2012).

3.1. Palyatif Bakım

Tıp alanındaki gelişmeler sonucu tedavisi tümüyle mümkün olmayan kanser gibi bazı hastalıkların kronik bir süreç kazanması, sosyal yapıdaki değişiklik, yaşlanan dünya nüfusu, kadınların iş yaşamında aktif rol almaya başlaması gibi çeşitli nedenlerle kronik süreçteki hastalara aileleri çoğu zaman gerekli bakımı sağlayamamakta ve profesyonel bir bakım ihtiyacı doğmaktadır (Atagün, Balaban, Atagün, Elagöz ve Özpolat, 2011; Uslu ve Terzioğlu, 2015; Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014). Şekil 3'de dünya genelinde sahip olduğu hastalıklar nedeniyle palyatif bakıma ihtiyaç duyan bireylerin dağılımı yer

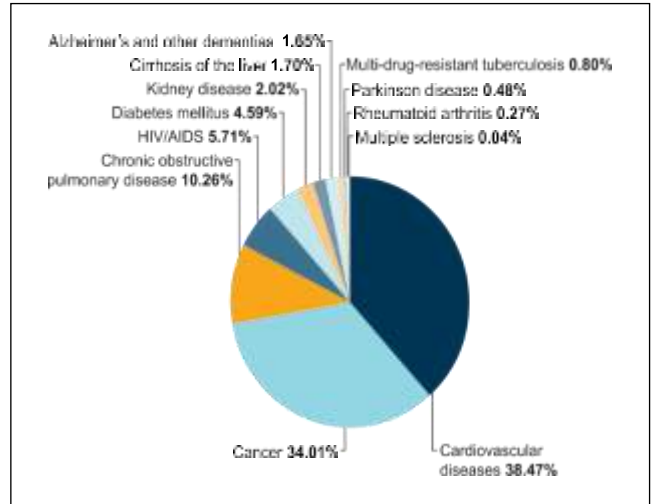
almaktadır (Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014).



Şekil 3: Yaşamlarının Son Dönemlerinde Palyatif Bakım İhtiyacı Duyan Bireylerin Dağılımı

Kaynak: Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014

Görülebileceği üzere, 2011 yılı verilerine göre dünya genelinde 29 milyonun (29,063,194) üzerinde insan palyatif bakım gerektiren hastalıklara yakalanmıştır (Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014). Palyatif bakım gerektiren bu hastalıklara yakalanan yetişkin bireyler için hastalık gruplarının dağılımı ise aşağıdaki gibidir:



Şekil 4: Yaşamının Son döneminde palyatif bakıma ihtiyaç duyan yetişkinlerin hastalık gruplarına göre dağılımı

Kaynak: Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014

Şekil 4'e göre palyatif bakıma ihtiyaç duyan yetişkin bireylerin %34'ünün kanserden muzdarip olduğu ve kanserin dışında daha bir çok hastalığın palyatif bakım gerektirdiği, kardiyovasküler hastalıklardan sonra en çok kanserin palyatif bakım gerektiren bir hastalık türü olduğu görülmektedir. Hayati bir tehdit oluşturan bu tür hastalıklarla mücadele etmek durumunda kalan bireyler için palyatif bakımın önemi de aşikardır.

Palyatif bakım, yaşamı tehdit eden bir hastalıkla yüz yüze kalan hasta ve yakınlarının, gereksinimlerinin karşılanması amacıyla doğmuş bir yaklaşım türü olarak karşımıza çıkmakta ve kanserle mücadelede oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Gültekin, Özgül, Olcayto ve Tuncer, 2010).

Palyatif bakım kişiyi sadece fiziksel açıdan değil, psikososyal ve ruhani açıdan da ele alan, kronik süreçteki hasta ve yakınları için toplam bir iyilik hali sağlanmasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Kabalak, Öztürk ve Çağlı, 2013). Palyatif bakım, önceleri, tedavi edici yaklaşımlar tüketilmiş son dönem hastalar için gündeme gelmekteyken, günümüzde tanı anından itibaren, tedavi edici yaklaşımlarla birlikte gündeme gelen bir yaklaşım halini almış durumdadır (Aydoğan ve Uygun, 2011).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 1986 yılında ilk palyatif bakım tanımını yaparak bu alanda büyük bir gelişme kaydetmiştir. Yapılan ilk tanımda küratif bakım ve palyatif bakım iki farklı boyut olarak ele alınmış, küratif tedavinin bittiği yerde palyatif bakımın başladığına değinilmiştir (Elçigil, 2012; Kabalak, Öztürk ve Çağlı, 2013). Yani bireyin hastalığının tedavisinin olmadığına karar verildiğinde palyatif bakım verilmeye başlanacağı belirtilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2002 yılında palyatif bakım tanımını yenileyerek; “hasta ve ailesi yaşamı tehdit eden sorunla karşılaştığında, ağrı ve diğer fiziksel, psikososyal ve manevi problemlerin erken dönemde belirlenmesi, dikkatlice değerlendirilmesi ve tedavi edilmesiyle acı çekmesi önlenerek hasta ve ailesinin yaşam kalitesini geliştiren bir yaklaşım” olarak tanımlamıştır (Ahmedizai vd. 2004).

Dünya Sağlık Örgütünün de güncellenen palyatif bakım tanımında yer aldığı üzere; günümüzde palyatif bakım psikososyal, ruhsal ve fiziksel bakımı da içine alan bütüncül bir yaklaşımı içermektedir. Bu yaklaşımda tedavi edici yani küratif bakım ve destekleyici bakım birlikte verilmektedir (Kabalak, Öztürk ve Çağlı, 2013). Bu bağlamda palyatif bakımın hastalığın tanısının konulduğu andan itibaren başladığını ve küratif tedavi ile eşanlı olarak devam ettiğini söyleyebilmek mümkündür.

Hastanın kalan yaşamını anlamlı ve değerli kılmak için verilen tüm hizmetleri içeren palyatif bakım, hasta ve ailesinin acılarının hafifletilmesini sağlayarak; ölümü normal bir süreç gibi kabul etmektedir (Uslu ve Terzioğlu, 2015).

Palyatif bakımın amacı ölümü çabuklaştırmak ya da geciktirmeye çalışmak değildir. Ölüme kadar mümkün olduğunca hastanın yaşamını aktif kılmak için destek sağlamayı, terminal dönemdeki hastanın yaşam kalitesini artırmayı, fiziksel, manevi, sosyal ve psikolojik açıdan bakımını sağlamayı ve hastanın yaşamının son günlerinde rahat bir ölüm sağlamayı hedeflemektedir. Hasta yakınları açısından ise palyatif bakım, hastalık sürecinde olduğu kadar, yakınlarının kaybindan sonra büyük bir üzüntü duyan ve kendilerini adeta bir boşluk içindeymiş gibi hisseden hasta yakınlarına yas sürecinde de destek sağlamayı amaçlamaktadır (Aydoğan ve Uygun, 2011; Karan ve Akın, 2012; Uslu ve Terzioğlu, 2015; Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014).

Dünya genelinde palyatif bakım hizmetleri sunma durumuna göre ülkeler; Grup 1, Grup 2, Grup 3 ve Grup 4 olarak dört başlık altında incelenmektedir. “Grup 1 hospis ve/veya palyatif bakım aktiviteleri bulunmayan; Grup 2, hospis ve/veya palyatif bakım aktiviteleri yapılanmamış ve

henüz yeterli olmayan; Grup 3 hospis ve/veya palyatif bakım aktiviteleri yerel ve/veya bölgesel hizmetlerle sağlanan; Grup 4 ise hospis ve/veya palyatif bakım aktiviteleri sağlık sistemi içerisine yaygın olarak entegre olmuş ülkeleri ifade etmektedir.” (Uslu ve Terzioğlu, 2015). Bu gruplandırmada yer alan Grup 3 ve Grup 4 ise içlerinde iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Grup 3a, palyatif bakım girişimleri bulunan ancak bu girişimlerin desteklenmediği, Türkiye’nin de içinde bulunduğu Grup 3b ise palyatif bakım girişimlerinin desteklendiği ülkeleri kapsamına almaktadır. Grup 4a, palyatif ve hospis bakım girişimlerinin ülkelerin sağlık sistemiyle bütünleşme aşamasında olan, Grup 4b ise hospis ve palyatif bakım hizmetlerinin ülkelerin sağlık sistemleri ile bütünleştirildiği ülkeleri açıklamak için kullanılmaktadır (Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014).

Ölümcül bir hastalığa yakalanan bireylerin yaşamlarının son dönemlerinde hem kendileri hem de aileleri için ihtiyaç duyulan profesyonel bakım hizmetleri kapsamında önemli bir yer edinen palyatif bakım, ülkelerin kendi koşulları içinde evde, hastanede, polikliniklerde, bakım merkezlerinde veya hastanın tercih ettiği her yerde verilebilmektedir (Aydoğan ve Uygun, 2011; Elçigil, 2012; Uslu ve Terzioğlu, 2015).

Ülkeler	KlinikSayısı
ABD+ Kanada	3600
İngiltere	933
AvrupaÜlkeleri	1200
DiğerÜlkeler	477
Toplam 84 Ülke	6560

Tablo 2: Dünyada Palyatif Bakım Durumu

Kaynak: Türkiye Kanser Kontrol Programı, 2015

Bu bağlamda palyatif bakım hizmetlerinin her ülkenin kendi koşullarına, sahip olduğu kaynaklara, bu bakımı verebilecek profesyonel bir ekibe sahip olması vb. durumlara göre birinci, ikinci ve üçüncü basamaklarda verilebilmektedir (Uslu ve Terzioğlu, 2015). Tablo 2’de dünya genelindeki palyatif bakım kliniklerinin sayısı yer almaktadır. Tabloya bakarak ABD ve Kanada’da palyatif bakım hizmetlerinin oldukça geliştiği yorumunu yapabilmek mümkündür (Türkiye Kanser Kontrol Programı, 2015).

Ülkemizde ise palyatif bakım uzun yıllar boyunca, bu konuda nitelik sahibi sağlık profesyonellerin azlığı, palyatif bakımda önemli bir yeri olan morfine ulaşım ve çeşitliğinin az olması gibi nedenlerle ihmal edilmiştir (Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014).

2008 yılında ise “Palyatif Bakım Programı Eylem Planı” hazırlanmış, ülkemiz koşulları bağlamında mevcut kanser verileri ve sahip olunan insan kaynağı analiz edilerek palyatif bakım modelinin oluşturulması, palyatif bakım merkezlerinin kurulması amaçlanmıştır (Uslu ve Terzioğlu, 2015). Bu amaçla 2010 yılında PALYA- TÜRK adında bir proje hazırlanmıştır. 2013-2018 Türkiye Kanser Kontrol programının önemli bir yapıtaşını oluşturan bu projede Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu, Türkiye Halk Sağlığı

Kurumu ve Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü birlikte çalışmaktadırlar (Türkiye Kanser Kontrol Programı, 2015). Bu projenin ülkemizin yapısına en uygun proje olduğu ve projenin Dünyadaki ilk toplum tabanlı palyatif bakım projesi olduğu belirtilmektedir (Uslu ve Terzioğlu, 2015). Önemi geç de olsa anlaşılan palyatif bakım hizmeti ülkemizde “Ocak 2016 itibariyle 29 sağlık bölgesinde, 148 palyatif bakım merkezinde, bin 672 tescilli yatak kapasitesi” ile verilmektedir (<https://www.medimagazin.com.tr>, 20.01.2018).

3.2. Hospis Bakım

Hospis, terminal dönemdeki hastalara bakım verilen ev benzeri kuruluşlardır. Palyatif bakımın amacı acıyı hafifletmek, hastanın yaşam kalitesini yükseltmek ve onurlu bir şekilde ölmesini sağlamak iken hospis bakım daha çok ölüm sürecinin kalitesini arttırmak ve ölüm sırasındaki en iyi bakımı vermeyi amaçlamaktadır (Wallston, Burger, Smith ve Baugher, 1988; Mılıcevic, 2002). Hospis bakım anlayışında da palyatif bakımda olduğu gibi ölüm normal bir süreç olarak kabul edilmekte ve semptom kontrolü sağlanarak bireyin huzurlu bir şekilde ölmesi sağlanmaktadır (Aydoğan ve Uygun, 2011; Elçiğil, 2012; Karan ve Akın, 2012).

“Hospis” hizmetleri 1967 yılında Dame Cicely Saunders tarafından İngiltere’de ilk modern hospisin kurulması ile başlamış, sonra diğer ülkeler tarafından da hospis bakım anlayışı benimsenerek, hospis merkezleri açılmaya başlamıştır (Ahmedzai vd. 2004; Graham ve Clark, 2008). İngiltere’nin ardından Kanada (1973, Royal Victoria), ABD (1987, Hotwitz Center), Yeni Zelanda, Avustralya, Japonya (1990)’da dahospis bakım merkezleri kurulmuştur (Özkan, 2011).

Hospis, hasta ve ailesinin hizmetin merkezinde yer aldığı, multidisipliner bir ekip tarafından gerçekleştirilen, tedaviden çok hastanın yaşamının son günlerini evi ya da evi benzeri bir ortamda rahat geçirmesini sağlayan, insana yakışır onurlu bir ölümü hedefleyen bir hizmettir (Mılıcevic, 2002). Hospis merkezlerinde hastalığı tedavi etmeye ya da yaşam süresini uzatmaya odaklanılmamakta, hastayı rahatlatmaya yönelik bakım hizmeti verilmekte ve bu hizmette palyatif bakımda olduğu gibi hasta ve ailesi bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Özkan, 2011).

Aşağıda Şekil 5’de yer alan haritada dünya genelinde yer alan hospis ve palyatif bakım merkezleri yer almaktadır. Bu merkezler ise kırmızı yıldız, turuncu yıldız ve yeşil nokta olarak üç şekilde belirtilmiştir. Haritada yer alan bu belirteçler, hospis/palyatif bakım birimlerinin Uluslararası Hospis ve Palyatif Bakım Derneği (International Association for Hospice & Palliative Care-IAHPC)’ne üye olma durumlarını belirtmek için kullanılmıştır (<https://hospicecare.com/global-directory-of-providers-organizations/>, 25.01.2018).



Şekil 5: Dünya Genelinde Hospis/Palyatif Bakım Üniteleri
Kaynak: (<https://hospicecare.com/global-directory-of-providers-organizations/>, 25.01.2018)

Şekil 5 incelendiğinde hospis ve palyatif merkezlerin Amerika Birleşik Devletleri’nde yoğun bir şekilde bulunduğu görülmektedir. Uluslararası Hospis ve Palyatif Bakım Derneği’ne üye olan yıldızlarla belirtilen 67 hospis ve palyatif birimi olduğu da haritada gözlemlenebilecek bir diğer olgudur.

Ülkemizde terminal dönem hastalarına bakım verecek bir hospis merkezi henüz bulunmamakla birlikte; kanser hastaları ve terminal dönemdeki diğer hastalara hizmet verecek olan ilk hospis merkezinin Kayseri ilinde açılması planlanmakta ve projenin çalışmaları devam etmektedir (<http://www.hurriyet.com.tr>, 20.01.2018).

4. Sonuç

Kanser, dünya genelinde 14 milyon insanın yakalandığı ve 8,2 milyon insanın ölümüne neden olan, ülkemizde ise her beş ölümden birinin nedenini oluşturan evrensel bir sağlık problemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Türkiye Kanser İstatistikleri, 2017; World Cancer Report, 2014).

Tıp alanındaki gelişmelerle birlikte günümüzde pek çok hastalığın tedavisi mümkün hale gelmekte iken kanser gibi bazı hastalıkların henüz tedavisi mümkün olmamaktadır. Hatta tıp alanındaki gelişmeler bazı kanser türlerinin tedavisini mümkün kılarken, bazı kanser türlerinin ise tedavisini mümkün kılmamakla birlikte bu türden bir kanser hastalığına yakalanan bireylerin yaşam süresini uzatabilmektedir (Karan ve Akın, 2012).

Evrensel bir sağlık problemi olması ve çoğunlukla ölüm ile sonuçlanması nedeniyle kanser hastalarında yaşamlarının son dönemlerinde bakım önemli bir bakım hizmeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer ölümcül hastalıklarda olduğu gibi kanser hastalarında da yaşamlarının son dönemlerinde bakımdan bahsederken palyatif ve hospis bakım üzerinde durulmaktadır. Her iki bakımda hastanın pek çok yönden rahatlatılmasını içeren multidisipliner bir ekip çalışmasını gerekli kılmaktadır.

Artan ölümcül hastalıklar ve yaşlanan dünya nüfusu ile birlikte önemi her geçen gün anlaşılan bir anlayış olarak palyatif ve hospis bakım hizmetleri (Global Atlas of Palliative Care at the End of Life, 2014), dünyada özellikle de gelişmiş ülkelerde benimsenen bir anlayış olmakta

ülkemizde ise önemi son dönemlerde fark edilmeye başlanarak bu alanda çalışmalar yapılmaya başlanmaktadır.

Son durum itibariyle ülkemizde palyatif bakım merkezleri bulunmasına rağmen hospis bakım merkezi bulunmamaktadır. Ancak bir ilimizde hospis merkezi kurulmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir (<http://www.hurriyet.com.tr>, 20.01.2018). Bu bağlamda yaşlanan dünya nüfusunu ve ölümcül bir hastalık olma niteliğini koruyan kanserden ölen birey sayısının her geçen gün arttığı, bu tür hastalıklara yakalanan bireylere sunulan bakım hizmetlerinde profesyonel bir ele ihtiyaç duyulacağı gerçeğini göz önünde bulundurarak ülkemizde de yaşamın son döneminde bakım hizmetleri başlığı altında palyatif ve hospis bakım hizmetlerine önem verilmesi, bu tür merkezlerin açılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Ahmedzai, S., Costa, A., Belengini, C., Bosch, A., Sanz-Ortiz, J., Ventafridda, V., & Verhagen, S. (2004). A new international framework for palliative care. *European Journal Of Cancer*, 40(15), 2192-2200.
- Atagün, M. İ., Balaban, Ö. D., Atagün, Z., Elagöz, M., & Özpolat, A. Y. (2011). Kronik Hastalıklarda Bakım Veren Yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552.
- Ateş, M. (2012). Sağlık Hizmetleri. İçinde: M. Ateş *Sağlık İşletmeciliği* (s. 1-25). İstanbul: Beta Yayın.
- Aydoğan, F., & Uygun, K. (2011). Kanser Hastalarında Palyatif Tedaviler. *Klinik Gelişim*, 4-9.
- Babaoğlu, E., & Öz, F. (2003). Terminal Dönem Kanser Hastasına Bakım Veren Eşlerin Duygusal ve Sosyal Sorunları Arasındaki İlişki. *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 24-33.
- Çavdar, İ. (2011). Kanserli Hastanın Terminal Dönemdeki Bakımı. *Türk Onkoloji Dergisi*, 26(3), 142-147.
- Elçigil, A. (2012). Palyatif Bakım Hemşireliği. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54, 329-334.
- Global Atlas of Palliative Care at the End of Life*. (2014). World Wide Palliative Care Alliance.
- Graham, F., & Clark, D. (2008). The Changing Model Of Palliative Care. *Medicine*, 36(2), 64-66.
- Gültekin, M., Özgül, N., Olcayto, E., & Tuncer, M. (2010). Türkiyede Palyatif Bakım Hizmetlerinin Mevcut Durumu. *Türk Jinekolojik Onkoloji Dergisi*, 1-6.
- Gürkan, A., Gümüş, A. B., & Dokak, H. (2011). Öğrenci Hemşirelerin Terminal Dönem Hasta Sorunları Hakkındaki Görüşleri: Hemşirelik Girişimleri, Hasta Hakları ve Etik Sorunlar Kapsamında Bir İnceleme. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 2-12.
- İşıkhan, V. (2008). Terminal Dönemdeki Kanser Hastalarının Ölüm Yeri Tercihleri. *Türk Onkoloji Dergisi*, 23(1), 34-44.
- Kabalak, A. A., Öztürk, H., & Çağıl, H. (2013). Yaşam Sonu Bakım Organizasyonu; Palyatif Bakım. *Yoğun Bakım Dergisi*, 11(2), 56-70.
- Karan, M. A., & Akın, S. (2012). Terminal Yaşlı Hastaya Yaklaşım. *Klinik Gelişim*, 90-94.
- Kebudi, R. (2006). Terminal Dönemde Kanserli Çocuk ve Ailesine Yaklaşım. *Türk Onkoloji Dergisi*, 21(1), 37-41.
- Mılıcevic, N. (2002). The hospice movement: History and current. *Archive of Oncology*, 10(1), 29-32.
- Ölüm Nedeni İstatistikleri*. (2014). Ankara: TÜİK.
- Özkan, S. (2011). Kronik obstrüktif akciğer hastalığı'nda (KOA) palyatif ve yaşam sonu bakımı. *Selçuk Tıp Dergisi*, 28(1), 69-74.
- Türkiye Kanser İstatistikleri*. (2017). Ankara: Sağlık Bakanlığı.
- Türkiye Kanser Kontrol Programı*. (2015). Ankara: Sağlık Bakanlığı.
- Uslu, F. Ş., & Terzioğlu, F. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Palyatif Bakım Eğitimi ve Örgütlenmesi. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 4(2), 81-90.
- Wallston, K. A., Burger, C., Smith, R. A., & Baugher, R. J. (1988). Comparing the Quality of Death for Hospice and Non Hospice Cancer Patients. *Medical Care*, 26(2), 177-182.
- World Cancer Report*. (2014). Lyon: WHO.



Araştırma Makalesi • Research Article

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

The Definition Of The Consciousness Level Of 3rd And 4th Grade Primary School Studens About Child Rights: A Scale Development Work

Kaya Tuncer Çağlayan,^a Mehmet Şaban Akgül^{b**}

^a Prof.Dr.Kaya Tuncer Çağlayan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 55105, Samsun/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-9834-8034

^b Öğr.Gör.Dr., Mehmet Şaban Akgül, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Reşadiye MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, 60700, Tokat/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-7257-5458

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 28 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 21 Mart 2019

Kabul tarihi: 01 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Çocuk Hakları
Ölçek Geliştirme
İlkokul

ÖZ

Bu çalışmada, ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, araştırma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek 3 faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sırasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat il genelindeki çeşitli okullarda 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 501 öğrenci ile çalışılmıştır. Geçerlik aşamasında; kapsam, görünüş ve yapı geçerliği incelenmiştir. Güvenirlilik aşamasında; iç tutarlık katsayısı, %27'lik alt grup üst grup ortalamaları hesaplanmış olup, faktörler arası ilişkiler ve ölçek maddelerinin %27 lik alt grup üst grup ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlemesi” ne yönelik 3 alt boyutlu ve 18 maddeye sahip bir ölçek geliştirilmiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 28 February 2019

Received in revised form 21 March 2019

Accepted 01 April 2019

Keywords:

Child Rights
Scale Development
Primary School

ABSTRACT

In this study, it was aimed to improve a reliable and a valid scale for measuring the consciousness levels of 3rd and 4th grade primary school student about child rights. This research is a scale improvement study and in the survey process scanning method, one of the quantitative research methods, was used. The scale improved under the scope of research is consisted of 3 factors and 18 items. During the research process we studied with 501 primary school students of 3rd and 4th grades in 2017 – 2018 academic year in the Tokat province-wide. At the validity stage; content validity, face validity and construct validity were investigated. At the reliability stage; coefficient of internal consistence, 27% subgroup supergroup averages were measured and relationships between factors and 27% subgroup supergroup relationships were of scale items were examined. At the end of the research a scale, whose validity and reliability were validated, with 3 subgroup and 18 items aimed at ‘The definition of ideas of 3rd and 4th grade primary school student about child rights’ developed.

1. Giriş

Çocuklar saf, hassas, istekli ve ilerlemekte olan bir insan topluluğudur; aynı zamanda da kaygılı ve ümitlidir. Bu dönemi hareket ederek, kendini olgunlaştırarak ve bilgi sahibi olarak geliştirirse donanımlı olur. Gelecekte de

insanların kendini geliştirmelerine destek olur. Bu yüzden devletler ileri gitme, sulh, bolluk ve rahatlık ortamında devam etmeyi arzuluyorlarsa çocukların güvenli gelişmelerine ve becerileri yönünde ilerlemelerine özen göstermek zorundadır. Çocukların güvenliği, kendisini “bir varlık” olarak hissettirecek, huzur ve sevgi anlayışına uygun

*Bu makale ikinci yazarın, 2018 yılında Kaya Tuncer Çağlayan danışmanlığında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı'nda yürüttüğü “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: mehmet.akgul@gop.edu.tr

bir biçimde sağlanır. Böylece çocuk, toplumun bir parçası olduğu düşüncesini benimseyerek büyür (İnan, 1968). Bir toplumun gelişmiş kültür seviyesine ulaşmış olduğunu gösteren en önemli göstergelerden birisi çocukları önemsemeleri ve onlara sağlıklı büyüme imkânları sunabilmeleridir (Akgül, 2015). Çağdaş uygarlıklar seviyesine ulaşmış bir topluluğun son derece önemli bir ögesi olan çocuğun bedeni büyürken, zihni olgunlaşırken, davranışları ilerleyip toplumsallaşırken eğitimsel tedbirler gelişimine uygun olarak alınır ve uygulanır. Çocuk büyüyüp gelişirken kişi, aile ve topluluk ortamındaki makamını oluşturan hukuk kaidelerine de ihtiyacı vardır. İhtiyaçları giderilmemiş, hakkından mahrum kalmış çocuk, bilinçsizce yetiştirilmesinden ötürü ebeveynlerin, öğretmenlerin, çalıştırmanın, zabitanın, savcının ve hâkimin her şekilde baskı oluşturabileceği bir varlık olacaktır ve böyle bir varlığın sağlıklı gelişimi mümkün olmayacaktır. Çocuk hukuku bu sebepten önemlidir (Serozan, 2005). Çocuk hukuku yeni bir bilim koludur. Hukuk sadece güçlülerin haklarını koruyup kollayan kurallar bütünü olmaktan çok; güçsüzlerin, güven ortamında olmayan kişilerin menfaatleriyle de alakadardır. Bu sebeplerden ötürü çocuk hukukunu düzenleme gereği doğmuştur. Hukuk, topluluğun yaşamını inceleyen ve uygulanması kamu kuvvetiyle desteklenen kaidelerin tümüdür. Çocuk hukuku ise, hukukun çocuklara has, farklı söyleyişle çocuk haklarını inceleyen bir koldur (İnan, 1968). Çocukların bedensel, bilişsel gelişimini, hayal dünyasını ve yaratıcılığını olumlu olarak gelişmesini sağlayıp destek olan asıl toplum ailedir. Farklı toplumsal ve hukuksal oluşum, ailede yaşandığı takdirde direk ve gerçek tabanda yer almaz. Bu sebeptendir ki çocuğun büyüülmesi ve güvenliği tarihin önceki devirlerinden şimdiye dek ebeveynlerin ahlaki sorumluluğu olarak kabul görülmüştür. Ebeveynler ve çocuklar ortasındaki bağ Medeni Kanunlarda hususi hukuk tablosu içerisinde incelenmiştir. Bu sebeple çocuk hukuku yetersiz cümlelerle ebeveynler ve çocuklar arasındaki hakla, vazifeleri ve bağları inceleyen nedenlerden ortaya çıkar (Akgül, 2015). Çocuk ebeveynlerden görevleri yerine getirmesini nasıl arzulayacaktır? Burada devletin çocuklara göre sorumlulukları başlamaktadır. Çocuklara, hukuk kaideleri ile ebeveynlere yönelik haklar ayırt etmiş devletin, çocukların güvenliği sağlaması mecburidir. Fakat, modern devletin çocuğa yönelik vazifesi; bedeni, hissi, zihinsel ve ahlaki emniyetine, diğer bir söyleyişle “güçlü yarınına” ilgi göstermeleri açısından sadece ebeveynleri kontrol etmesi yeterli değildir. Devlet benzer şekilde çocukların becerilerini, yaratıcılıklarını, gelişimlerini güvence altına alarak, onları topluma kazandırmak zorundadır. Bu durumda çocuk hukukunun mevzusuna, evlâdın ebeveynlerine yönelik hakları inceleyen kuralların yanında, çocuğun topluluk ve devlete yönelik haklarını inceleyen kurallar da yer alır (Akyüz, 2013). İnsan payları mevkiler hukukunun mühim mevzularından birisi olmuştur. Böylelikle bir insan olarak çocuk, milletlerarası düzgülerin güvenliğinden faydalanma imkânına ulaşmıştır. O halde en kapsamlı manasıyla çocuk hukuku, hususi hukuk, halk hukuku, toplumsal hukuk ve milletler hukukunun birleşerek oluşturdukları çocukların haklarını inceleyen kuralların tümünden oluşmaktadır. Kısaca çocuk hukuku, hukukun çocuklara has şubesidir. Çocuk hukuku, bu kaideleri izah eder, değerlendirir, açıkları gidermeye yönelik tavsiyeler verir ve geri kalan taraflarına ilişkin değerlendirmelerde bulunur. Bu kurallarla çocuk; saygınlığı, hürriyeti,

orijinalliği ve gelişim ihtiyacı dikkat edilerek hususi şekilde korunur. Böyle kuralların fonksiyonları, çocuğun kuvvetsizliği ve büyüme ihtiyacı göz önünde bulundurularak, onları anne ve babasından, mektep, çalışma alanında, eğlence alanlarında, cadde, yargıevi, ıslahhane ve hapishanede... Kısacası toplulukta esirgeyip korumaktır (İnan, 1968). Hukuk ve hak arasında yakın bir bağlantı vardır. Hak, en kolay deyimiyile bir şeyi gerçekleştirme veya başkalarından bir şeyi gerçekleştirmelerini, belirli bir biçimde davranmalarını isteme durumudur. Bu hakkı güven himayesi altına alan ise hukuktur (Gözler, 2011). Yürürlükteki hukuk alanında çocuk hakları ise, çocuk hukukuyla ilgili yasalar tarafından düzenlenmiş, yargı sistemleriyle gerçekleştirilen koruma şekilleriyle birleştirilmiş hakları kapsar. Bu haklar, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlâkî ve ekonomik bakımlardan koruma altına alınması ve gelişmesi şeklindedir. Bu durum çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlâkî bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve beklenen seviyede gelişebilmesi için hukuksal şartlar ile güvence altına alınan faydalardır. Çocuk haklarına değer veren hukuk kuralları, çocuğun önemini belirtmenin araçlarıdır. Bu haklar ve bunları güvence altına alan yasalar aracılığıyla çocuk, güçsüzlüğü ve özel ihtiyaçları önemsenererek korunur ve kollanır. Bu sayede insan hayatının en iyi ancak en duygusal dönemini kapsayan çocukluk dönemi uygun biçimde yaşama ve gelişme olanağına kavuşur (Akgül, 2015). Bu nitelik, çocukların vücut, his, ussal ve geleceğe emin adımlarla ilerlemeleri açısından himayesinin birinci evleviyeti taşıması manasına gelir. 1990 yılında New York'ta toplanan “Dünya Çocuk Zirvesi”, tüm memleketlere “çocuklara birinci öncelik” prensibini rehber edinmeleri davetinde bulunmuştur. Bahsedilen prensip çocukların asıl ihtiyaçlarının iyi günde, zor günde gerek milli ve milletlerarası seviyelerde gerekse aile dâhilinde mevcut kaynakların ayrılması sırasında yukarı seviyeye taşıması gerekliliğini ifade etmektedir. Büyüyüp gelişmek için çocuğun elinde tek bir olanak vardır. Ayrıca, bu büyüme ve gelişme süreci oldukça duyarlı ve nazik bir nitelik arz eder. Bu sebeple “birinci öncelik ilkesi” gereğince, çocuğun faydaları daima her şartta öncelikle himaye edilmelidir (Serozan, 2005). Çocuk anayasasında bulunan bağları denetleyen hukuk düzenlemeleri, genellikle hükmedici şartlardır. Diğer bir söyleyişle şahıslar bu içerikte yasalarda derlenmiş olan münasebetlerin içeriğini ve boyutunun aksini yapamaz. Örneğin, velilik ve vasilik hükümetin gözetimi doğrultusunda elde edilir. Yasalar, ebeveyn ve çocuklarının çocuk haklarına kendi kendine dâhil olma sorumluluğu vermiştir. İster hususi tüzük isterse yasa tüzüğü olsun, çocuk tüzüğünün yerine kabul edilen şartlar derlenirken halk tüzüğünün devlet faydası, devlet nizamı ve güçsüzlere sahip çıkılması gibi prensiplerin büyük katkısı olmuştur. Bununla birlikte, hukukun başlıca prensiplerinden olan toplumsal hükümet ögesi, bu durumdaki kanun şartlarının fikir beyan etme ve sunulmasında yaygın etkisi vardır (Akyüz, 2013). Çocuk hukukunda kuralların derlenmesinde anlaşma serbestisine yer ayrılmıştır. Ebeveyn ve çocuklar arasındaki uyumun hangi yöntem ile ve hangi şartlarda sağlanacağı belirtilmiştir. Çocuklar gelişmiş nüfusa alınamazlar, ebeveynlerin yetkisi ile çocuklukta men edilemezler. Evlâdın birden çok soy bağı olamaz, mahkeme kararı olmadan da soy bağından men edilemez. Bununla birlikte taraflar Anayasa'da belirtilmiş olan bağlantıların

konusunu ve büyüklüğünü değiştiremezler. Örneğin, ebeveynler kanunu kendileri değiştirerek ebeveynlerden birinin veli olmasına hükmedemezler. Çocuğu belirli olgunluktan önce çalıştırılmazlar. Çocuk hukuku düzlemindeki hemen hemen tüm prosedürler noterler veya hâkimler vasıtasıyla belirlenir. Zayıfların güvenliği şimdiki anayasada önemli bir yere sahiptir. Çocuklar zayıfların gruplandırılması mevzuunda özel görüşleri ayarlama da yardımcıdırlar. Hukukun “toplumsal mevki” prensibi içinde içten ve doğal kuvvetsizliği olan çocuklar, zayıfların korunması konusuna göre, ebeveynleri ile birlikte imkânına sahip olarak topluluk ortamında güven altına alınması konusunda önceliğe sahiptirler (Akyüz, 2000). Genel olarak insan hakları, demokrasi kültürü ve çocuk hakları konularında sağlanan ilerlemeler günümüzde gelişmiş ülkeler arasında yer almanın temel göstergeleridir. Türkiye’de bu alanda kısa dönemde ilerlemelerin sağlanması için zihniyet değişikliğine, yapısal değişikliğe ve uygulama değişikliğine gereksinme vardır. Tüm alanda yapılacak çalışmaların niteliği, bu değişikliklerin sağlanmasına bağlıdır. İnsan hakları ve çocuk hakları ile ilgili tüm tarafların bilgilendirme ve eğitim görme hakları vardır. Öğrenmeye açık bir toplum olarak, öğrenen kurumların ve öğrenen bireylerin aktiviteleri, demokrasi ve insan hakları kültürünün geliştirilmesine önderlik edecektir. Gün ışığımız, aydınlığımız olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde sorumluluk alanların rolleri, günümüzde büyük bir önem teşkil etmektedir. Onların liderliğinde ve çocukların katılımıyla gerçekleşecek demokrasi ve insan haklarını öğrenme ve uygulama ortamları, gelişmenin filizlendiği çağdaş ortamlar olacaktır (Cılga, 2001). Gelişmekte olan Türkiye’de çocukların ve gençlerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve yaşam niteliklerinin yükseltilmesi için toplumsal birikimin önemini kavrayarak ulusal ve uluslararası iş birliğine girilmesi bilinçli çabalara yol gösterecektir. Türkiye’de çocuğun hak ve çıkarlarını gözetme, yaşama, bakılma, korunma, yetiştirme, gelişme ve katılma haklarını eşitlikçi bir anlayışla geliştiren, çocuğun varlık olarak değerini yücelten, düşünce, istek ve eğilimlerine saygı gösteren bir çocuk hukuku düzeninin oluşturulması ve uygulanması temel gereksinimdir (Cılga, 2001). Çocuğun korumasız olması, bu durumun herkes tarafından bilinmesi ve bazı kesimlerce çocuğun toplumda birey olarak kabul görmemesi çocuk haklarının ne kadar önemli olduğunu ve araştırılması gerektiğini vurgular niteliktedir. “Çocuk Hakları” kesinlikten yoksundur ve “tanım peşinde bir slogan” olarak betimlenir. Çocuk hakları meselesi kuşkusuz karmaşıktır ve toplumsal soruların yanı sıra felsefi, ahlaki ve yasal sorular da getirir (Rodham, 1973). Çocuklara ve dolayısıyla insanın saygınlığına yönelik talepler arasında kişisel dokunulmazlık, özerklik, etiketlenmeme özgürlüğü ve insan ırkının herhangi bir meşru üyesine gösterilen saygıyı görme haklarını belirtmek mümkündür. Şu anda çocuklar, yetişkinlerin tam, özgür bir yaşam için vazgeçilmez gördükleri haklardan yoksunlar. Çocuk haklarının son kategorisi çocukların var olan reşitlik yaşına ulaşmadan önce ana babaları karşısında daha fazla bağımsızlığa sahip olmaları gerektiğini ileri sürer. Çocukların ilgi ve koruma gerektiren özel ihtiyaçları vardır ve çocuklar olarak ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel olarak hazırlanmış hakları olması ve bu hakların çocukların kendisi ve herkes tarafından bilinip uygulanması gerekir (Franklin, 1993). Çocukları her türlü ihmal ve istismardan kurtarmak, yasal ve toplumsal açıdan korunmalarını ve

geleceğe hazırlanmalarını sağlamak hem toplum kalkınması hem de insan hakları açısından son derece önemlidir. Sorunları çözenin ilk adımı ise bu çocukları ve sorunlarını bütünüyle tanımaktır (Şişman, 2006). Çocuk hakları konusuna olan ilgi ve verilen önem son yıllarda oldukça artmıştır. Fakat çocuk haklarını çocukların ve genel olarak toplumun ne kadar bildiği, özen gösterdiği ve uyguladığına yönelik çalışmalar oldukça azdır. Çocuk hakları sözleşmesinde yaşama, gelişme, korunma, bakım ve katılım hakları çerçevesi altında çocukların sahip olduğu haklar belirtilmiştir. Her çocuğun kendi hakkını bilmesi, koruması ve diğer çocukları da bilgilendirmesi ve onları gözetmesi açısından haklarının neler olduğunu bilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple çocukların çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir ölçeklerin varlığı ve bu ölçekler vasıtasıyla çocukların çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin belirlenmesi, onların sağlıklı birer yetişkin bireyler olmaları konusunda oldukça etkilidir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir:

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir midir?

Belirlenen temel problem doğrultusunda araştırılan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekğin kapsam geçerliliği sağlanmış mıdır?

2. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekğin yapı geçerliliği sağlanmış mıdır?

Bu alt probleme yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

2.1. Geliştirilen ölçekğin yapı geçerliliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi sonuçları literatürde kabul edilebilir değerler arasında mıdır?

2.2. Geliştirilen ölçekğin yapı geçerliliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi sonuçları literatürde kabul edilebilir değerler arasında mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocukların “çocuk hakları” konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi, ilkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik ölçek sayısının oldukça sınırlı olması ve bilinç düzeylerinin ölçmesi bakımından farklı bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının ve bilinç düzeyi belirleme çalışmalarının oldukça az olduğu görülmüştür. Yine ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirmeyi konu alan araştırmalar incelendiğinde, “okulda, evde ve öğrenci için önemi” şeklinde farklı alanlarda bilinç düzeyini belirlemeye yönelik çalışmaların ülkemizde bulunmadığı, yurtdışında

ise oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeler sonrasında bu araştırmanın genel amacı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve bilinç düzeylerini belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, ölçek kavramı temelinde ölçme sonuçlarını göstermenin yanısıra sosyal bilimlerinin birçok alanında; hedeflenen kişiler, sistem, konu ya da içerik açısından bilgi elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın amacına ve araştırma desenine uygun olarak araştırmanın evrenini 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında eğitim öğretim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random (rastgele) örnekleme yöntemi ile ulaşılan 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat il genelinde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 501 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Çocuk Hakları Bilinç Düzeyi Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek son haliyle "Korunma Hakkı", "Özgür Yaşama Hakkı" ve "Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı" olmak üzere 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Evde, okulda, sizin için önemi olmak üzere 3 kategoride geliştirilmiş olup; kategoriler kendi arasında 3'lü likert tipinde hazırlanmış, (0-1-2) olarak puanlandırılmıştır. Ölçek geliştirmede analiz aşamalarında geçici olarak ölçeğin 3 kategorisi tek kategoriye indirilip 7'li likert tarzına çevrilmiştir. Ölçek geliştirme analiz aşamalarından sonra tekrarda eski haline çevrilmiştir. Katılımcının ölçekten alabileceği en yüksek puan 108 iken, en düşük puan 0'dır. Puanlar yükseldikçe öğrencinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyi yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik detaylı bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 ve Lisrel programları kullanılmıştır. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, ölçek kavramı temelinde ölçme sonuçlarını göstermenin yanısıra sosyal bilimlerinin birçok alanında; hedeflenen kişiler, sistem, konu ya da içerik açısından bilgi elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu çalışma sürecinde literatür ya da uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçek formu elde edilmiş ve sonrasında ise örneklem grubuna deneme uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sırasında taslak ölçek formunda eksik görülen ya da öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kısımlar düzeltilmiş ve nihai form elde edilmiştir. Nicel bir çalışma özelliği taşıması açısından, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması ve çalışmanın

büyük örneklem gerektirmesi bu sürecin karakteristik özelliklerindedir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ölçeğin geliştirilmesi sırasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır. Bu sebeple açılımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları (Cronbach alfa) sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2008). Bu amaçla yapılan çalışmada, toplam 101 maddeden oluşan madde havuzu, alanında uzman 15 akademisyenden ve sınıf öğretmeninden görüş alınarak tekrar değerlendirilmiş, uygun görülmeyen (yönlendirici olduğu düşünülen, çocukların seviyesinin üstünde olduğu düşünülen, tekrara düşülen) sorular çıkarılmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve 88 maddelik ön deneme ölçeği hazır hale getirilmiştir. Ölçek çocukların çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı olarak tasarlandığından, maddelerin 0 (Hayır-Katılmıyorum), 1 (Kararsızım), 2 (Evet-Katılıyorum) şeklinde üçlü likert ve üç farklı alanda (okulda, evde, sizin için önemi) tipinde puanlanmasına karar verilmiştir.

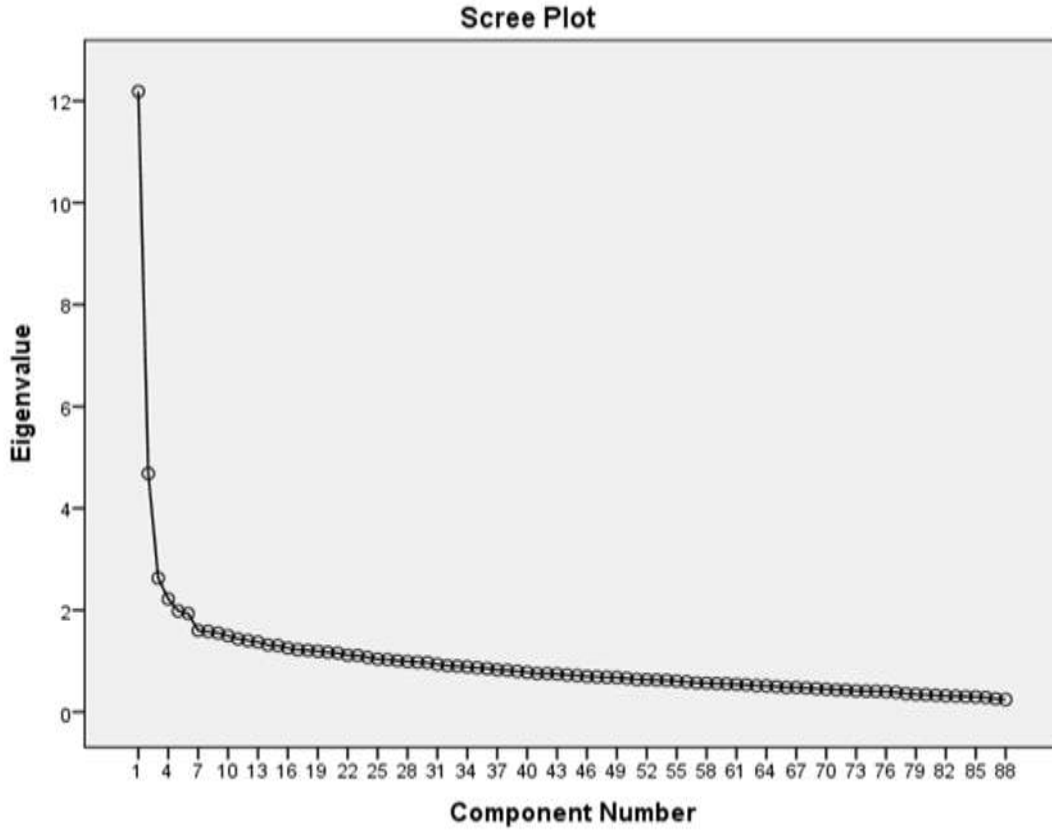
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi gibi istatistikî analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Bu çalışma kapsamında yapı geçerliğini saptamak amacı ile AFA ve DFA yapılmıştır. Analize geçmeden önce AFA ve DFA yapılabilmesi için (okulda, evde, sizin için önemi) alanlarının toplam puanlarını alıp ölçek 7'li likert tipine dönüştürülmüş ve analizler bu şekilde yapılmıştır. Analizler bittikten sonra ölçek tekrar 3'lü likert tipine çevrilmiştir. Faktör Analizi, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlar. Araştırmada, faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi, değişken azaltmayı ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, yorumlaması göreceli olarak kolay olduğu için de uygulamalarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2013). Faktör analizine uygunluğunun incelenmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO değeri 0-1 arasında değişmektedir ve bir ölçeğin faktör analizine uygun olarak kabul edilmesi için KMO katsayısının 0,50 değerinden daha büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. KMO değerinin .50-.60 arasında olması 'kötü', .61-.70 arasında olması 'zayıf', .71-.80 arasında olması 'orta', .81-.90 arasında olması 'iyi' ve .90 üzerinde olması 'mükemmel' olduğunu ortaya koymaktadır (Şencan, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		,862
Bartlett Testi	X ²	11616,014
	Sd	3828
	P	,000

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde KMO katsayısının 0,862 olduğu ve Bartlett Testi'nin de anlamlı düzeyde ($p < .05$) çıktığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak taslak ölçeğin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin ölçülmek istenen özelliklerle ilgili temel faktörlerin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel faktörlerin belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) ve faktörleri yorumlamak, açıklık ve anlamlılığını sağlamak için de Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır.

**Şekil 1.** Taslak Ölçeğin Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Yamaç Birikinti Grafiği incelendiğinde grafiğin düzleşmeye başladığı kısımlar, değerlerin birbirine yakınlığı ve toplam varyans değeri tablosu da dikkate alınarak ölçeğin faktör sayısının 5 olmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için temel bileşenler analizi Varimax dik döndürme kullanılmıştır.

Genel olarak, faktöryük değerleri .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .40 ve üzerinde ise maddelerin çok iyi olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu nedenle ilk döndürmede .40'ın altında kalan ve birden fazla faktörde yüklenen maddeler çıkarılmıştır.

Tablo 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Faktörler	1	2	3	4	5
m51	,695				
m52	,649				
m54	,637				
m53	,624				
m60	,567				
m87	,561				
m83	,546				

m46	,545			
m57	,542			
m66	,534			
m16	,522			
m79		,686		
m78		,675		
m65		,615		
m76		,507		
m74		,500		
m8		,450		
m32		,409		
m13			,750	
m12			,715	
m2			,630	
m18				,720
m20				,626
m17				,608
m10				,524
m27				,759
m30				,729
m61				,588

Maddelerin faktör yük değerlerine bakılmış ve faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması için maddelerin faktör yüklerinin 0.40 ya da daha yüksek olmasına, bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonraki en yüksek yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına ve ortak faktör varyansına dikkat

edilmiştir. Bu değerlere uyularak varimax döndürme sonucu oluşan tabloda aralarında 0.10'dan daha az fark olan maddeler binişik maddeler olarak kabul edilmiş ve her madde atılmasında tekrar döndürme işlemi yapılarak binişik maddeler ölçekten atılmıştır. Nihai olarak faktör yük değeri 0.40'ın altında olan madde kalmamıştır.

Tablo 3. Ölçeğin Nihai Madde-Toplam Korelasyonları ve Madde Atıldığında Cronbach Alpha Değerleri

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Atıldığında Cronbach Alpha
m51	,501	,840
m52	,481	,840
m53	,437	,841
m54	,445	,841
m60	,503	,838
m87	,523	,838
m83	,469	,840
m46	,492	,839
m57	,493	,839
m66	,398	,842
m16	,369	,844
m79	,354	,846
m78	,537	,837
m65	,369	,845
m76	,344	,845
m74	,471	,839
m32	,434	,841
m8	,310	,847
m12	,308	,847
m13	,406	,842
m2	,385	,843

Madde toplam korelasyon değeri .30'un altında olan maddeler teker teker atılmış ve her madde çıkarma işleminden sonra madde toplam korelasyonları

hesaplanmıştır. Sorunlu olarak görülen maddeler çıkarıldıktan sonra madde toplam korelasyonları tekrar hesaplanmış ve değerlerin .308 ile .537 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 4. Ölçekteki Maddelerin Nihai Ortak Faktör Varyans Değerleri (communalities)

	Initial	Extraction
m51	1,000	,500
m52	1,000	,417
m53	1,000	,448
m54	1,000	,420
m60	1,000	,380
m87	1,000	,413
m83	1,000	,344
m46	1,000	,379

m57	1,000	,378
m16	1,000	,354
m79	1,000	,559
m78	1,000	,561
m76	1,000	,335
m65	1,000	,436
m74	1,000	,367
m2	1,000	,484
m12	1,000	,580
m13	1,000	,615

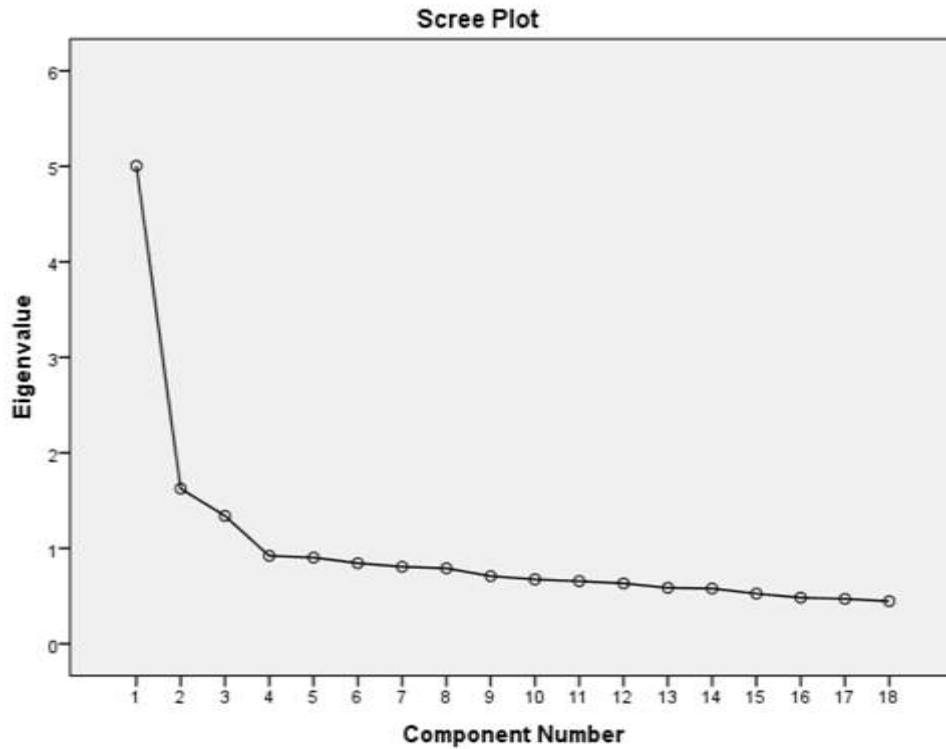
Maddelerin ortak faktör varyans değerlerine (communalities) bakılmış ve .30'un altında değer alan madde kalmamıştır.

Tablo 5. Ölçekteki Alt Boyutların Özdeğerleri ve Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Component	Özdeğer İstatistiği			Açıklanan Toplam Varyans		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	5,006	27,810	27,810	3,841	21,340	21,340
2	1,625	9,028	36,837	2,267	12,595	33,935
3	1,339	7,441	44,278	1,862	10,343	44,278

Gerekli şartları sağlayamayan maddelerin ölçekten atılması sonucu 3 faktörlü ve 18 maddeden oluşan ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 44,278 olarak hesaplanmıştır. Çoklu faktörlü desenlerde, açıklanan

varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Faktörlerin özdeğerleri incelendiğinde; birinci faktörün 5,006; ikinci faktörün 1,625; üçüncü faktörün özdeğeri 1,339'dur.



Şekil 2. Nihai Ölçeğin Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Yamaç Birikinti Grafiği tekrar incelendiğinde grafiğin düzleşmeye başladığı kısımlar, değerlerin birbirine yakınlığı ve toplam varyans değeri tablosu da dikkate

alınarak ölçeğin faktör sayısının 3 olmasına karar verilmiştir.

Tablo 6. Nihai Ölçek Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımları, Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları ve Açıklanan Varyans Değerleri

	1	2	3	Madde-Toplam Korelasyonu
m51	,700			,503
m53	,661			,446
m54	,645			,436
m52	,625			,472

m87	,576			,526
m46	,562			,499
m60	,557			,495
m57	,556			,496
m83	,528			,473
m16	,524			,373
m79		,716		,343
m78		,692		,525
m65		,651		,349
m76		,533		,343
m74		,508		,462
m13			,758	,396
m12			,748	,308
m2			,645	,377
Açıklanan Varyans	27,810	9,028	7,441	Toplam Varyans: 44,278

Faktörlerde bir araya gelen maddeler incelendiğinde 1. faktör “Korunma Hakkı” olarak isimlendirilmiş ve faktör yükü az olandan fazla olana göre şöyle sıralanmıştır: 16, 83, 57, 60, 46, 87, 52, 54, 53 ve 51. maddeler. Korunma Hakkı alt boyutunun varyansı açıklama yüzdesi 27,810’tır. Faktör yükleri ise 0.700-0.524 arasında değişmektedir. Ölçeğin 2. faktörü “Özgür Yaşama Hakkı” olarak isimlendirilmiş ve faktör yükü az olandan fazla

olana doğru maddeler 74, 76, 65, 78 ve 79 olarak sıralanmıştır. Özgür Yaşama Hakkı alt boyutunun varyansı açıklama yüzdesi 9,028’dir. Faktör yükleri ise 0.716-0.508 arasında değişmektedir. Ölçeğin 3. faktörü “Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı” olarak isimlendirilmiştir ve faktör yükü az olandan fazla olana doğru maddeler 2, 12 ve 13 olarak sıralanmıştır. Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı alt boyutunun varyansı açıklama yüzdesi ise 7,441’dir. Faktör yükleri 0.758 - 0.645 arasında değişmektedir.

Tablo 7. Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

FAKTÖRLER	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1			
Faktör 2	.45**		
Faktör 3	.36**	.32**	
Toplam	.88**	.77**	.60**

**p<.01
N=501

Faktörler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.45; p<.01). Birinci faktör ile üçüncü faktör arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.36; p<.01). İkinci faktör ile üçüncü faktör arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.32; p<.01). Alt boyutların toplam ölçekle olan ilişkisi incelendiğinde birinci faktör ile pozitif yönde ve kuvvetli

düzye (r=.88; p<.01), ikinci faktör ile pozitif yönde ve kuvvetli düzeyde (r=.77; p<.01), üçüncü faktör ile pozitif yönde ve orta düzeyde (r=.60; p<.01) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişki birinci ve ikinci faktör arasında, en düşük ilişki ise ikinci ve üçüncü faktör arasındadır. Ölçek ve faktörler arasındaki ilişkide ölçeğin tamamıyla en yüksek ilişkiye sahip olan alt boyut birinci faktör, en düşük ilişkiye sahip olan alt boyut ise üçüncü faktördür.

Tablo 8. Ölçek Alt Boyutlarının Alt ve Üst %27’lik Gruplar Arasındaki Farkı İncelemeye Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

FAKTÖRLER	ALT GRUP (N=135)		ÜST GRUP (N=135)		Z	p
	S.O.	S.T.	S.O.	S.T.		
Faktör 1	68,57	9256,50	202,43	27328,50	-14,307	.000***
Faktör 2	69,82	9425,50	201,18	27159,50	-13,859	.000***
Faktör 3	79,35	10712,50	191,65	25872,50	-11,937	.000***
Toplam	68,00	9180,00	203,00	27405,00	-14,217	.000***

***p<.001

Ölçeğin alt boyutlarında alt ve üst %27’lik gruplar arasındaki farkın bulunmasına yönelik hangi testin yapılacağına karar verilmeden önce grupların normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Grupların normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin ayırt edicilik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla %27 alt grup(N=135) ve %27 üst grup (N=135) arasındaki ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını

ortaya çıkarmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu test sonucu alt boyutlarda ve ölçekte üst ve alt %27’lik grupların puanları karşılaştırılmıştır. Ölçek ve alt boyutlardaki ayırt ediciliği belirlenebilmesi amacıyla %27’lik üst ve alt gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.001). Buna göre ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının ölçülmek istenen özelliği ölçmede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Ölçek Maddelerinin Alt ve Üst %27’lik Gruplar Arasındaki Farkı İncelemeye Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

MADDELER	ALT GRUP (N=135)		ÜST GRUP (N=135)		Z	p
	S.O.	S.T.	S.O.	S.T.		
Madde2	95,33	12869,00	175,67	23716,00	-9,238	,000
Madde12	91,30	12326,00	179,70	24259,00	-9,641	,000
Madde13	91,83	12397,00	179,17	24188,00	-9,928	,000
Madde16	98,19	13256,00	172,81	23329,00	-9,343	,000

Madde46	89,17	12038,50	181,83	24546,50	-11,097	,000
Madde51	95,50	12892,50	175,50	23692,50	-10,440	,000
Madde52	88,13	11898,00	182,87	24687,00	-11,408	,000
Madde53	92,71	12516,00	178,29	24069,00	-10,188	,000
Madde54	102,80	13877,50	168,20	22707,50	-8,809	,000
Madde57	86,50	11677,00	184,50	24908,00	-11,586	,000
Madde60	84,02	11342,50	186,98	25242,50	-11,886	,000
Madde65	91,33	12329,00	179,67	24256,00	-9,638	,000
Madde74	83,55	11279,00	187,45	25306,00	-11,625	,000
Madde76	92,64	12507,00	178,36	24078,00	-9,517	,000
Madde78	83,71	11301,00	187,29	25284,00	-11,562	,000
Madde79	88,34	11926,50	182,66	24658,50	-10,121	,000
Madde83	86,97	11741,50	184,03	24843,50	-11,323	,000
Madde87	88,40	11933,50	182,60	24651,50	-11,093	,000

***p<.001

Ölçeğin maddelerinde alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki farkın bulunmasına yönelik hangi testin yapılacağına karar verilmeden önce grupların normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Grupların normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt

ediciliğini belirlemek amacıyla her bir madde için %27'lik alt ve üst gruplarda bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu bütün maddelerde üst %27 ve alt %27'lik gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (p<.001). Buna göre ölçekteki her maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçmede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Ölçekteki Maddelerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere Göre Dağılımları ve Güvenirlik Katsayıları

Maddenin		Faktör 1: "Korunma Hakkı"	Faktörler ve Maddeler	α
Eski No	Yeni No			
51	1	Her çocuk biricik ve özeldir.		.82
53	2	İstemediğim kişinin bana dokunmaması için çevremdeki yetişkinler tarafından korunurum.		
54	3	Yetişkinler beni zararlı alışkanlıklardan uzak tutarlar.		
52	4	Yaşam alanlarımda yetişkinler tarafından gerekli hijyen sağlanır.		
87	5	Devlet, beni ve çocuk olarak sahip olduğum tüm hakları korur.		
46	6	Bana aile bağları ile ilgili gerekli ve yeterli bilgi verilir.		
60	7	Haklarımı korkmadan, özgürce talep edebilir ve korunurum.		
57	8	Çocuk hakları büyükler tarafından bilinir ve bana anlatılır.		
83	9	Okulda ve evde yetişkinler tarafından önemsenirim.		
16	10	Zarar görebileceğim durumlarda çevremdeki yetişkinler tarafından korunurum.		
		Faktör 2: "Özgür Yaşama Hakkı"		.67
79	11	İstersem toprakla oynayabilirim.		.62
78	12	İstediğimde şiir okuyabilir, şarkı söyleyebilir, resim yapabilirim.		
65	13	Hayvanları sever ve istediğimde dokunabilirim.		
76	14	İstediğimde öğretmenime, anneme, babama dokunup, onları sevebilirim.		
74	15	Oynayacağım oyunu ve oyuncağı kendim belirlerim.		
		Faktör 3: "Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı"		.62
13	16	Bir gezi planlanacağı zaman fikrim alınır.		.83
12	17	Yeni alınan bir eşyanın yeri belirlenirken fikrim alınır.		
2	18	Yetişkinler beni ilgilendiren konularda karar alırken benim fikrimi sorarlar.		
		Toplam:		.83

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek nihai halini almış ve maddeler yer aldıkları faktörlere göre sıralanmış ve yeniden numaralandırılmıştır. Faktörlerin ve ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .82; ikinci faktör için .67; Üçüncü faktör için .62 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilecek bir ölçekte iç tutarlılık kat sayıları:

.00 ≤ α < .40 ise ölçek güvenilir değildir.

.40 ≤ α < .60 ise ölçek düşük güvenirliliktir.

.60 ≤ α < .80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

.80 ≤ α < 1.00 ise ölçek yüksek güvenirlilikte bir ölçektir (Tekez, 2004).

Bir ölçekte bulunan güvenirlilik kat sayısının 1'e yakın bir değer olması ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterebilir (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ölçeğin tamamı için yüksek güvenirliliğe sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

X ²	246,44
Sd	132
RMSEA	0,04
GFI	0,95
AGFI	0,93

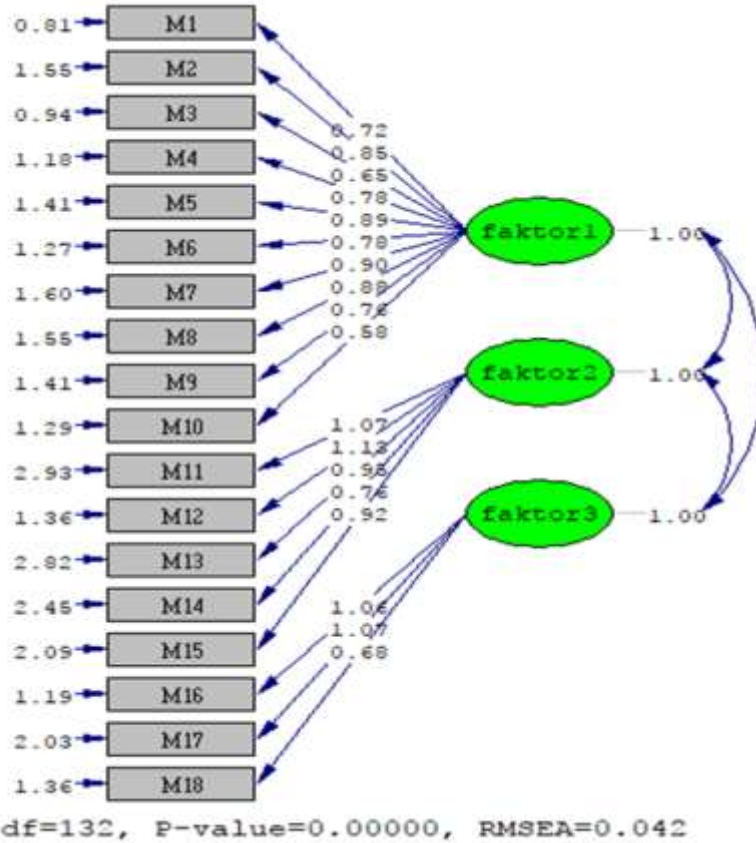
SRMR	0,05
NNFI	0,97
NFI	0,95
CFI	0,97

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2 / df (ki-kare / serbestlik derecesi) değeri 1,87 olarak bulunmuştur. Bu sonuç modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu değer 2 veya altında bir değer olması modelin mükemmel bir model olduğunu 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Sümer, 2000).

Modelin RMSEA değeri 0,04 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin 0,05’ ten küçük veya eşit olması mükemmel uyumu, 0,08’ den küçük olması ise iyi bir uyuma işaret eder (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, yapılan analiz sonucu elde edilen uyum indeksi, modelin mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Modele ait GFI ve AGFI uyum indeksleri incelendiğinde, GFI’ nin 0,95, AGFI’ nin ise 0,93 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin 0,95’ in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk

ve diğerleri, 2014). Bu çerçevede, yapılan analiz için GFI ve AGFI değerlerinin iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir. SRMR uyum indeksinin 0,05 olduğu görülmektedir. SRMR indeksinin 0,05’ in altında olması mükemmel uyuma, 0,08’ in altında olması ise iyi uyuma ve 0,10’ un altında olması ise zayıf uyuma işaretir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Bu kapsamda elde edilen SRMR değerinin mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

Son olarak yapılan analizde NFI, NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI’ nin 0,95, NNFI’ nin 0,97 ve CFI’ nin 0,97 değerine sahip olduğu görülmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin 0,95’ in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014). Buna göre, yapılan analiz için NFI, NNFI ve CFI değerlerinin mükemmel uyuma sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Modeli Bulguları

Doğrulayıcı faktör analizi uyum modeli bulguları, faktör yapısının uyumlu olduğunu göstermektedir. Öngörüldüğü üzere aynı maddelerin üç faktör altında toplandığı ve

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından şu sonuca varılmıştır:

Çalışma kapsamında ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik olarak toplamda 3 boyut ve 18 maddeden oluşan bir

ölçeğin tamamını bu faktörlerin birlikte yordadığı görülmüştür.

ölçek geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu geçerliği (kapsam, görünüş, yapı, iraksak ve yakınsak) ve güvenilirliği (iç tutarlılık, %27’ lik alt grup üst grup ortalamaları) sağlanmış, ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik olarak kullanılacak bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından şu önerilerde bulunulabilir:

- (i) Araştırma Tokat İli kapsamında yapılmıştır. Türkiye genelinde daha geniş kapsamlı bir katılım ile başka bir ölçek geliştirilebilir.
- (ii) Araştırma ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar sadece 3. sınıf, sadece 4. sınıf ya da ortaokul, lise, önlisans, lisans öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilebilir.
- (iii) Ülkemizdeki lisans eğitim seviyesi de dikkate alınarak, öğrencilerimizi yetiştiren öğretmenlerimize yönelik bir çalışma yapılabilir.
- (iv) Ülkemizde çocuk hakları konusunda yapılan araştırmalar ve özellikle ölçek geliştirme çalışmaları çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple çocuk hakları konusunda yapılacak olan araştırmalara yönelik teşvikler sağlanabilir.
- (v) Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek çocukların çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyini evde-okulda ve sizin için önemi olarak üç farklı kategoride ölçmektedir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı alanlarda ve kategorilerde ölçüm yapılabilir.

Kaynakça

- Akgül, M. Ş. (2015). *İlkokul öğrenci velilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 395149).
- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması*(Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 18. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(16.02), 2011.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gözler, K. (2011). *Hukuka giriş*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- İnan, A.N. (1968). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Rodham, H. (1973). Children under the law. *Harvard Educational Review*, 43(4), 487-514.
- Serozan, R.(2005). *Çocuk hukuku*, İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74
- Şişman, Y. (2006). Sokakta çalışan çocukların yaşam koşulları ve gelecek beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 251-275
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekez, (2004). *Genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 143984).
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.



Araştırma Makalesi • Research Article

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme ve Okuma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*

Examining Listening and the Reading Self-Efficacy Levels of Turkish Preservice Teachers and Their Learning Styles

Fatma Gerez Taşgın^{a**}

^a Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum/Türkiye.

ORCID: 0000-0001-5960-0658

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 24 Mart 2019

Kabul tarihi: 05 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Dinleme

Okuma

Öz yeterlik

Öğrenme stili

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerini incelemektir. Bu çalışma, tarama türünde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için herhangi bir örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterliklerinin, genel toplamda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve ağırlıklı genel not ortalaması bakımından her iki temel dil becerisine yönelik öz yeterliklerin bazılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir bölümünün “Değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile dinleme ve okuma öz yeterlikleri arasında ise herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 24 March 2019

Accepted 05 April 2019

Keywords:

Listening

Reading

Self-efficacy

Learning styles

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the listening and reading self-efficacy levels of Turkish preservice teachers and their learning styles. The study adopted a survey research methodology. The population of the study consisted of Turkish pre-service teachers studying at Faculty of Education of a state university. Since the entire study population could be reached, no sampling was chosen. In this study, it has been concluded that there are significant differences in some of the self-efficacy competencies of Turkish preservice teachers in terms of gender, grade, high school type that they graduated, and weighted grade point average. It has also been found that the self-efficacy competencies of Turkish pre-service teachers are at the “I agree” level in total. It has been determined that the majority of the Turkish pre-service teachers have a learning style of “Diverging”, but there is no difference between the learning styles of preservice teachers and their listening and reading self-efficacy.

1. Giriş

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli

bir yeri vardır. Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözmeye, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir (Güneş, 2011).

Bir toplumun dili o toplumun hafızasıdır. Dili oluşturan sözcükler ile bireylerin sözcük dağarcığı arasında doğru orantı vardır. Bireyin sözcük dağarcığı ile toplumun sözcük dağarcığının uyum göstermesi, bireyin kendisinin,

*Bu çalışma, 2015 yılında Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: fatmagereztaşgin.90@gmail.com

toplumun kültürel değerlerinden ve söz varlıklarından beslendiğini ve onları özümlediğini gösterir. Bireylerin toplumla anlaşabilmesi için o topluluğun iletişim araçları olan, konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerini en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir (Ungan, 2007). Kültürün gelecek nesillere daha açık ve daha etkili aktarılabilmesi için dilin kusursuz ve doğru kullanılması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da ancak iyi bir dil eğitimi sayesinde mümkün olabilir. Bir dili doğru ve iyi kullanmak, onun bütün inceliklerini, kullanım alanlarını ve özelliklerini bilmekle mümkündür. Ana dili eğitimi her ne kadar kendi doğal ortamı içinde gelişse de, dil eğitimi ve öğretimi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Bağcı, 2007,30).

Temel dil becerilerinden konuşma ve yazma, bilgi verme yollarını, dinleme ve okuma, bilgi alma yollarını kişiye kazandırır. Yani, konuşma ve yazma anlatma, dinleme ve okuma anlama becerileridir (Karakoç-Öztürk ve Altuntaş, 2012). Temel dil becerilerinin her bireye hedeflenen düzeyde kazandırılması, öğretim ortamında öğrenme aracı olarak kullanılan ders kitaplarının görsel tasarımından araç metinlerine kadar kullanılan her öğenin, iyi hazırlanıp sunulmasıyla mümkündür. Özellikle öğretmenlerin, öğretim programlarında öğrencilerin edinmesi hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde önemli sorumlulukları vardır. Öğretmen, metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerileri sınıfta işlediği metinden çekip çıkarabildiği, öğretici, işlevsel ve ilgi çekici etkinliklere dönüştürebildiği, diğer öğrenme alanları, disiplinleri ile bağlantılar kurabildiği zaman öğretme etkinlikleri amacına uygun gerçekleştirilmiş olur (Karatay, 2011: 8-9).

Türkçe öğretmenlerinden öncelikle öğrencilerinde bir dil bilinci oluşturmaları, onlara dil konusunda olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaları, okuma alışkanlığı ile düşünebilme ve düşündüklerini yazılı ve/veya sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırmaları beklenmektedir. Kendi eğitim süreçlerinde bu bilgi ve becerileri kazanmamış, dile bilimsel yaklaşımla bakmayı öğrenmemiş öğretmenlerin bu beklentileri karşılamaları çok zordur (Börekeçi,2009).Bu durumda, Türkçe öğretmeni adaylarının, dört temel dil becerisi arasında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterliklerinin yüksek olmasının, mesleğe başladıklarında öğrencilerine daha etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunabilecekleri, düşük olmasının ise tam tersi bir durumla karşı karşıya kalınacağı konusunda ipucu verebileceği söylenebilir. Melanlıoğlu (2012) da yaptığı araştırma sonucunda dinleme farkındalığı kazanmış bireylerin diğer dil becerilerinde de başarılı olacağını belirtmiştir.

Türkçe dersinde öğrenciye dinleme-okuma (anlama), konuşma-yazma (anlatma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması hedeflenir. Öğretmenin konuşması/yazması öğretmen için anlatma, öğrenciler için anlama etkinliği; öğrencinin konuşması/yazması, öğrenci için anlatma, öteki öğrenciler ve öğretmen için ise anlama etkinliğidir. Bu gerçekten yola çıkıldığında anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri birbirinden ayrı düşünülemez (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dil becerilerinin hepsi, insan için büyük bir öneme sahiptir. Fakat bunların içinde, dinlemenin ayrı bir yeri vardır. Çünkü insan, daha dünyaya gözlerini açmadan dinleme becerisini kullanmaya başlar; doğduktan sonra ilk kelimelerini, ana diline ait ilk bilgileri dinleme becerisi sayesinde öğrenir (Yıldırım, 2007; MEB, 2009; akt. Katrancı, 2012). İletişim sürecinin önemli bir aracı olan dinleme; sözsözsel girdileri anlama ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir ifadeyle; fiziksel, duygusal ve entelektüel girdileri anlam arayışı ile bütünleştiren bir eylemdir. Dinleme, kişinin yalnızca sessel ve sözsöz uyarıları algılaması ile ilgili bir süreç değildir; onları anlaması, anlamlandırması ve tepki vermesiyle tümlenmektedir (Gürel ve Tat, 2012).

Dinlemeye yönelik farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde dinleme, gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama süreci (Adalı, 2003), işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000), konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği (Demirel ve Şahinel, 2006), konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak ve belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak (Taşer, 2012), konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006), işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması (Calp, 2007), duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek, uzun süreli bellekteki şemalarla ve artalan bilgilerle etkileşime girmesiyle anlamlandırılması (İşeri, 2008) ve karşıdaki kişi ya da kişilerin kendisine iletilen mesajı anlaması (Chastain, 1979) olarak tanımlanmaktadır. Field (2008) ise dinlemeyi öğrencilerin hedef dilin konuşulan formları hakkındaki bilgilerini genişletmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Dinlemenin başarı üzerindeki payı büyüktür. Dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarılarının da buna paralel olarak artacağı rahatlıkla söylenebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme etkinliği, dilin dört temel becerisi içinde en çok kullanılanıdır. Bu etkinlik öğrenme yöntemlerinin de temelini oluşturur. “Yüz dinle, bin düşün, bir söyle.” atasözü de dinlemenin önemini ortaya koymaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2008).

Alan yazında dinleme öz yeterliği üzerine araştırma sonuçları incelendiğinde dinleme konusunda öz yeterliği iyi olan bir öğrencinin öğrenme sürecinde öz düzenleme konusunda da iyi olduğu (Yabukoshi, 2018), dinleme üzerinde metabilşin önemli olduğu (Chen, 2019), dinleme öz yeterliğinin planlama değerlendirme ve problem çözme stratejileri ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu ve yüksek dinleme öz yeterliğine sahip bireylerin daha başarılı strateji kullandıkları (Rahimi ve Abedi, 2014), dinleme öz yeterliği ve öz düzenlemenin öğrencilerin dinlediğini anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu (Nasrollahi-Mouziraji ve Birjandi, 2016), dinleme stratejilerinin hem dinlediğini anlama hem de öz yeterlik ile anlamlı ilişkili olduğu (Kassem, 2015), dinleme kaygısı ile dinlediğini anlama arasında olumsuz ilişki olduğu (Golchi, 2012; Tsai, 2013), dinleme öz yeterliği ile dinleme başarısı arasında pozitif ilişki olduğu (Magogwe ve Oliver, 2007) belirlenmiştir.

Okuma

Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir (Akyol, 2007). Okuma insanların yeni kelimeler öğrenmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, yeni hayaller kurmasını, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesini ve derinleşmesini sağlar (Akyol, 2008).

Okuma, insanoglunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak sadece yazının anlamının sökülmesi bunun için yeterli değildir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak için, okuma hızının belli bir düzeyde olması ve metnin anlaşılması gerekmektedir (Güneş, 2009: 34).

Okuduğunu kavrama eğitimi ilköğretimde başlar, ancak bu sadece ilköğretimde yapılan bir eğitim süreci değildir. Bireyin yaşamı boyunca sürer. Bunun için öğretim sürecinin her aşamasında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil ve Anlatım türünden derslerle öğrenciler, bir yandan dilin işleyişi, kuralları, anlam inceliklerini öğrenirken bir yandan da Türkçenin tarihi gelişimi, edebi eserleri ve şahsiyetleri hakkında bilgi edinirler. Günümüz insanı anlayarak, eleştirerek, hızlı ve etkin bir okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında gelişmeleri izlemekte hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır (Karatay, 2011: 15).

Alan yazında okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma stratejileri ile okuma özyeterliği arasında anlamlı ilişki olduğu (Burrows, 2012; Tobing, 2013), öğrencilerin öz yeterlik inançları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Barkley, 2006; Solheim, 2011), okuma özyeterliğini artırmaya yönelik yapılan bir deneysel çalışma sonucunda da okumaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma özyeterliğini artırdığı (McLean ve Poulshock, 2018) sonucuna ulaşılmıştır. Okuma öz yeterliği üzerine yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuma öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı (Huang, 2013) araştırma sonuçları olduğu gibi yaş değişkenine göre okuma özyeterliğinin farklılaştığı araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (Logan ve Medford, 2011). Carroll ve Fox (2017) ise yaptıkları araştırmada okumaya ilişkin özyeterliğin çocukların algıladığı kazanımlarla yakından ilişkili olduğu ve okuma motivasyonunun bir ögesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme Stili

İnsanın öğrenmesini kolaylaştıran etkili yol, öğrenme stili olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stiline yönelik alan yazında birçok tanımlama yapılmaktadır. Bu tanımlar; bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarz (Claxton ve Ralston, 1978), öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşim ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullanıldıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleri (Keefe, 1979), bir kişinin özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşeni (Dunn ve Dunn, 1978), özel bir öğrenme stratejisi

benimsemeye eğilimli olmak (Das, 1988), öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde, bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlidir (Schmeck, 1983; akt. Bilasa, 2011).

Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler olarak ifade edilmektedir. Bu özellikler bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Birey, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir (Özer, 2005). Kolb (1984) ise öğrenme stillerinin, algıları, süreçleri ve tercihleri açısından öğrencinin öğrenme şekli anlamına geldiğini belirtmiştir. Ayrıca bir öğrencinin algılama, etkileşime girme ve öğrenme ortamına duygusal olarak tepki verme biçimlerini belirleyen psikolojik özelliklerin bütünü olarak da açıklanmıştır.

Kolb tarafından geliştirilen “Kolb Öğrenme Stili Modeli”nde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde “Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK)” ve “Aktif Yaşantı (AY)” olmak üzere dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Kolb, öğrenme sürecinin iki temel boyutuna değinmektedir. Bu boyutlardan ilki; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi ise; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde “Somut Yaşantı ve Soyut Kavramsallaştırma”, bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, “Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Yaşantı”, bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla Somut Yaşantı için “hissederek”, Yansıtıcı Gözlem için “izleyerek”, Somut Kavramsallaştırma için “düşünerek” ve Aktif Yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Kolb, 1984).

Güven (2004, 17) kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmelerinin verimlerini artıracaklarını belirtmektedir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuyan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Öğrenme stili bireyin, öğrenme sürecini denetim altına almasını, böylece öğrenme sorumluluğu üstlenebilmesini sağlar. Bu yolla birey, sürekli değişen ve artan bilgiyi yardım beklemeden elde edebilir.

Alan yazında dört temel dil becerisine yönelik Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algılarını (Topçuoğlu-Ünal ve Sever, 2013), okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarını (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013), okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ile üst bilişsel yeterlilikleri ve üst bilişsel okuma stratejilerini (Çeçen ve Alver, 2011; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012), bilgi okuryazarlık düzeylerini (Özbay ve Çelik, 2013), okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeylerini ve kavram yanlışlarını (Temizkan, 2011), ekran okumaya yönelik görüşlerini (Maden, 2012a), okuma durumlarını ve alışkanlıklarını (Akyüz, 2013; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Özkaya ve Çetin, 2014), yazma alışkanlıklarını (Özdemir ve Erdem, 2011), yazma becerisinin edinimini (Göçer, 2013), konuşma becerilerini (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Başaran ve Erdem, 2009; Er ve Demir, 2013), dinleme stratejilerini (Karadüz, 2010), dinleme sorunlarını (Emiroğlu, 2013),

dinleme stillerini (Maden ve Durukan, 2011), dinleme becerisinin diğer alanlar ile ilişkisini (Emiroğlu ve Pınar, 2013), dinleme ve dinleme eğitimi (Ercapan, 2013) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Dört temel dil becerisine yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerini inceleyen araştırmalar ise, öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik algılarını (Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır, 2013), okuma becerisi öz yeterlik algılarını (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013), konuşma becerisi öz yeterlik algılarını (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013) ve dinleme öz yeterlik algılarını (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013) inceleyen araştırmalardır.

Ayrıca alan yazın tarandığında, Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerinin (Demir, 2008; Gürsoy, 2008) ve öğrenme stratejilerinin incelendiği (Durukan, 2013), Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelendiği (Maden, 2012b) ve öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine eylem araştırmasının yapıldığı (Kansızoğlu, 2014) çalışmalarad rastlanmıştır.

Hem öz yeterlik hem de öğrenme stillerinin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde ise öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz yeterliklerinin incelendiği (Kahyaoglu, 2011), fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği (Denizoğlu, 2008), biyoloji öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği (Yapıcı, 2012) ve öğrenme stilleri ile öğretmen öz yeterliklerinin incelendiği (Deniz, 2013) çalışmalara da rastlanmıştır.

Öğrenme sürecinde dinlemenin önemli bir payı olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalara göre öğrencinin bir ders süreci içerisinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında üç katı bir zaman ayırması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2008: 87). Okumak ise insanoğlunun yaşamı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır, onların deneyimlerinden yararlanarak yaşamını düzenler. Okuma aynı zamanda yazma alışkanlığı da kazandırır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 39-40). Bu bağlamda konuşma ve yazma temel becerilerinin de temelini teşkil eden dinleme ve okuma becerileri ele alınmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerilerinden dinleme ve okuma becerisi öz yeterlik algıları ile öğrenme stillerinin incelenmesi ve öğrenme stillerine göre dinleme ve okuma becerisine ilişkin öz yeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesinin önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için herhangi bir örneklem seçme yoluna gidilmemiştir.

Çalışma evreninde yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Evrenine İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kız	181	62.6
	Erkek	108	37.4
	Toplam	289	100.0
Sınıf	1. Sınıf	96	33.2
	2. Sınıf	65	22.5
	3. Sınıf	76	26.3
	4. Sınıf	52	18.0
	Toplam	289	100.0
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	157	54.3
	Anadolu Lisesi	82	28.4
	Diğer	50	17.3
Not Ortalaması	Toplam	289	100.0
	2.50 ve daha az	46	23.8
	2.51-3.00	69	35.8
	3.01 ve üzeri	78	40.4
Toplam	193	100.0	

Tablo 1 cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde 289 öğretmen adayından 181 (%62.6)'inin kız, 108 (%37.4)'inin erkek olduğu, sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde 289 öğretmen adayından 96 (%33.2)'sının 1. sınıf, 65 (%22.5)'inin 2. sınıf, 76 (%26.3)'sının 3. sınıf ve 52 (%18)'sinin 4. sınıf olduğu, mezun olunan lise türü bakımından incelendiğinde 289 öğretmen adayından 157 (%54.3)'sinin genel lise mezunu, 82 (%28.4)'sinin Anadolu Lisesi mezunu ve 50 (%17.3)'sinin ise diğer lise türlerinden (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise-Anadolu Öğretmen Lisesi vb.) mezun olduğu, not ortalaması bakımından incelendiğinde 193 öğretmen adayından 46 (%23.8)'sının 2.50'den daha az, 69 (%35.8)'unun 2.51-3.00 arasında ve 78

(%40.4)'inin 3.01 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Not ortalaması bakımından öğretmen adaylarının toplam sayısının 193 olmasının nedeni 1. sınıftaki 96 öğretmen adayının henüz not ortalamalarının olmamasıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği”, “Okuma Becerisi Öz Yeterlik Anketi” ve “Öğrenme Stilleri Envanteri”dir. Veri toplama araçları, araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır.

Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

Dinleme öz yeterlik ölçeği Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından geliştirilmiş, 39 maddelik bir ölçektir. Araştırmacılar ölçeğin geliştirilmesi sürecinde MEB Türkçe Öğretimi Programı kazanımlarından yararlanmışlardır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde öğretmen adaylarının dinleme eğitimi öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik maddeler, üçüncü bölümünde dinleme becerisi öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin üçüncü bölümü olan dinleme becerisi öz yeterlik algısına yönelik bölüm kullanılmıştır. Bunun nedeni de 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının henüz dinleme eğitimine yönelik bir ders almamış olmaları ve dolayısıyla bu konudaki algılarını ölçmenin de çok doğru olmamasıdır. Bu nedenle ölçeğin ilk 20 sorusunu kapsayan dinleme eğitimi öz yeterlik algısı bölümü, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar dinleme öz yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için dinleme becerisi öz yeterlik algıları bölümüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.90 olarak bulunmuştur.

Okuma Becerisi Öz Yeterlik Anketi

Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) tarafından geliştirilmiş, tek boyutlu 22 maddelik ankettir. Anket maddeleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) okuma becerisi kazanımlarından yararlanılarak ve ilgili alan yazın taranarak oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşleri alınmıştır. Anket, okuma eğitimi öz yeterlik algılarını oluşturan 27 madde ve okuma becerisi öz yeterlik algılarını oluşturan 22 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı çerçevesinde, okuma becerisi öz yeterlik algıları bölümünün kullanılmasına karar verilmiştir. Ankette her bir maddeden verilen cevaplar ,kesinlikle katılıyorum=5 ile kesinlikle katılmıyorum=1 arasında puanlanmıştır. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır. Veri toplama aracından elde edilecek yüksek puanlar okuma becerisi öz yeterliğinin de yüksek olması anlamına gelmektedir. Araştırmacılar tarafından hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 92 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme Stilleri Envanteri-III (KÖSE III)

Kolb (1999) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri-III' ün Türkçeye uyarlaması Evin-Gencel (2007) tarafından yapılmıştır. Envanterde her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesine öncelikle parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını kontrol edilerek başlanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen puanların birbirlerine denk olup olmadıklarını, yani homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene testi uygulanarak varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojen dağılım gösterdiği belirlenen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için ise, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dinleme ve okuma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan veri toplama aracından elde edilen veri setlerinin normallik varsayımlarını karşıladığına ve parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testinin, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) ve iki kategorik verinin karşılaştırılmasında ise ki-kare analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan T-testi Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Cinsiyet	Kız	181	4.21	.52	287	.009
	Erkek	108	4.02	.60		

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda kız öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının (\bar{X} =4.21) erkek öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarından (\bar{X} =4.02) yüksek olduğu ve dolayısıyla kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç çıktığı anlaşılmaktadır ($t_{(287)}=2.657, p < .05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanlarının sınıf değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	Anlamli fark	
Sınıf	1.Sınıf	96	4.02	.49	3.131	3	1.044	3.412	.018	4>1
	2.Sınıf	65	4.11	.68	87.195	285	.306			
	3.Sınıf	76	4.22	.57	90.326	288				
	4.Sınıf	52	4.28	.44						

Tablo 3'te tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3,285)}=3.412$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni post hoc testi sonucunda 4. Sınıf Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algıları ile ($\bar{X}=4.28$) 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik

algıları ($\bar{X}=4.02$) arasında 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanlarının mezun olunan lise türü açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	157	4.09	.57	.913	2	.457	1.461	.234
	Anadolu Lisesi	82	4.20	.47	89.412	286	.313		
	Diğer	50	4.21	.65	90.326	288			

Tablo 4'te tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, mezun olunan lise türü değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,286)}=1.461$, $p > .05$). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türü bakımından en yüksek dinleme becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının "Genel Lise" ve "Anadolu Lisesi" dışındaki lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları olduğu dikkat çekmektedir. En düşük

dinleme becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının ise "Genel Lise" türünden mezun olan Türkçe öğretmeni adayları olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanlarının ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGNO Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	Anlamli fark	
AGNO	1.2.50 ve daha az	46	3.94	.65	4.483	2	2.241	6.999	.001	3>1
	2.2.51-3.00	69	4.24	.51	60.847	190	.320			
	3. 3.01 ve üzeri	78	4.32	.56	65.330	192				

Tablo 5'te tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, AGNO değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,190)}=6.999$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni post hoc testi sonucunda 3.01 ve üzeri ortalamaya sahip öğretmen adayları ($\bar{X}=4.32$) ile 2.50 ve daha az ortalamaya sahip öğretmen adayları ($\bar{X}=3.94$) arasında 3.01 ve üzeri ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine, 2.51-3.00 ortalamaya sahip öğretmen adayları ($\bar{X}=4.24$) ile 2.50 ve daha az ortalamaya sahip öğretmen adayları ($\bar{X}=3.94$) arasında 2.51-3.00 arasında ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
----------	---	-----------	----	----	---	---

Cinsiyet	Kız	181	4.19	.50	287	3.299	.001
	Erkek	108	3.99	.53			

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6' da incelendiğinde, kız öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının (\bar{X} =4.19) erkek öğretmen adaylarının okuma becerisi öz

yeterlik algılarından (\bar{X} =3.99) yüksek olduğu ve dolayısıyla kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç çıktığı anlaşılmaktadır ($t(287)=3.299, p < .05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	
Sınıf	1.Sınıf	96	4.02	.49	5.889	3	1.963	7.883	.000	4>1
	2.Sınıf	65	4.11	.68	70.967	285	.249			
	3.Sınıf	76	4.22	.57	76.855	288				
	4.Sınıf	52	4.28	.44						

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin aralarında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7'de incelendiğinde, sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3,285)}=7.883, p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni post hoc testi sonucunda 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları (\bar{X} =4.28) ile 1.sınıf (\bar{X} =4.02) ve 2. sınıf (\bar{X} =4.11) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında 4.

sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine; 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları (\bar{X} =4.22) ile 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları (\bar{X} =4.02) arasında 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	157	4.08	.51	.322	2	.161	.602	.549
	Anadolu Lisesi	82	4.16	.52	76.533	286	.268		
	Diğer	50	4.13	.53	76.855	288			

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre, okuma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8' de incelendiğinde, mezun olunan lise türü değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,286)}=.602, p > .05$). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türü bakımından en yüksek okuma becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının "Anadolu Lisesi" mezunu olan öğretmen adayları olduğu

anlaşılmaktadır. En düşük okuma becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının ise "Genel Lise" türünden mezun olan Türkçe öğretmeni adayları olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının AGNO değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGNO Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
AGNO	2.50 ve daha az	46	4.04	.71	1.328	2	.664	2.316	.101
	2.51-3.00	69	4.18	.47	54.492	190	.287		
	3.01 ve üzeri	78	4.26	.47	55.820	192			

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da incelendiğinde, AGNO değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,190)}=2.316$, $p>.05$). Türkçe öğretmeni adaylarının

okuma becerisi öz yeterlikleri ile AGNO’ları arasında anlamlı farklılık olmasa da not ortalaması yükseldikçe okuma becerisi öz yeterliklerinin de arttığı anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{2.50 \text{ ve daha az}}=4.04$; $\bar{X}_{2.51-3.00}=4.18$; $\bar{X}_{3.01 \text{ ve üzeri}}=4.26$).

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	Öğrenme Stili					
		Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Toplam
Kız	N	100	40	29	12	181
	%	61.0	63.5	63.1	75.0	100.0
Erkek	N	64	23	17	4	108
	%	39.0	36.5	36.9	25.0	100.0
Toplam	N	164	63	46	16	289
	%	56.7	21.8	15.9	5.6	100.0

($X^2=1.261$; $sd=3$; $p=738$; $p>.05$)

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, “Değiştirme” öğrenme stiline sahip 100 (%61) kız öğretmen adayı, 64 (%39) erkek öğretmen adayı olduğu, “Yerleştirme” öğretmen stiline sahip 40 (%63.5) kız öğretmen adayı, 23 (%36.5) erkek öğretmen adayı olduğu, “Özümseme” öğrenme stiline sahip 29 (%63.1) kız öğretmen adayı, 17 (%36.9) erkek öğretmen adayı olduğu ve “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip 12 (%75) kız öğretmen adayı, 4 (%25) erkek öğretmen adayı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip

oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olup olmadığına yönelik olarak yapılan ki-kare analizi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($X^2_{(3)}=1.261$, $p>.05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınıf Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

Sınıf	Öğrenme Stili					
		Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Toplam
1. Sınıf	N	49	28	14	5	96
	%	51.0	29.2	14.5	5.3	100.0
2. Sınıf	N	42	6	13	4	65
	%	64.6	9.2	20.0	6.2	100.0
3. Sınıf	N	43	18	12	3	76
	%	56.6	23.7	15.7	4.0	100.0
4. Sınıf	N	30	11	7	4	52
	%	57.7	21.2	13.5	7.6	100.0
Toplam	N	164	63	46	16	289
	%	56.7	21.8	15.9	5.6	100.0

($X^2=10.335$; $sd=9$; $p=324$; $p>.05$)

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 49’unun (%51) “Değiştirme”, 28’inin (%29.2) “Yerleştirme”,

14’ünün (%14.5) “Özümseme”, 5’inin (%5.3) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 42’sinin (%64.6)

“Değiştirme”, 6’sının (%9.2) “Yerleştirme”, 13’ünün (%20) “Özümseme”, 4’ünün (%6.2) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 43’ünün (%56.6) “Değiştirme”, 18’inin (%23.7) “Yerleştirme”, 12’sinin (%15.7) “Özümseme”, 3’ünün (%4) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 30’unun (%57.7) “Değiştirme”, 11’inin (%21.2) “Yerleştirme”, 7’sinin (%13.5) “Özümseme”, 4’ünün (%5.3) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıf değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($X^2_{(9)}=10.335$, $p=.324$; $p>.05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Öğrenme Stili				Toplam
		Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma	
Genel Lise	N	91	29	27	10	157
	%	57.9	18.5	17.2	6.4	100.0
Anadolu Lise	N	45	21	13	3	82
	%	54.9	25.6	15.9	3.6	100.0
Diğer	N	28	13	6	3	50
	%	56.0	26.0	12.0	6.0	100.0
Toplam	N	164	63	46	16	289
	%	56.7	21.8	15.9	5.6	100.0

($X^2=3.227$; $sd=6$; $p=780$; $p>.05$)

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, “Genel Lise” den mezun olanlardan 91’inin (%57.9) “Değiştirme”, 29’unun (%18.5) “Yerleştirme”, 27’sinin (%14.5) “Özümseme”, 10’unun (%6.4) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, “Anadolu Lisesinden mezun olanlardan 45’inin (%54.9) “Değiştirme”, 21’inin (%25.6) “Yerleştirme”, 13’ünün (%15.9) “Özümseme”, 3’ünün (%6) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu ve “Diğer” lise türlerinden mezun olanlardan 28’inin (%56) “Değiştirme”, 13’ünün (%26) “Yerleştirme”, 6’sının (%12)

“Özümseme”, 3’ünün (%6) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin mezun olunan lise türü değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($X^2_{(6)}=3.227$, $p=.780$; $p>.05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının AGNO değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile AGNO Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

AGNO	N	Öğrenme Stili				Toplam
		Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma	
2.50 ve daha az	N	32	4	7	3	46
	%	69.6	8.7	15.2	6.5	100.0
2.51-3.00	N	40	16	9	4	69
	%	57.9	23.2	13.1	5.8	100.0
3.01 ve üzeri	N	42	15	17	4	78
	%	53.8	19.2	21.8	5.2	100.0
Toplam	N	114	35	33	11	193
	%	59.1	18.1	17.1	5.7	100.0

($X^2=6.381$; $sd=6$; $p=.382$; $p>.05$)

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, “2.50 ve daha az” ortalamaya sahip olanlardan 32’sinin (%69.6) “Değiştirme”, 4’ünün (%8.7) “Yerleştirme”, 7’sinin (%15.2) “Özümseme”, 3’ünün (%6.5) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, “2.51 ve 3.00” ortalamaya sahip olanlardan 40’ının (%57.9) “Değiştirme”, 16’sının (%23.2) “Yerleştirme”, 9’unun (%13.1) “Özümseme”, 4’ünün (%5.8) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu ve “3.01 ve üzeri” ortalamaya sahip

olanlardan 42’sinin (%53.8) “Değiştirme”, 15’inin (%19.2) “Yerleştirme”, 17’sinin (%21.8) “Özümseme”, 4’ünün (%5.2) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin AGNO türü değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($X^2_{(6)}=6.381$, $sd=6$; $p=.382$; $p>.05$).

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına yönelik

normallik varsayımları karşılandığı için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Dinleme ve Okuma Öz Yeterlik Puanları Arasındaki Farklılık Olup Olmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dinleme Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1.488	3	.496	1.591	.192
	Grup İçi	88.838	285	.312		
	Toplam	90.326	288			
Okuma Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1.312	3	.437	1.650	.178
	Grup İçi	75.543	285	.265		
	Toplam	76.855	288			

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile dinleme ve okuma öz yeterlik puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14’te incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{Dinleme(3,285)}=1.591$, $p>.05$; $F_{Okuma(3,285)}=1.650$, $p>.05$).

4. Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Clark (2011) kız ve erkeklerin iletişim becerilerini incelediği çalışmasında bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuç elde etmiştir. İlgili çalışmada kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Benzer bir sonuca Oduolowu ve Akintemi (2014) de ulaşmıştır. Dinleme becerileri üzerinde cinsiyetin etkisinin incelendiği çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek dinleme puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterliklerine yönelik yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından, Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarında bir farklılaşma olmadığını, erkek ve kız öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde dördüncü sınıf ile birinci sınıf arasında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Çünkü sınıf seviyesinin artması ile öğretmen adaylarının dinleme becerileri öz yeterliklerinin de artacağı düşünülmektedir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterliklerine yönelik yaptıkları çalışmada 3. Sınıf öğretmen adayları ile 4. Sınıf öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarında bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri mezun olunan lise türü değişkeni bakımından incelendiğinde, mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığa

rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Yılmaz ve Altunbaş’ın (2012) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olanların puan ortalamalarının Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu sonucu da araştırmacılar, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusunda genel lise mezunlarından daha başarılı oldukları şeklinde ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri AGNO değişkeni bakımından incelendiğinde ise 3.01 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile 2.50 ve daha az not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında 3.01 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine, 2.51- 3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile 2.50 ve daha az not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının not ortalaması yükseldikçe dinleme becerisi öz yeterliklerinin de yükseldiğine işaret etmektedir. Bu sonuç Kurudayıoğlu ve Kana’ nın (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterlik algılarına yönelik olarak yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının not ortalaması ile dinleme becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit ettikleri sonuç ile farklılık göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri, cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle kız öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç İnnalı ve Aydın’ın (2014) ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma yeterliklerini inceledikleri araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara benzer birçok çalışmaya da rastlanmıştır (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Arslan’ın (2013) okuma becerisi ile ilgili yapılan makalelerdeki cinsiyet değişkenini incelediği çalışmasında bu sonucu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. İlgili araştırmalarda, 36 çalışmada okuma becerisinin kızların

lehine olduğu, 2 çalışmada erkeklerin lehine olduğu, 14 çalışmada ise herhangi bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) ve Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise bu sonuçlarla benzerlik göstermemektedir. İlgili araştırmalarda öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ile 1.sınıf ve 2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine; 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ile 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının okuma becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) ise 3. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarını karşılaştırdığında 4. Sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucu da son sınıfta okuma becerisi öz yeterlik algılarının daha olumlu yönde olmasının, almış oldukları eğitimle ilişkili olduğuna bağlamışlardır. Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan araştırma sonucu ise bu sonuçlarla benzerlik göstermemektedir. İlgili araştırmada 3. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu ve bu farklılığın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu ise araştırmacılar zaman faktörüne bağlayarak, üzerinden zaman geçen dersle birlikte kazanılan bilgi birikimi ve donanımda zayıflıklar meydana gelebileceğine bağlamışlardır. Bu durumun da öğrencilerin öz yeterlik algılarında düşüşe sebep olabileceğini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri mezun olunan lise türü değişkeni bakımından incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca Kurudayıoğlu ve Çelik (2013), Ekici (2008), Yenice (2012), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) ve Saracaloğlu, Yenice ve Özden'in (2013) çalışmalarında da rastlanmıştır. Kiremit (2006) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların birbiriyle farklı olması ise üzerinde çalışılan örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri AGNO değişkeni bakımından incelendiğinde de Türkçe öğretmeni adaylarının AGNO ile okuma becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri incelendiğinde 46 öğretmen adayının "Özümseme", 63 öğretmen adayının "Yerleştirme", 16 öğretmen adayının "Ayrıştırma" ve 164 öğretmen adayının da "Değiştirme" öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün somut durumlara pek çok açıdan

bakma konusuna başarılı olduğunu, olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ettiklerini ve beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlara yoğunlaşmaktan zevk aldıklarına işaret etmektedir. Durukan (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini incelediği araştırmasında ise 117 öğretmen adayının "Özümseyen", 69 öğretmen adayının "Ayrıştırıcı", 47 öğretmen adayının "Değiştiren" ve 23 öğretmen adayının ise "Yerleştiren" öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durukan (2013)'ın çalışmasına benzer bir sonuca Gürsoy-Dikmen ve Saracaloğlu'nun (2011) çalışmasında da rastlanmıştır. Demir (2008) ise yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarından 112'sinin "Ayrıştırıcı", 46'sının "Özümseyen", 32'sinin "Değiştiren" ve 10'unun ise "Yerleştiren" öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise ve AGNO değişkenleri ile öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise hiçbir değişkende anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterliklerinin genel toplamda "Katılıyorum" düzeyinde olduğu, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve ağırlıklı genel not ortalaması bakımından dinleme ve okuma becerisi öz yeterliklerin bazılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinin sınıf seviyesi yükseldikçe artması üniversitede alınan eğitimin etkili olduğu hakkında da ipuçları vermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine yönelik ortaya çıkan sonuç ise büyük bir bölümünün "Değiştiren" öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile dinleme ve okuma öz yeterlikleri arasında ise herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin farkında olarak, dinleme ve okuma öz yeterliklerini geliştirmelerine yönelik farklı etkinliklerin hazırlanması sağlanabilir. Ayrıca dinleme ve okuma temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlikleri hakkında öğretmen adaylarına geri bildirimler verilerek kendilerini geliştirmeleri gereken alanlara yönlendirmeleri sağlanabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular dinleme ve okuma öz yeterliği ile öğrenme stilleri üzerine özellikle deneysel çalışma yapacak araştırmacılara veri sağlayabilir.

Kaynakça

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2007). *Okuma*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Akyüz, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları ile eşduyumsal(empatik) becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 1(1), 81-90.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aslantürk, E. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 155-176.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M. & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları-TÜBAR*, 21, 29-61.
- Barkley, J. M. (2006). Efficacy beliefs and reading comprehension: Relations between middle grades teachers' and students' efficacy beliefs, outcome expectancies, and students' reading comprehension performance. (Doctoral dissertation, Auburn University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 3173462)
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bilasa, P. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. (Ed. S. Büyükkalan-Filiz). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss.205-231). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Börekçi, M. (2009). Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Dilbilim ve Türkçe Öğretimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419-429.
- Burrows, L. (2012). *The effects of extensive reading and reading strategies on reading selfefficacy* (Doctoral dissertation, Temple University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 3509037)
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Carroll, J.M. & Fox, A.C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Front. Psychol.* 7:2056. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02056
- Chastain, D. K. (1979). Testing listening comprehension test. *Tesol Quarterly*, 13(1), 81-88.
- Chen, C.W. (2019). Guided listening with listening journals and curated materials: a metacognitive approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 133-146. doi: 10.1080/17501229.2017.1381104
- Clark, C. (2011). Boys, girls and communication: Their views, confidence and why these skills matter. http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/8363/Gender_communication_survey2011.pdf. Erişim Tarihi: 23.05.2015.
- Çeçen, M. & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilisel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 39-56.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz, S. (2013). An investigation of the learning styles and teacher self-efficacy levels of perception of pre-service teachers according to various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-684.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçapan, C. (2013). Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Er, O. & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.

- Field, J. 2008. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golchi, M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115-128.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (15). 123-148.
- Gürel, E. & Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçe'de bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(23), 276-297.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürsoy-Dikmen, T. & Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 52-74.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. doi: 10.1007/s10212-011-0097-y
- İnnalı, H. Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- İşeri, K. (2008). Dinleme eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler içinde* (ss. 53-60). Ankara: Maya Akademi.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Kansızoğlu, H. B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karakoç-Öztürk, B. & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(6), 651-665.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili Öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, Inc. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>. Erişim Tarihi: 16.11.2014.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Kurudayıoğlu, M. & Çelik, G. (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 110-139.
- Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1): 11-32.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242
- Maden, S. (2012a). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Maden, S. (2012b). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.

- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing reading self-efficacy and reading amount in EFL learners with word-targets. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 76-91.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilişstratjilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Nasrollahi-Mouziraji, A., & Birjandi, P. (2016). Motivational beliefs, self-regulation and EFL listening achievement: A path analysis. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 35(3), 91-118.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oduolowu, E. & Akintemi, E. O. (2014). Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo state, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 100-107.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. & Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özdemir, N. H. & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özer, B. (2005). Öğrenmeyi öğretme. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (ss. 151-153). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özkaya, P. G. & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), <http://edergi.mu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/17/10>.
- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.565
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınevi.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47.
- Tobing, I. R. A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia*. (Doctoral dissertation, University of Kansas). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Global. (Order No. 356735)
- Topçuoğlu-Ünal, F. & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677.
- Tsai, C. (2013). An investigation into English as a foreign language listening anxiety among Taiwanese seniorhigh school students. *International Journal of Learning & Development*, 3(4), 108-113. doi: 10.5296/ijld.v3i4.4247
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yabukoshi, T. (2018). Self-regulation and self-efficacy fort he improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, 1-14. doi:10.1080/09571736.2018.1472626
- Yapıcı, İ. Ü. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yılmaz, N. & Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 183-196.



Araştırma Makalesi • Research Article

Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri

The Opinions of Guidance Teachers about Functioning of Unit of Individualized Education Program

Tansel Yazıcıoğlu^{a*}

^a Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 50300, Nevşehir/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-0946-2637

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 27 Mart 2019
Kabul tarihi: 08 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Kaynaştırma
Rehberlik Öğretmeni
Özel Gereksinimli Birey

ÖZ

Bu araştırma, okullarda oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Birimlerinin işleyişine yönelik rehberlik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerindeki görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında çalışmaya katılmayı gönüllü olarak katılmayı kabul eden 14 rehberlik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma Ankara İli Çankaya İlçesi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel bilgilerini elde etmek amacıyla demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçları okullarda BEP birimlerinin oluşturulduğunu ancak amacına yönelik işlemediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları ayrıca BEP geliştirme birimlerinin daha çok rehberlik öğretmenlerin sorumluluğunda yürütüldüğünü, ekip üyelerinin işbirliği içinde hareket etmediklerini göstermiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 27 March 2019
Accepted 08 April 2019

Keywords:

Individualized Education Program
Inclusion
Guidance Teacher
Individual with Special Needs

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the opinions of guidance teachers about functioning of Unit of Individualized Education Program. In the study, the inductive analysis model was used based on qualitative research methods. The study group was consisted of 14 guidance teachers who voluntarily agreed to participate in the study in the 2018-2019 academic year. Research was conducted in Çankaya district of Ankara. Data were collected through semi-structured interviews. In addition, a demographic information form was prepared to obtain general knowledge of teachers. The findings of this research show that BEP units are formed in schools but they are not intended for the purpose. The results of the research also show that the BEP development units are mostly to be carried by guidance teachers and the team members do not cooperate.

1. Giriş

Türkiye’de özel eğitim desteğine gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır. Bu kurul tarafından düzenlenen Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu sonucunda bireyler resmi özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da genel eğitim sınıflarına kaynaştırma öğrencisi olarak yönlendirilmekte, il milli eğitim müdürlükleri ile RAM bulunan ilçelerdeki ilçe

milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından bireylerin yerleştirme kararları verilmektedir. Öğrenciler yerleştirildikleri okulda uygulanan eğitim programlarını takip etmekte ve bu öğrencilere takip ettikleri programlar esas alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır (MEB, 2018).

Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için hazırlanan ve bireylere destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programları olarak tanımlanmaktadır. Fiscus ve Mandell’e (2002) göre bireyselleştirilmiş eğitim programları,

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: tanselyazicioglu@nevsehir.edu.tr

öğrencinin bulunduğu kurum tarafından, öğrencinin varolan performansını, uzun ve kısa vadeli hedeflerini, öğrenciye sunulacak özel eğitim hizmetinin türünü, süresini ve öğrencinin buna ne ölçüde katılım sağlayacağını belirleyen programlardır. BEP öğrencinin nereye ulaşacağını ve nasıl ulaşacağını belirttiği bir yol haritası ve özel gereksinimli öğrenciye verilecek hizmetlerin yazılı bir kayıdır (Olson ve Platt, 2004). Bu doküman aile, öğretmen ve ilgili uzmanların yer aldığı bir ekip ile işbirliği içinde planlanmakta ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanmaktadır (Vuran, 2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, yerleştirme yapılan okul ya da kurumda bir ekip tarafından hazırlanmalı, aile ve gerekli durumlarda bireyin kendisi de bu ekibin bir üyesi olarak çalışmalara katılmalıdır (Kargın, 2007). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini yönetme ve izleme amacına hizmet eden ve öğrencinin ilerlemesini izlemek ve raporlamak için kullanılan doküman bir programdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı öğrenciler, ebeveynler ve eğitimciler için kritik öneme sahiptir ve ölçülebilir yıllık hedefleri içerir (Christle ve Yell, 2010). Bu tanımlardan, bireyselleştirilmiş eğitim programının özel gereksinimli öğrencilere sunulacak öğretimin çerçevesinin belirlendiği, özel gereksinimli birey dışında farklı bireylerin de programa dahil olduğu ve bir takım eğitsel kararların alındığı programlar olduğu söylenebilir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ülkemizde 6 Haziran 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir. Söz konusu kararnamenin 4. maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planının geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.” denilmektedir. 1997 yılında çıkarılan bu kararnameden sonra 2000 ve 2006 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliklerinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerinin dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planının geliştirileceği ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanacağı ifade edilmiştir. Söz konusu yönetmeliklerde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak tanımlanmıştır. Son olarak 7 Temmuz 2018 yılında çıkarılan 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde de aynı tanımlama yapılmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmesiyle, özel gereksinimli bireylerin ve onların ailelerinin eğitimsel gereksinimleri yasal olarak güvence altına alınmıştır. Her özel gereksinimli öğrenci için yılda bir kez hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı ailenin de içinde bulunduğu bir ekip tarafından hazırlanır (Kargın, 2010). BEP aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır (Gürsel, Vuran, 2010). Bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, okullarda oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından yapılmaktadır. 7 Temmuz 2018 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi başlıklı 47. Maddesinde “Özel gereksinimli

öğrenciler için okulda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlamak için BEP geliştirme birimi oluşturulur” denilmektedir. Yönetmelikte BEP geliştirme biriminin okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında toplanacağı, toplantıya rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrencinin katılacağı ifade edilmektedir.

Öğretmen, öğrenci ile sürekli etkileşim halinde olan, programı uygulayan, araç-gereci kullanan, ölçme ve değerlendirmeyi yapan kişidir. Öğretmenler, bireye davranış kazandırmada çok önemli bir fonksiyona sahiptirler (Gözütok, 1991). Bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanmasında öğrencinin sınıf öğretmeni kadar rehberlik öğretmenleri de etkin görev almaktadırlar. Rehberlik öğretmenleri gönderme öncesi sürecin ilk aşaması olarak kabul edilen ilk belirleme aşamasında yetersizliği ya da risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin gelişimini izleme ve görüş belirtmede, ayrıntılı değerlendirme sonucunda ise özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesinde ve BEP’in hazırlanmasında önemli roller üstlenmektedirler. 10 Kasım 2017 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehberlik öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görev alacağı ifade edilmiştir. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan eğitsel ve yasal düzenlemelerle birlikte okullardaki BEP birimlerinin önemi artmış ve özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında sınıf öğretmenlerinin yanı sıra rehberlik öğretmenlerinin de rolleri artmıştır.

Ülkemizde, bireyselleştirilmiş eğitim programı biriminin işleyişi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Coşkun’un (2010) ilkokullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin görüşlerine ilişkin yaptığı çalışmanın sonuçları rehberlik öğretmenlerinin kendilerini bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama konusunda yetersiz bulduklarını, öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Avcıoğlu (2011) tarafından yapılan bir çalışmada zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamaya ilişkin görüşleri ve yine Avcıoğlu (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise rehberlik ve araştırma merkez müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları incelenmiştir. Tekin-Ersan ve Ata (2017) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise bir ilkokulda görev yapan sınıf, okul öncesi, özel eğitim ve İngilizce öğretmenleri ile birlikte iki rehberlik öğretmenin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Ülkemizde, rehberlik öğretmenleri ile yürütülen çalışmalarda daha çok rehberlik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Akalin, 2014; Güven ve Balat, 2006; Özengi, 2009). Bazı çalışmalarda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlilik algıları

incelenirken (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012), bazı çalışmalarda ise rehberlik öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir (Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011). Aliyev, Erguner Tekinalp, Ulker ve Shine-Edizer (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlar ile okul yöneticilerinin bu kurumlardaki yeni açılan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin işleyişine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna karşın, ortaokullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin BEP biriminin işleyişine yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca zorunlu eğitimisekiz yıldan 12 yıla çıkaran kanununun 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamasıyla birinci kademe dört yıl süreli ilkököl, ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe dört yıl süreli ortaokul olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu nedenle, rehberlik öğretmenlerinin birinci kademe olarak nitelendirilen ilkökuller ve ikinci kademe olarak nitelendirilen ortaokullarda oluşturulan BEP biriminin işleyişine ilişkin görüşlerinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinin BEP geliştirme birimlerinin daimi ve değişmez üyesi olmaları ve uzmanlık alanları nedeniyle bu birimlerde ön plana çıkmaları rehberlik öğretmenlerinin BEP biriminin işleyişine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemini arttırmaktadır. bu gereksinimlere dayalı olarak bu çalışmada, rehberlik öğretmenlerinin okullarda oluşturulan BEP biriminin işleyişine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt alınmıştır:

1- Rehberlik öğretmenlerinin okullarda oluşturulan BEP biriminin işleyişine ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Rehberlik öğretmenlerinin BEP biriminin işleyişine ilişkin yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir (Gay, 1987).

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modelinde planlanan bir çalışmadır. Çalışmada ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt (Kriter) Örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesi'nde yürütülmüştür. Katılımcıları belirlemek için çalıştıkları okulda bir veya daha fazla sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, rehberlik öğretmenlerinin en az 10 yıllık mesleki deneyimlerinin olması ve gönüllülük esasını önkoşulu aranmıştır. Ayrıca Rehberlik Araştırma Merkezi'nden kaynaştırma öğrencisi bulunan okulların listesi alınmıştır.

Mesleki deneyiminin en az 10 yıl olarak belirlenmesinin gerekçesi öğretmenlerin bu süre içerisinde farklı okulların BEP birimlerinde görev alarak değerlendirme ve BEP hazırlama gibi süreçlerde yeterli deneyime sahip olabileceklerinin düşünülmesidir. Okulunda kaynaştırma öğrencisi bulunan ve çalıştığı kurumda en az 10 yıldır görev yapıyor olma koşullarını karşılayan öğretmenlere ulaşmak için ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu okullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri ile ön görüşme yapılarak öğretmenler araştırmanın amacı ve araştırma verilerinin nasıl toplanacağı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Yapılan ön görüşme sonunda araştırma, çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 14 rehberlik öğretmeniyle yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubuna katılan rehberlik öğretmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Görev Ya pılan Okul Türü	Mezun Olunan Bölüm	Hizmet Süresi (Yıl)	Kaynaştır ma Öğrencisi Sayısı
M	Kadın	Ortaokul	Dil-Tarih-Coğrafya Fak. /Psikoloji	21 ve üzeri	5
G	Kadın	Ortaokul	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	11-20	5
A	Kadın	Ortaokul	PDR	11-20	33
F	Kadın	İlkokul	PDR	21 ve üzeri	15
E	Kadın	İlkokul	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	21 ve üzeri	15
N	Kadın	İlkokul	PDR	21 ve üzeri	6
T	Kadın	Ortaokul	Özel Eğitim	21 ve üzeri	4
B	Kadın	İlkokul	PDR	21 ve üzeri	5
Y	Kadın	İlkokul	PDR	21 ve üzeri	5
P	Kadın	Ortaokul	PDR	21 ve üzeri	3
Ş	Kadın	İlkokul	PDR	21 ve üzeri	1
D	Kadın	İlkokul	PDR	21 ve üzeri	6
R	Kadın	Ortaokul	PDR	21 ve üzeri	3
İ	Kadın	Ortaokul	PDR	11-20	2

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında 11 öğretmen 21 ve üzeri, üç öğretmen ise 11-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin yedisi ilkököl, yedisi ortaokulda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin üniversitelerden mezun oldukları bölümlere bakıldığında bir öğretmenin Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Psikoloji, bir öğretmenin özel eğitim ve 12 öğretmenin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi sayılarına bakıldığında dört öğretmenin beş, iki öğretmenin 15, iki öğretmenin altı, bir öğretmenin 33, bir öğretmenin bir, iki öğretmenin üç, bir

öğretmenin iki ve bir öğretmenin dört kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel bilgilerini elde etmek amacıyla demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları ve demografik bilgi formu alandan üç uzmana gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, formda, sorularda ve soruların sırasında değişiklik yapılmamıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlere sorulan sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin işleyişine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2.Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin işleyişinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?

3.Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin işleyişinde yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Görüşme sorularını sınamak amacıyla müdür yardımcısı olarak görev yapan ve alanı rehberlik olan iki öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğretmenlere toplam üç soru yöneltilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler sorularının içeriğine ve amacına ilişkin olumlu geri bildirimler vermişlerdir Pilot görüşme sonunda görüşme sorularında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, 2018 yılının Ekim-Aralık aylarında toplanmış ve dijital ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler, rehberlik öğretmenlerinin okullarında, kendilerinin belirledikleri uygun gün ve saatlerde yapılmıştır. Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle birebir yapılan görüşmelerin tamamı rehberlik öğretmenlerinin çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere görüşmenin amacı hatırlatılmış ve onayları alınmıştır. Görüşme soruları her bir öğretmene aynı sıra ile sorulmuştur. Görüşmede öğretmenlere toplam üç soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler en az 3 dakika 6 saniye en fazla 10 dakika 45 saniye sürmüştür. Görüşmelerden toplam 16 sayfalık veri elde edilmiştir. Rehberlik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin tarih ve görüşme süreleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmelerin tarih ve süresi

Öğretmen	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Öğretmen M	22 Ekim 2018	8 dakika 10 saniye
Öğretmen G	22 Ekim 2018	4dakika 40 saniye
Öğretmen A	2 Kasım 2018	10 dakika45 saniye
Öğretmen F	2 Kasım 2018	5 dakika 32 saniye
Öğretmen E	2 Kasım 2018	3 dakika 20 saniye
Öğretmen N	9 Kasım 2018	3 dakika 40 saniye
Öğretmen T	9 Kasım 2018	4 dakika 52 saniye
Öğretmen B	9 Kasım 2018	4 dakika 28 saniye
Öğretmen Y	9 Kasım 2018	4 dakika 11 saniye
Öğretmen P	12 Kasım 2018	3 dakika 15 saniye
Öğretmen Ş	12 Kasım 2018	3 dakika 06 saniye
Öğretmen D	12 Kasım 2018	7 dakika 07 saniye
Öğretmen R	19 Aralık 2018	4 dakika 40 saniye
Öğretmen İ	19 Aralık 2018	3 Dakika 22 saniye

2.5. Verilerin Analizi

Veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Dijital ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmaksızın görüşmelerin yapıldığı sırasına göre numaralandırılmış ve öğretmenlere kod verilerek çevriyazıya dönüştürülmüştür. Veri analizi öncesinde güvenilirlik çalışması yapmak amacıyla rastgele seçilen dört (verilerin en az %25’i) görüşmenin ses kayıtları araştırmacı ve özel eğitim bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından dinlenerek yazılı dökümler doğrulanmıştır. Bu süreçte %100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Daha sonra yazıya dökülen veriler bilgisayarda hazırlanan görüşme formuna görüşmeci-görüşülen sırasıyla aktarılmıştır Görüşme formunun sol yanına veri setinde yazılı olan bilgilerin özetlendiği ve verilerle ilgili kısaltmaların kullanıldığı betimsel indeks, sağ yanına veri analizinde kolaylık sağlayacak bilgilerin ve notların yazıldığı sözcük ve cümlelerden oluşan görüşmeci yorumu, sayfanın altına da yapılan görüşmenin ilişkili sayfası hakkında genel yorumlar yazılmıştır. Araştırmacı ile özel eğitim bölümünde görev yapan öğretim üyesi Görüşme Formu üzerinde Betimsel İndeks ve Görüşmeci Yorumu bölümlerini dört görüşme için bağımsız olarak tamamlamışlar ve daha sonra bir araya gelerek betimsel indeks ve yorum bölümlerinde çıkardıkları anlamları ve yorumları karşılaştırarak, görüş ayrılığı olanları tartışmışlardır. Tartışmalardan sonra ortak karara vararak aralarında tutarlılık sağlamışlardır.

Araştırmacı verilerin tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, elde edilen veriler organize edilerek temalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Araştırmacı temaları oluşturma işleminde kodlama dosyalarındaki verileri okuyarak aynı başlık altında toplayabileceği verilere birer başlık vermiş ve bu başlıklara uygun öğretmen konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu düzenlemeden sonra elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar kodlama dosyalarıyla birlikte özel eğitim bölümünde görev yapan bir öğretim üyesine verilmiş ve öğretim üyesi tarafından rastgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve özel eğitim bölümünde görev yapan öğretim üyesi tarafından görüş birliğine varılan temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığında olunan temalar üzerinde tartışılmıştır. Tüm temalar yeniden düzenlenmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

3. Bulgular

Kendileriyle görüşme yapılan rehberlik öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerin sonucunda elde edilen verilerin betimsel dökümleri yapılmış, verilerin analizi sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ana ve Alt Temalar

Ana ve alt temalar	f	%
1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Biriminin İşleyişine Yönelik Görüşler		
1.1. BEP geliştirme birimi amacına yönelik işlemiyor	4	29
1.2. BEP geliştirme birimi oluşturuluyor ve yürütülüyor	10	71
1.3. BEP geliştirme birimi tamamen rehberlik öğretmenlerinin sorumluluğunda yürütülüyor	13	93
2. BEP geliştirme biriminin işleyişinde karşılaşılan sorunlar		
2.1. Okul yönetiminin yasal sorumluluklarını yerine getirmemesi	9	64
2.2. Toplantıların yapılamaması	6	43
2.3. BEP geliştirme birimi üyeleri arasında işbirliğinin olmaması	5	36
2.4. Özel eğitim öğrenci sayısının fazla olması	3	21
3. BEP geliştirme biriminin işleyişinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri		
3.1. Özel eğitim konusunda eğitim faaliyetleri	7	50
3.1.1. Öğretmenlere özel eğitim konusunda eğitimlerin verilmesi	5	36
3.1.2. Okul yöneticilerine, özel eğitim konusunda eğitimlerin verilmesi	1	7
3.1.3. Öğretmen adaylarına, özel eğitim konusunda daha yoğun bilgilerin verilmesi	1	7
3.2. Kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula bir özel eğitim uzmanı görevlendirme	5	36
3.3. Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenci sayısı az olan okullara yerleştirilmesi	3	21
3.4. BEP geliştirme biriminin sorumluluğunun rehberlik öğretmenlerine verilmemesi	14	100

Tablo 3’e bakıldığında rehberlik öğretmenlerinin okullarındaki bireyselleştirilmiş eğitim programı biriminin işleyişine yönelik görüşleri üç ana tema, 11 alt tema ve üç alt alt tema şeklinde betimlendiği görülmektedir. Temalar frekanstan oluşmakta ve bu temalarda görüş belirten öğretmenlerin sayısı ve oranı yer almaktadır. Aşağıda sırayla ana tema, alt tema ve alt alt temalardaki öğretmen görüşlerine yer verilmektedir.

1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Geliştirme Biriminin İşleyişine Yönelik Görüşler

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olan birinci ana temada, rehberlik öğretmenlerinin görüşleri üç alt temaya ayrılmıştır:

1.1. BEP Geliştirme Biriminin Amacına Yönelik İşlemediğine İlişkin Görüşler

Kendileriyle görüşülen rehberlik öğretmenlerinden dördü okullarındaki BEP geliştirme biriminin amacına yönelik işlemediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen G konuyla ilgili görüşlerini “BEP işlemiyor”, Öğretmen Ş “BEP birimlerinin işleyişi sağlıklı olmuyor” Öğretmen M “Komisyon üyelerimizin donanımlı olmamasından kaynaklı işlemiyor”, Öğretmen İ “Okullardaki BEP birimleri “miş gibi” yapılan düzenlemelerdir” şeklinde ifade etmiştir.

1.2. BEP Geliştirme Biriminin Oluşturulması ve Yürütülmesine İlişkin Görüşler

Kendileriyle görüşülen rehberlik öğretmenlerinden 10’u okullarındaki BEP geliştirme biriminin oluşturulduğunu ve yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen F konuyla ilgili görüşlerini “Evet BEP birimimiz var. Her öğrencimiz için var. Ve ben bu okulda şöyle bir şey yaptım. Eğer çocuk dışarıda herhangi bir özel özel eğitim okuluna gidiyorsa orada dersine giren öğretmenleri de çağırıyorum”, Öğretmen A “Bizim birimimiz iyi işliyor.”, Öğretmen E “Bizim okulumuzda sağlıklı yaptığımızı düşünüyorum.”, Öğretmen N “Bence BEP birimimiz gayet iyi işliyor. Her sene başında ilgili kaynaştırma sınıf öğretmenleri, ilgili müdür yardımcısı hemen rehberlik öğretmeni ve öğretmenlerle BEP birimlerimizi oluşturuyoruz.”, Öğretmen T “Okulumuzda BEP iyi işliyor” Öğretmen B “Birimimizi sene başında oluşturuyoruz. Toplantı yapıyor her ayı beklemiyoruz.” Öğretmen Y “BEP birimini oluşturuyoruz. Bizim her öğrenci için yaptığımız toplantılar sağlıklı oluyor.”, Öğretmen P “Evet BEP birimimizi kuruyoruz. Bazı pürüzler var. Ama çok da önemli değil. Ama genelde iyiyiz.”, Öğretmen D “BEP sene başında oluşturuluyor. Bir şekilde yürütüyoruz.” Öğretmen R “BEP birimimiz sene başında oluşturuluyor. Planlar yapılıyor” şeklinde ifade etmiştir.

1.3. BEP Geliştirme Biriminin Tamamen Rehberlik Öğretmenlerinin Sorumluluğunda Yürütülmesine İlişkin Görüşler

Kendileriyle görüşülen rehberlik öğretmenlerinden 13’ü okullarındaki BEP geliştirme biriminin tamamen kendilerinin sorumluluğunda yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmen A konuyla ilgili görüşlerini “Rehberlik öğretmenlerinin kendi başlarına götürdükleri bir süreç” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen T konuyla ilgili görüşlerini “BEP birimini de bizler yürütmeye çalışıyoruz” şeklinde ifade ederken, Öğretmen G “İşleyişi daha çok biz yönlendiriyoruz”, Öğretmen İ ise “Bu görev sadece sınıf öğretmeni ile rehberlik öğretmenin üzerinde kalıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen M konuyla ilgili görüşlerini “Rehberlik öğretmeninden beklenti çok. Bütün yük bizde.” sözleriyle ifade ederken, Öğretmen Ş görüşlerini “BEP ‘i çok faydalı buluyorum ama nedense tüm sorumluluk bizim gibi düşünülüyor ve bu şekilde yürüyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen R konuya ilişkin görüşlerini “Sanki bu rehber öğretmenin işi. Süreci rehber öğretmen yürütüyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen D “Bu iş bu okulda tamamen bana kaldı öyle söyleyeyim.” sözleriyle sürecin sorumluluğunu almak zorunda kaldığını belirtmiştir. Öğretmen B ise konuya ilişkin görüşlerini “BEP birimini rehber öğretmen tek başına takip etmek durumunda kalıyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen Y konuyla ilgili görüşlerini “Rehber öğretmenler olarak bizler bu görevi gidermeye çalışıyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmen N konuyla ilgili görüşlerini “Bu işin tamamen işletilme kısmı ağırlıklı olarak bizim üzerimizden gidiyor.”, Öğretmen P “Bu işi düzenlemek organize etmek, yürütmek hep rehberlik öğretmenin göreviymiş gibi algılanıyor. Oysaki yönetmelik çok açık rehber öğretmen orada bir komisyon üyesi.”, Öğretmen Y “Bu iş aslında okul idaresinin işi ama maalesef idarecilerimiz bu işi rehber öğretmenlere veriyorlar. İdarecilerimiz toplantıya katılmıyor.” sözleriyle ifade etmişlerdir. Öğretmen E ise konu ile ilgili görüşlerini şu

sözlerle dile getirmiştir: “Sanki kaynaştırma ve BEP konusu rehber öğretmenin göreviymiş gibi algılanıyor. Tek başımıza takip etmek durumunda kalıyoruz.”

2. BEP geliştirme biriminin işleyişinde karşılaşılan sorunlar

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin görüşleri araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olan ikinci ana temada dört alt temaya ayrılmış ve öğretmenlerin görüşleri sırasıyla sunulmuştur.

2.1. Okul Yönetiminin Yasal Sorumluluklarını Yerine Getirmemesi

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden dokuzu BEP geliştirme biriminin işleyişinde okul yönetiminin yasal sorumluluklarını yerine getirmediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen İ konuyla ilgili görüşlerini “BEP biriminde okul müdürleri genellikle toplantıyı angarya gördükleri için katılmamaktadırlar. İlgili müdür yardımcılar da bu işi rehberlik servislerinin yapması gerektiği kanısıyla bütün yükü rehberlik servisine atmaktadırlar.” Öğretmen G “Tamam, BEP biriminde müdür yardımcımızın ismi geçiyor ama toplantıda hiçbir yerde bulunmuyor.”, Öğretmen Ş “Aslında toplantıyı idarenin organize etmesi gerekiyor. Toplantıya idarenin başkanlık etmesi gerekiyor.” Öğretmen T “İdarecilerimiz tamamen bunun dışındalar. Oysa öyle değil. Normalde BEP birimlerini oluşturmak, o toplantıları düzenlemek yazılarını yazdırmak, duyurmak toplantıda bulunmak idarecinin görevidir ama hiçbir şekilde bu olmuyor.” Öğretmen N “İdareciler olayın dışındalar ve tamamen işi rehber öğretmene yıkıyorlar. İnsani bir sorumlulukla yürütüyoruz” Öğretmen P “İdareciler bu konuda yanınızda olmuyorlar. Hatta tamamen bu işi rehber öğretmenin görevi zannediyorlar.” Öğretmen M “BEP birimiyle ilgili sıkıntımız var. Bu işi düzenlemek organize etmek, yürütmek aslında idarenin işi. Toplantılara idarenin başkanlık etmesi gerekiyor Mesela ben geçen bakanlıktaydım. Merak ettim bakalım ne olacak diye. Defalarca telefon geldi. Ben o komisyonda bir üyeyim ama öyle değil maalesef. Mesela RAM’dan bir yazı gelir. Şu tarihte şu öğrencinin değerlendirilmesi var diye. Doğrudan yazı rehber öğretmene gelir. Bence bu bizi zayıflatan bir şey.” Öğretmen D “Öncelikle okul yöneticileri BEP birim başkanı olarak komisyona katılmıyorlar. Görevi bize yüküyorlar”

2.2. Toplantıların Yapılamaması

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden altısı BEP geliştirme biriminin işleyişinde karşılaşılan sorunlardan birinin toplantıların yapılamaması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen İ konuyla ilgili görüşlerini “Süre sorunu var toplantılar araya sıkıştırılıyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen D ise görüşlerini “Bazen toplantılarda sıkıntı olabiliyor. Her zaman veliye ulaşamadığım zamanlar olabiliyor mesela. Tam öğretmeni ayarlıyorum, ben kendime göre program yapmış oluyorum toplantıyla ilgili İşte bazen veli toplantılara katılamayabiliyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmen Y konuyla ilgili görüşlerini “Toplantılar ders saatiyle çakışıyor. Mesai saatinde yapamıyoruz.” sözleriyle ifade ederken, Öğretmen Ş “Toplantılar ders saatiyle çakışıyor, daha çok öğlen arası yapılmaya çalışılıyor”, Öğretmen T “Öğretmenler BEP’i

benimsemiyorlar. Bu yüzden de çok sağlıklı toplantılar yapamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen A ise “toplantıların öğlen arası yapıldığını” ancak “ekip üyelerinin her zaman katılmadığını” ifade etmiş ve sözlerini şu şekilde tamamlamıştır: “BEP planları yapılıyor ama bunlar daha çok ders saati içinde. Toplantılar öğlen arasına sıkışıyor. Mesai saatinde yapamıyoruz. Öğretmenler tükenmiş oluyor.”

2.3. BEP Geliştirme Birimi Üyeleri Arasında İşbirliğinin Olmaması

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden beşi BEP geliştirme birimi üyeleri arasında işbirliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen Ş “Öğretmenler bu işi angarya olarak görüyorlar ve işbirliğine çok yanaşmıyorlar” sözleriyle görüşlerini ifade ederken, Öğretmen R görüşlerini “Öğretmenler benimsemiyorlar, direnç gösteriyorlar. Bu da sürecin sağlıklı yürümemesine neden oluyor. Bu anlamda düzenli bir işbirliğimiz maalesef yok.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen İ konu ile ilgili görüşlerini “Sene başında BEP toplantısı yapılır ve bundan sonraki süreçte neler olduğu incelenmez. Veliler de çaresiz sınıf öğretmeninden gelen geri bildirimlerle sürece az da olsa dahil edilir.” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen N görüşlerini “İşbirliğinde sıkıntı var” sözleriyle, Öğretmen E ise “Bazen de şöyle oluyor. Tamamen bizim gözetimimizde devam eden planlamalar yapıyoruz. Bu da zorlayıcı. Sadece bu sene bununla ilgili kolaylık yaşadık. Biz sanırım bu sene çok net kararlı bir şekilde tavır gösterdiğimiz için BEP planlarını kendileri hazırladılar. Ve bize teslim ettiler. Zamanla yol alıyorsunuz ama işte sizi yıpratıyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

2.4. Özel Eğitim Öğrenci Sayısının Fazla Olması

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden üçü, okullarındaki özel eğitim öğrenci sayısındaki fazlalığı sorun olarak belirtmişlerdir. Öğretmen E konuyla ilgili görüşlerini “En büyük sıkıntımız özel eğitim öğrenci sayımızın fazla olması.”, Öğretmen A “Okulumuzda 875 öğrenci var. Bunlardan 33 tanesi kaynaştırma öğrencisi. Öğretmenleri koordine etmekte zorlanıyoruz. Çay ocağında, koridorda, öğretmenler odasında öğretmeni yakaladığımızda “sınıfına nakil öğrenci gelmiş arkadaşım. Bu öğrencinin şöyle bir tanısı var diyoruz ve sınıf öğretmenini ve velisini de almak kaydıyla bir toplantı planlıyoruz.”, Öğretmen F ise konuyla ilgili görüşlerini “Kaynaştırma öğrencimiz çok fazla. Bu bizler için çok yorucu ve çocuklar için de çok verimli olmuyor” sözleriyle dile getirmiştir.

3. BEP Geliştirme Biriminin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin önerileri özel eğitim konusunda eğitim faaliyetleri, kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula bir özel eğitim uzmanı görevlendirme, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenci sayısı az olan okullara yerleştirilmesi ve BEP geliştirme birimlerinin sorumluluğunun rehberlik öğretmenlerine verilmemesi olmak üzere dört alt temada gruplandırılmış ve sırayla sunulmuştur.

3.1. Özel Eğitim Konusunda Eğitim Faaliyetleri

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki eğitim faaliyetlerine ilişkin önerileri üç alt alt temaya ayrılmıştır.

3.1.1. Öğretmenlere Özel Eğitim Konusunda Eğitimlerin Verilmesi

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden beşi, öğretmenlere özel eğitim konusunda eğitim verilmesine ilişkin önerilerini ifade etmişlerdir. Öğretmen G konuyla ilgili önerisini “Sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda hizmetiçi eğitimlere alınıp bu konudaki farkındalıklarının artırılması gerekir” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmen B önerisini “Sınıfında özel eğitim öğrencisi olan öğretmenler eğitime alınmalı”, Öğretmen F “Öğretmenlerin mesleki gelişimleri artırılmalı, özel eğitim seminerleri verilmeli”, Öğretmen N “Yani ne olabilir... Belki hizmet içi eğitim olabilir hani öğretmen arkadaşlara. Bu özel eğitim konusunda tamam çok fazla yapılıyor biz de katılıyoruz bunlara ama çok kalıcı olmuyor daha çok süper vizyonlu, uygulamalı, eğitim içerikleri olursa çok daha etkili olacağını düşünüyorum.”, Öğretmen Ş “Özel eğitim ile ilgili eğitimler verildiğinde rehber öğretmenlere veriliyor. Rehber öğretmenlerden de bu eğitimi okuldaki öğretmenlere vermesi isteniyor. Halbuki bu eğitimleri tüm öğretmenlerin alması gerekir. Öğretmen E “Öğretmenlerin kendilerini yenileme becerileri artırılmalı. Bu da eğitim faaliyetleri ile mümkün. Özellikle özel eğitim alanında öğretmenlerin farkındalıklarını arttıracak eğitimler düzenlenmeli” sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.2. Okul Yöneticilerine Özel Eğitim Konusunda Eğitimlerin Verilmesi

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden biri, okul yöneticilerine özel eğitim konusunda eğitimlerin verilmesine ilişkin öneri getirmiştir. Öğretmen A önerisini şu sözlerle dile getirmiştir: “Benim ilk önerim okul müdür ve müdür yardımcılarının özel eğitim konusunda ciddi anlamda eğitim almaları.”

3.1.3. Öğretmen Adaylarına Özel Eğitim Konusunda Daha Yoğun Bilgilerin Verilmesi

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden biri öğretmen adaylarına özel eğitim konusunda daha yoğun bilgilerin verilmesi yönünde öneri getirmiştir. Öğretmen D önerisini şu sözlerle ifade etmiştir: “Üniversiteler, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere özel eğitim konusunda daha yoğun bilgi vermeli.”

3.2. Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Her Okula Bir Özel Eğitim Uzmanı Görevlendirme

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden beşinin önerisi kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula bir özel eğitim uzmanı görevlendirilmesine ilişkin olmuştur. Öğretmen D önerisini “Eğer kaynaştırma her okulda uygulanıyorsa her okula bir özel eğitimci verilmesi gerekiyor.” sözleriyle ifade ederken, Öğretmen Y “Her okulda bir özel eğitimci danışman öğretmen bulunması gerektiğine inanıyorum.”, Öğretmen R “Bence, her okulda eğer kaynaştırma öğrencisi veriliyor ise bu konuda uzman birinin çalışması şart. Rehber öğretmenler bu konuda uzman

değil bunu kabul etmeleri lazım.”, Öğretmen P “Çözüm önerisi olarak her okul da bir özel eğitim öğretmeni olmalı. Onların bakış açısı biraz daha farklı”, Öğretmen E “BEP biriminde bir özel eğitim öğretmeni olmalı daha doğrusu her bir okula kaynaştırma öğrencisi veriliyorsa özel eğitim uzmanı da görevlendirilmeli” sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenci Sayısı Az Olan Okullara Yerleştirilmesi

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden üçünün önerisi kaynaştırma öğrencilerinin öğrenci sayısı az olan okullara yerleştirilmesine yönelik olmuştur. Öğretmen T önerisini “Çözüm önerim var. Şöyle ki bu tür çocukların bir defa daha az sayılı okullarda olmaları lazım.”, Öğretmen A “Kaynaştırma öğrencisinin yerleştirileceği sınıflardaki öğrenci sayısı 20’yi geçmemeli” Öğretmen N “Var olan koşullar belli. Sınıf mevcudu fazla. Öğretmen BEP hazırlama konusunda yeterli olmayabiliyor. Bu tür çocuklar öğrenci sayısı az olan okullarda daha iyi eğitim alır diye düşünüyorum” sözleriyle dile getirmiştir.

3.4. BEP Geliştirme Biriminin Sorumluluğunun Rehberlik Öğretmenlerine Verilmemesi

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin tamamının önerisi BEP geliştirme biriminin sorumluluğunun rehberlik öğretmenlerine verilmemesine ilişkin olmuştur. Öğretmen M konuyla ilgili önerisini “BEP biriminin sorumluluğu idarecilerde olmalı”, Öğretmen G “BEP birimi rehberlik öğretmenlerinin üzerinde. Bu sorumluluk bizden alınmalı.” Öğretmen E “Yönetmelik çok açık. Rehber öğretmen orada bir komisyon üyesi. Aslında BEP’i idarenin organize etmesi gerekiyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen A konuyla ilgili önerisini “BEP birimi aslında idarecilerin sorumluluğunda ama nedense biz sorumluymuşuz gibi düşünülüyor. Biz sadece bu ekibin bir üyesiyiz. Bu anlayış değişmeli.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen F’nin konuyla ilgili önerisi “BEP biriminin tek sorumlusu sanki rehberlik öğretmenleri. Bu sorumluluğun aslında kimde olduğu yönetmelikte belli. Bu konuda uygulamalar değişmeli.” Öğretmen Ş’nin önerisi “Asıl sorumluluğu okul yöneticileri almalı.”, Öğretmen R’nin önerisi “Bu iş rehberlik öğretmenin sorumluluğunda olmamalı. Biz sadece ekip üyesi olarak görev almamız.” Öğretmen D’nin önerisi “BEP’in sorumluluğu tamamen okul yöneticilerinin aslında. Ama nedense biz sorumlu tutuluyoruz. Bizim görev tanımımız belli. Sorumluluk bizim olmamalı.” Öğretmen İ’nin önerisi “Bazen de şöyle oluyor tamamen bizim gözetimimizde devam eden planlamalar yapıyoruz. Birimin sorumluluğu sadece bizde olmamalı.” şeklinde olmuştur. Öğretmen Y konuya ilişkin önerisini “Rehber öğretmenler olarak bizler bu görevi gidermeye çalışıyoruz ama işin sorumluluğu aslında bizde değil. Biz komisyonunda sadece bir üyesiz. Sorumluluğun bizde olması ypraticı ve doğru değil” sözleriyle getirirken, Öğretmen B “Okullarda bu iş rehber öğretmene yükleniyor. Rehber öğretmen çok yalnız kalıyor. Şunu da söylemek istiyorum. Ben rehber öğretmen olarak yetiştim. Psikolojik danışman olarak yetiştim. Benim görevim BEP biriminin sorumluluğunu üstlenmek değil” sözleriyle getirmiştir. Öğretmen P ise önerisini “Aslında BEP birimlerinin toplantılarını düzenlemek, duyurmak, kararlarını yazmak ve toplantıların katılmak idarecinin görevidir ama maalesef bu olmuyor. Sorumluluk bize yükleniyor. Bizlere böyle bir

sorumluluk verilmemeli. Bu işi tamamen idare üstlenmeli” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen N konuya ilişkin önerisini “İlgili müdür yardımcılarını bu işi rehberlik servisine atmaktadırlar. Rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve veli arasında köprü görevi görerek toplantıları düzenler. Toplantıları düzenlemek bizim işimiz olmamalı. Bu işten rehber öğretmen sorumlu tutuluyor. Toplantıyı duyurma, yürütme ve yazdırma gibi işlerin sorumluluğu rehber öğretmenlere verilmemeli.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen N ise önerisini şu sözlerle dile getirmiştir: “BEP birimi senebaşında kurduğumuz birimlerden bir tanesi. BEP biriminde olması gereken kişiler zaten belli. Ancak nedense tüm sorumluluk bizdeymiş gibi algılanıyor. Sanki bu birimin başkanı rehber öğretmenmiş gibi. Asıl görevim dışında farklı görevleri de yaptığım için eksiklikler oluyor. BEP biriminin sorumluluğu rehber öğretmende olmamalı. Tamam, BEP biriminde müdür yardımcısının ismi geçiyor ama sorunlu biz oluyoruz. Rehber öğretmenler komisyonun üyesi olarak algılanmalı.”

4. Tartışma ve Sonuç

Rehberlik öğretmenlerinin okullarındaki BEP geliştirme biriminin işleyişi, işleyişte karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları okullarda BEP geliştirme birimlerinin oluşturulduğunu ancak oluşturulan bu birimlerin daha çok rehberlik öğretmenlerinin sorumluluğunda yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinden bazıları BEP geliştirme birimlerinin amacına yönelik işlemediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular BEP geliştirme birimlerinin işleyişi ile birim üyelerinin yetki ve sorumluluklarının paylaşımı arasında beklenenden farklı bir durum olduğunu göstermektedir. Bu durum daha çok, rehberlik öğretmenlerinin yasal düzenlemelere dikkat çekmeleri olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları her ne kadar okullarda BEP geliştirme birimlerinin oluşturulduğunu gösterse de birimin işleyişine ilişkin farklı sorunların da olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları BEP geliştirme biriminin işleyişine yönelik okul yöneticilerinin yasal sorumluluklarını yerine getirmediğini göstermiştir. Rehberlik öğretmenlerinin çoğu bu durumu sorun olarak belirtmişler ve okullarındaki BEP geliştirme biriminin işleyişinden daha çok kendilerinin sorumlu tutulduklarını ifade etmişlerdir. Rehberlik öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yasal sorumluluklarını yerine getirmediklerine ilişkin bu görüşleri MEB’deki yasal düzenlemeleri akla getirmektedir. Bu düzenlemelerden biri de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’dir. Yönetmelikte BEP geliştirme biriminin okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenciden oluşacağı ifade edilmektedir. Dolayısıyla birimin başkanının okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısının olması gerektiği belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin BEP geliştirme birimlerine başkanlık etmedikleri, bu görevin daha çok rehberlik öğretmenleri tarafından yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli bireylere yönelik yasal düzenlemelerin yapıldığı ancak uygulamada bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile Çitil’in (2009) yaptığı araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Çitil’in (2009) yapmış olduğu araştırmanın

sonuçları özel eğitim politikaları ile uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğunu ortaya koymuştur. Akdemir Okta (2008) ve Güven (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ise özel gereksinimli bireyler ile ilgili yapılan yasal düzenlemelerin uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rehberlik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu BEP toplantılarının yapılamadığını ve BEP geliştirme birimi üyeleri arasında işbirliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin BEP sürecini önemsemedikleri ve bu konuda titiz davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alanyazında yapılan bazı araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Bilen’in (2007) yaptığı araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri için BEP uygulamadıklarını göstermiştir. Avcıoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında ise Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürleri BEP’in yeterince hazırlanıp uygulanmadığı, okullarda yapılan BEP’lerin özel gereksinimli bireyler için hazırlanacak BEP’lerin planlarını kapsamadığı” konusunda görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla amacına uygun olarak yapılmayan BEP toplantıları, özel gereksinimli öğrencilere sunulacak eğitim ve destek hizmetlerinin gecikmesine neden olacaktır. Bu da öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerden bazıları okullarında özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olmasını sorun olarak vurgulamışlardır. Bu durum daha çok özel gereksinimli öğrenci sayısı fazla olan okulların rehberlik öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olmasının her ne kadar BEP toplantılarının sayısını arttırdığı ve dolayısıyla zaman sorununa neden olduğu vurgulansa da, bu birimlerin etkili ve verimli çalışmasını sağlayacak önlemler alınabilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde BEP birimlerinin çalışma usul ve esaslarının okul yönetimi tarafından belirleneceği ifade edilmektedir. Bu düzenleme ile BEP birimleri daha işlevsel olabilir ve amacına uygun olarak yürütülebilir.

Araştırmanın sorunlara ilişkin bir diğer bulgusu BEP geliştirme birimi üyeleri arasında işbirliğinin olmamasıdır. Halbuki alanyazında bireyselleştirilmiş eğitim programının ailenin de içinde bulunduğu bir ekip tarafından hazırlanacağı (Kargın, 2010), BEP’in aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanacağı (Gürsel, Vuran, 2010), BEP ekibi içerisindeki etkin ve işlevsel işbirliğinin özel gereksinimli bireye sunulan eğitimin kalitesini artıracığı belirtilmektedir (Bateman, 1995). Yine Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) BEP’in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi, ilgili çalışmalarda koordinasyonun sağlanması, ayrıca okuldaki diğer kurul ve birimlerle iş birliği içinde çalışılması BEP geliştirme biriminin görevleri arasında sayılmıştır. BEP geliştirme birimi üyeleri arasında işbirliğinin olmaması özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanamaması anlamına gelmektedir. Bu durumun öğrencinin okul başarısını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Rehberlik öğretmenleri, BEP geliştirme birimlerinin işleyişinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenler BEP geliştirme birimlerinin sorumluluğunun rehberlik öğretmenlerine verilmemesi ve kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula bir özel eğitim uzmanı görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğretmenlere özel eğitim konusunda

öğretmenlerin verilmesi ve kaynaştırma öğrencilerinin öğrenci sayısı az olan okullara yerleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Rehberlik öğretmenlerinin bu önerilerinin okullardaki BEP geliştirme birimlerinin işleyişi açısından önemli olduğu söylenebilir. Nitekim elde edilen bu bulgular daha önceden yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin çoğu özel gereksinimi öğrencilerin eğitimi hakkında çok az bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Önder (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin tamamı özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kaya'nın (2003) yaptığı anket çalışmasının sonuçları yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla rehberlik öğretmenlerinin, öğretmenlerin bilgilendirilmeleri konusundaki önerileri alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

BEP geliştirme birimlerinin sorumluluğunun rehberlik öğretmenlerine verilmemesi önerisinin ise dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin tamamına yakını bu durumu hem sorun hem de çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. BEP geliştirme biriminde bulunan tüm üyelerin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelerinin sürece ve dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Rehberlik öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula bir özel eğitim uzmanı görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu beklentilerinde haklı oldukları söylenebilir. Nitekim alanyazında yapılan bazı araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Bilen'in (2007) yaptığı çalışmanın sonuçlarında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu görev yaptıkları okullarda özel eğitim uzmanının olmadığını ifade etmişlerdir. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında ise kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlardan birisinin yeterli destek hizmet personelinin olmaması yönünde bulgular elde edilmiştir. Myles ve Simpson (1989) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmacıların sınıf öğretmenlerine uyguladıkları anketin sonuçlarında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini başarıyla uygulayabilmek için danışmanlık hizmetlerine gereksinim duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Rehberlik öğretmenlerinden bazıları kaynaştırma öğrencilerinin öğrenci sayısı az olan okullara yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu önerisinin BEP birimlerinin ve dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin alacağı eğitim ve destek hizmetlerinin niteliğini arttıracak düşünülse de uygulamada karşılığını bulamayacağı düşünülmektedir. Nitekim MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde resmî özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitime yönlendirilen öğrenciler için bireylerin eğitsel değerlendirilmesi ve tanılması ile ilgili iş ve işlemlerin RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılacağı; eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireylere, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirileceği belirtile de aynı yönetmelikte yer alan "eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili yapılacak iş ve işlemlerde bireyin veya velinin görüşünün alınacağı, velinin yazılı talebinin dikkate alınarak bireyin resmî bir

okula yerleştirilmesine karar verileceği." ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla okul seçme kararı daha çok velinin tercihine bırakılmıştır. Bu durumdan kaynaştırma öğrencilerinin öğrenci sayısı az olan okullara yerleştirilmesi önerisinin işlevsel olmayacağı sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak BEP geliştirme birimlerinin yasal düzenlemeler gereği okullarda oluşturulduğu ancak uygulamada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Her ne kadar mevzuat açısından sorun görülme de uygulamadaki bu sorunların giderilmesine yönelik denetim ve rehberlik hizmetlerinin etkin hale getirilmesi gerekmektedir. Bu işin sorumluluğunu Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri üstlenmelidir. Ayrıca başta okul yöneticileri olmak üzere tüm öğretmenlere bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama ve BEP geliştirme biriminin işleyişine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırıcı eğitim programları düzenlenebilir. BEP toplantılarının ders dışı zamanlarda yapılmasına yönelik usul ve esasların belirlenmesinin, ayrıca bu toplantılara katılan yönetici ve öğretmenlerin ders ücretlerinde artırımların sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6, 1.
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam İhtiyaçları Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., & Ulker, R., Shine-Edizer, F. (2012). The Perceptions of School Counselors and Principals towards New Psychological Counseling and Guidance Services in Early Childhood Education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 4, 3083-3098.
- Alver, B., Bozgeyikli, H., & Işıklar, A. (2011). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Observation of Attitudes of Psychological Counseling and Guidance Program Students Towards Inclusive Education. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 1, 155-168.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2011, 12(1) 39-53
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 33-50.

- Bateman, B. (1995). *Writing individualized education programs (IEPS) for success. Secondary Education and Beyond Learning Disabilities Association.* (Erişim:25.09.2018),<http://www.wrightslaw.com/advoc/articles/iep.success.bateman.htm>
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri Ve Çözüm Önerileri.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Coşkun, Y. D. (2010). School counselors' views about the individualized educational program practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (2010), 1629–1633.
- Christle, C.A., & Yell M.L. (2010) Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality*, 18, 3, 109 -123.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim (1923-2007).*Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research.* Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gözütok, D. (1991). Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405-409.
- Gürsel, O., & Vuran, S. (2010). İlköğretimde kaynaştırma. İçinde: İ. Diken (Ed.), *Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme.* (s. 194-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, Y., Balat, G. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- Fiscus, E.D., Mandel, C.J. (2002). *Developing Individualized Education Programs.*H. G. Şenel, E. Tekin (Çev.). İstanbul: Seckin Yayıncılık.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 01-16.
- Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Sınıf Öğretmenlerinin ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Bilgi, Tutum Ve Uygulamalarının İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research.* New York: Sage.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.07/07/2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.
- Myles, B.S., & Simpson, R.L. (1989). Regular educators modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(4), 479-491.
- Olson, J.L., & Platt, C.J. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs in inclusive settings.* New Jersey, Prentice Hall.
- Önder, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uygulamaların Belirlenmesi.*Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tekin Ersan, D., & Ata, S. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 162-177. Doi: 10.24315/trkefd.366706
- Vuran, S. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. İçinde: O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları.* (s.1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.
- Yüksel K., Diken İ., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012) Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1, 137-148.



Araştırma Makalesi • Research Article

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Yordama Gücü ve Empatik Eğilim ile Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Etkileyen Faktörler*

Examining Predictive Role of Preservice Teachers' Empathic Tendency on Social Entrepreneurship Characteristics and Factors Affecting Empathic Tendencies and Social Entrepreneurship Characteristics

Baykal BİÇER,^a Enis Harun BAŞER^{b**}

^a Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-1494-6975

^b Arş. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-9256-3454

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 02 Nisan 2019

Kabul tarihi: 11 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Empatik Eğilim
Öğretmen Adayları
Sosyal Girişimcilik

ÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 124'ü (%24.8) kadın, 376'sı (%75.2) erkektir. Veriler, Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) ve Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği (Konaklı ve Göğüş, 2013) kullanılarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerinde; empatik eğilim puanlarının ise cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve akademik not ortalaması değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin sosyal girişimcilik özelliklerinin %23'ünü yordadığı belirlenmiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 02 April 2019

Accepted 11 April 2019

Keywords:

Empathic Tendency,
Preservice Teachers
Social Entrepreneurship

ABSTRACT

This study was designed as correlational survey model to determine relationship between preservice teachers' social entrepreneurship characteristics and empathic tendencies. Sample group consists of 500 preservice teachers (124 female, 376 male) who studying at Kütahya Dumlupınar University Faculty of Education. Data were obtained by researchers in the spring term of 2017-2018 academic year, using Empathic Tendency Scale (Dökmen, 1988) and Social Entrepreneurship Characteristics Scale (Konaklı and Göğüş, 2013). In analysis t-test for independent groups, one-way ANOVA and simple linear regression analysis were used. As a result of study, it was determined that social entrepreneurship scores differed significantly between groups in terms of age, department and grade variables. Empathic tendency scores differed significantly between groups in terms of gender, age, department, grade, academic average variables. It was determined that preservice teachers' empathic tendencies predicted 23% of social entrepreneurship characteristics.

1. Giriş

Modern toplumları derinden etkileyerek küresel boyutlara ulaşan ve çeşitlilik gösteren sosyolojik sorunların artması, bilim, teknoloji ve akademi çevrelerinde bu sorunlara yönelik kalıcı, yenilikçi ve kökten çözüm arayışlarını da

beraberinde getirmektedir. Bu arayış, sosyal problemlerin istenilen niteliklerde çözüme kavuşturulması açısından son yıllarda sosyal girişimcilik kavramını ön plana çıkarmaktadır.

*Bu çalışma, 23-25 Mart 2018 tarihleri arasında “Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde (UBEK-ICSE)” sunulan “Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri ile Empatik Eğilimlerini Etkileyen Faktörler ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı sözlü bildiri geliştirilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: enisharunbaser@gmail.com

Girişimciliğin sadece ekonomiyle ilişkisine odaklanmanın dışında toplumsal sorumluluk yönünü vurgulayan sosyal girişimcilik, sosyal değer oluşturmak, sosyal değişimi gerçekleştirmek ya da toplumsal ihtiyaçları karşılamak amacıyla kaynakların yenilikçi bir şekilde kullanımını içeren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Kickul ve Lyons, 2012). Aynı zamanda sosyal girişimcilik, toplumun giderek artan sorunlarını girişimci bakış açısıyla değerlendirerek yaratıcı çözümler üretmeyi ve sosyal alanda etki oluşturmayı hedefleyen bir kavramdır (Güler, 2008). Alanyazında farklı şekillerde tanımlanması kavramın sınırlarının net bir şekilde çizilmediğini göstermektedir. Örneğin, Aksoy (2013) kâr elde etme amacıyla birlikte sosyal sorunları işletme yöntemleriyle toplumun yararına çözümlerin sosyal girişimcilik olduğunu ifade ederken, Fowler (2000) sosyal girişimciliği sürdürülebilir toplumsal faydaya yönelik yapılanma ve uygulamalar yaratmak şeklinde tanımlamaktadır. Dees (1998) ise sosyal girişimciliğin kâr amacı güden-gütmeyen veya her iki şekilde de hayata geçirilebilen sosyal fayda odaklı, yaratıcı ve sürdürülebilir sonuçlar ortaya çıkarmayı amaçladığını vurgulamıştır. Genel olarak alanyazındaki tanımlamalara bakıldığında üç farklı tema ortaya çıkmaktadır. Birincisi toplumsal değerler oluşturmak için kâr amacı gütmeyen girişimleri, ikincisi farklı sektörlerle iş birliği yaparak sosyal sorumluluk kapsamında işletmelerin yaptığı uygulamaları, üçüncüsü ise sosyal sorunları sosyal dönüşümü gerçekleştirerek çözmeyi vurgulamaktadır (Mair ve Marti, 2006).

Sosyal girişimcilik, toplumsal ihtiyaçların karşılanması ve sosyal problemlerin çözümü için kaynaklar oluşturmayı, bu kaynakları farklılık yaratan çözümler üretmek için değerlendirmeyi, sosyal etki oluşturmayı, sürdürülebilirliği, risk almayı ve inisiyatif kullanmayı içinde barındıran bir süreçtir (Besler, 2010). Bu sosyal değişim sürecinde aktif rol alan bireyler ise sosyal girişimcilerdir. Sosyal girişimci en sade ifade ile toplumsal fayda üretimini kendine amaç edinen kişidir (Aksoy, 2013). Sosyal girişimci bireyler sosyal değerler oluşturan ve bunu sürdürmeyi kendine misyon olarak benimseyen, bu misyona hizmet etmek için yeni fırsatlar oluşturan ve kararlılıkla peşinde koşan yenilikçi (Dees, 1998), hassas, mücadeleci, toplumun sorunlarının bilincinde, bu sorunlara çözüm arayan bir yapıdadır (Betil, 2010). Söz konusu nitelikler incelendiğinde sosyal girişimcilerin, toplumsal sorunların çözümü için kararlılıkla uğraşan bireyler olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda toplum yararına, toplum için toplumsal sorunlarla ilgilenen, bireysel enerjisini hem kendisi için hem de sosyal çevresi için kullanan bireylerin empati becerilerinin sosyal girişimci özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal girişimciliğin özünde yer alan bir işi girişimci bir ruhla üstlenirken başkalarının da bu işle ilgili duygu ve düşüncelerini hesaba katma, sorunları çözerken başkalarının bakış açısıyla da bakarak en ideal çözümü arama durumlarının empatinin tanımında da vurgulandığı görülebilir. Dökmen'e (1998) göre empati bireyin kendini bir başkasının yerine koyabilmesi, onun bakışıyla dünyaya bakabilmesi, duygu ve düşüncelerini hissetmesi ve bu durumu karşındakine iletebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında bu iki kavramın ilişkili olduğunu işaret eden araştırmalar mevcuttur. Mair ve Noboa (2003) sosyal girişim yaratmaya dönük davranışsal

amaçların empati ve ahlaki yargı gibi tutumlardan etkilendiğini ileri sürmektedirler. Benzer şekilde sosyal girişimcilikle ilişkili bir olgu olarak görülen başkalarına yardım etme davranışıyla empati ilişkisini destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Buna göre empati ile başkalarına yardım etme davranışı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Barnett, Thompson ve Pfeifer, 1984; Goldman, Broll ve Carrill, 1983). Nitekim Zahra, Rawhouser, Bhawe, Neubaum ve Hayton'un da (2008) belirttiği üzere olumlu sosyal davranışlar empati tarafından yönlendirilir. Bu bilgiler sosyal girişimcilik ve empatinin birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğunu göstermektedir.

Bireyin kişisel yeteneklerini geliştirmek, toplumun bir bütün olarak işlemlerini sağlamak, sağlıklı bir toplum oluşturmak eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Sosyal girişimcilik ise bu hedefe ulaşmada yardımcı olabilecek vasıtalarından biri olarak görülebilir. Öğretim programlarında doğrudan yer almasa da ulaşılması beklenen amaçlar bölümünde dolaylı olarak sosyal girişimciliğe değinen ifadeler yer almaktadır. Örneğin sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarında yer alan 13, 14 ve 17 numaralı maddeler sosyal girişimciliğin kapsamına girebilecek ifadelerdir. Empati ise eğitim sistemimizde öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilerden biridir (MEB, 2018). Bu becerileri yetişen nesle kazandırmak ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görevleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla kazandırılması beklenen bu becerilerin halihazırda ne durumda olduğunu bilmesi olası uygulamalar için temel olacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel problemini; "Öğretmen adaylarının empatik eğilimleri sosyal girişimcilik özelliklerini yordamakta mıdır? Sosyal girişimcilik özellikleri ile empatik eğilimlerini etkileyen faktörler nelerdir?" soruları oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ile empatik eğilimlerini etkileyen faktörleri ve empatik eğilimin sosyal girişimciliği yordama düzeyini incelemektir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- (i) Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim düzeyleri ne seviyededir?
- (ii) Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim düzeyleri; cinsiyet, bölüm, yaş, sınıf, akademik not ortalaması, aileyle birlikte yaşanılan yer, STK üyeliği ve STK aktivitelerine katılım değişkenlerine göre gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- (iii) Öğretmen adaylarının empatik eğilimleri sosyal girişimcilik özelliklerini yordamakta mıdır?

Araştırma sorularının yanıtlanmasının, öğretmen adaylarının şu anki sosyal girişimcilik düzeylerine yönelik bir anlayışa sahip olmada ve sosyal girişimcilik düzeylerini etkileyen değişkenler hakkında bilgi edinerek sosyal girişimcilik düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak uygulamalar için yararlanabilecek bilgiler elde etmede fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda Türkiye'de alanyazında girişimcilikle ilgili (Aydın ve Öner, 2016; Ballı ve Koca Ballı, 2014; Salik ve Kaygın, 2016; Yavuz ve Yavuz, 2017), sosyal girişimcilikle ilgili (Ateş, 2018; Koçak ve Özdemir, 2015) ve empatiyle ilgili (Akbulut ve Sağlam, 2010; Alver, 1998; Çelik, 2008; Dinçyürek, 2004; Dökmen, 1987; Ekinci ve Aybek, 2010;

Genç ve Kalafat, 2010; Koç, 2016; Pala, 2008; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002; Ünal, 1997) çeşitli çalışmalar yer almasına rağmen empati ve sosyal girişimciliği birbiriyle ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alanyazına bu konuda katkı yapacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ile empatik eğilimlerini etkileyen faktörler ve empatik eğilimin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyi incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinin kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Dolayısıyla araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki türü bulunan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya ilişkinin gücünü belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1995). Bu araştırmada hem iki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığı hem de bağımsız değişkene göre gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakıldığı için ilişkisel tarama modelinin iki türünden de yararlanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise, uygun örnekleme yöntemine uygun bir biçimde evrenden ulaşılabilen öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar sonucu gönüllülük ilkesi gözetilerek 514 öğretmen adayına ulaşılabilmektedir. Eksik, hatalı, uç değer niteliği taşıyan veya geçersiz doldurulan 14 adet form analizden çıkarılmış, araştırma 500 adet form üzerinden devam ettirilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	376	75,2
	Kadın	124	24,8
Yaş	18-20	203	40,6
	21-22	200	40
	23 ve üzeri	97	19,4
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	190	38,0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	142	28,4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	168	33,6
	1. Sınıf	112	22,4
Sınıf	2. Sınıf	124	24,8
	3. Sınıf	163	32,6
	4. Sınıf	101	20,2
	Aileyle Birlikte Yaşanılan Yerin Niteliği	Köy	84
Kasaba		51	10,2
Şehir		191	38,2
Büyükşehir		174	34,8
Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olanlar	Evet	128	25,6
	Hayır	372	74,4
	Toplam	500	100
Akademik Not Ortalaması	0 – 2,49	50	11,2
	2,50 – 2,99	162	36,2

	3,00 – 3,49	199	44,4
	3,50 – 4,00	37	8,3
	Toplam	448	100
Sivil Toplum Kuruluşlarında En Az Bir Aktiviteye Katılanlar	Evet	105	31,9
	Hayır	224	68,1
	Toplam	329	100

Veri toplama araçları tam doldurulmuş ancak demografik bilgileri eksik girilmiş formlar, ilgili değişkenlere göre yapılacak analizlerde analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik değişkenlerle ilgili bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri iki bölümden oluşan, üç veri toplama aracı ile toplanmıştır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri kısmında; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, akademik not ortalaması, aile ile birlikte yaşanılan yerin niteliği, STK üyeliği ve STK kapsamında herhangi bir aktiviteye katılıp katılmama değişkenleri yer almıştır. İkinci bölümünde ise asıl veri toplama aracı olan Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilen Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği 21 maddeden, Empatik Eğilim Ölçeği ise 20 maddeden oluşmaktadır. Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 25'tir. Empatik Eğilim Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir.

Örneklem grubunda güvenilir verilerin toplanıp toplanmadığının belirlenmesi için iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin iç güvenilirlik katsayısı Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği için .83, Empatik Eğilim Ölçeği için .74 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyükoztürk, 2016). Elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak adına iç güvenilirlik katsayısına ek olarak birtakım hususlara da dikkat edilmiştir. Ölçeklerin ayırt edicilik gücünü belirlemeye yönelik her bir ölçek için üst grup ve alt grup Empatik eğilim ve sosyal girişimcilik puanları, ortalamaları arasındaki farkın t değeri hesaplanmıştır. Öncelikle ilgili puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış; alt ve üst gruplar tüm anketlerin %27'sini oluşturan 135'er kişiden oluşturulmuştur. Ölçeklerde %27'lik alt grup ve üst grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark ölçeklerin alt ve üst grupları ayırt edebildiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin, benzer örneklemin (öğretmen adaylarının) katılımıyla geliştirilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların gönüllü olma durumları da geçerlik ve güvenilirliği etkilediği için (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yalnızca gönüllü katılımcılardan veri toplanmıştır. Sonuçları etkileyecek bir diğer durum da uç değerlerdir. Bu nedenle uç değer niteliği taşıyan formlar analiz dışı bırakılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili açıklamalar yapılmış ve

gönüllü olan öğretmen adaylarının uygulamaya katılmaları istenmiştir. Katılımcılara, araştırmada gizliliğin esas alındığı, formlara isim yazılmaması gerektiği vurgulanmış ve elde edilen verilerin herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacağına dair güvence verilmiştir. Ölçek formları bizzat araştırmacılar tarafından öğretim üyelerinin izni alınarak lisans derslerinden yaklaşık 10-15 dakika önce gönüllü katılımcılara elden dağıtılmış ve tamamlandıktan sonra yine araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Formların doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Hangi istatistiksel analiz tekniğinin kullanılacağını belirlemek için toplanan verilerin parametrik istatistiksel tekniklere ilişkin varsayımları karşılama durumu incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine bakılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin; çarpıklık ve basıklık katsayıları, normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, Q-Q Plot grafiği, kutu-çizgi grafiği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüş; buna bağlı olarak da incelenen grafiklerin normal dağılıma yakın olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan incelemeler verilerin her iki ölçek için de normal dağılım özelliği göstermesi ve diğer varsayımları karşılaması gerekçesiyle parametrik tekniklerin kullanılabileceğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim düzeylerini incelemek için betimsel analiz, her bir ölçek için değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, sosyal girişimcilik ve empatik eğilimleri arasında ilişkiyi incelemek içinse basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilk olarak öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiş, ardından ölçek puanlarının ilgili değişkenlere göre gruplar arası anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair ulaşılan bulgular aktarılmıştır. Son olarak, empatik eğilim ve sosyal girişimcilik ilişkisine dair elde edilen veriler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim ölçeklerinden elde ettikleri puanların genel dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik (S.G.) ve Empatik Eğilim (E.E.) Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

Ölçek	Katılımcı Sayısı	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS
SG	500	54	103	81	8.57
EE	500	42	94	68	8.98

Tablo 2'de görüldüğü gibi her iki ölçekten alınan puanlar incelendiğinde, sosyal girişimcilik (SG) ve empatik eğilim (EE) ölçeklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının sırasıyla 81 ve 68 olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilimleri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem için t- testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh _x	t-Testi			
						t	Sd	P	d
SG	Erkek	376	80.85	8.30	.43	1.922	498	.055	-
	Kadın	124	82.55	9.29	.83				
EE	Erkek	376	69.78	8.58	.44	3.947	498	.000	.42
	Kadın	124	65.96	9.59	.86				

Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni açısından sosyal girişimcilik ($t_{(498)}=1.922$, $p>.05$) ilişkin öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Empatik eğilim ölçeğinde ise, erkeklerin puan ortalaması ile ($\bar{X}=69.78$) kadınların puan ortalaması ($\bar{X}=65.96$) arasında erkekler lehinde anlamlı düzeyde bir fark belirlenmiştir ($t_{(498)}=3.947$, $p<.05$). Etki büyüklüğünü tespit etmek için hesaplanan Cohen's d değeri .42 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu değer orta etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilimlerine ait puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	η^2
SG	18-20	203	79.9	8.61	G. Ar.	1076.7	2	538.349	7.511	.001*	.29
	21-22	200	81.3	8.21	G. İçi	35623.2	497	71.676			
	23 +	97	84.0	8.66	Toplam	36699.9	499				
EE	18-20	203	67.8	9.20	G. Ar.	1132.9	2	566.4	7.195	.001*	.03
	21-22	200	68.4	9.04	G. İçi	39128.2	497	78.7			
	23 +	97	71.8	7.73	Toplam	40261.2	499				

*23 yaş ve üzeri lehine

Tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ($F_{(2,497)}=7.511$, $p<.05$) ve empatik eğilim ($F_{(2,497)}=7.195$, $p<.05$) ölçekleri ile ilgili puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu değişimin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, her iki ölçek puanları için de 23 ve üzeri yaş grubu ile 18-20 ve 21-22 yaş grupları arasında, 23 yaş ve üzeri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan işlemler sonucu, sosyal girişimcilik puanlarının geniş ($\eta^2=.29$), empatik eğilim puanlarının iseküçük ($\eta^2=.03$) etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Bölüm değişkenine göre sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilim ölçeklerinden elde edilen toplam puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Ölç. Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	η^2
S.Ö.	190	79.69	8.80	G. Ar.	773.316	2	386.658			
SG O.Ö.	142	82.16	8.38	G. İçi	35926.596	497	72.287	5.35	.005*	.02
S.B.	168	82.32	8.25	Top.	36699.912	499				
S.Ö.	190	68.36	9.10	G. Ar.	617.2	2	308.6			
EE O.Ö.	142	70.57	8.42	G. İçi	39644.0	497	79.8	3.87	.022**	.01
S.B.	168	67.90	9.15	Top.	40261.2	499				

*O.Ö. ve S.B. lehine, **O.Ö. lehine

Tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ($F_{(2,497)}=5.349$, $p<.05$) ve empatik eğilim ($F_{(2,497)}=3.869$, $p<.05$) ölçekleri ile ilgili puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre sosyal girişimcilik puanlarında okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği bölümleri arasında okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Empatik eğilim puanlarında ise, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal girişimcilik ($\eta^2=.02$) ve empatik eğilim puanları için küçük ($\eta^2=.01$) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Sınıf değişkeni açısından sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilim ölçeklerinden elde edilen toplam puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Gr.	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	η^2
1.	112	79.13	8.10	G. Ar.	778.7	3	259.58			
SG 2.	124	82.05	8.17	G. İçi	35921.2	496	72.42	3.584	.014*	.02
3.	163	81.33	8.92	Toplam	36699.9	499				
4.	101	82.63	8.68							
1.	112	66.89	9.89	G. Ar.	736.493	3	245.498			
EE 2.	124	68.87	8.53	G. İçi	39524.729	496	79.687	3.081	.027*	.01
3.	163	69.06	9.07	Toplam	40261.222	499				
4.	101	70.5743	7.99543							

*4. S. lehine

Tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ($F_{(3,496)}=3.584$, $p<.05$) ve empatik eğilim ($F_{(3,496)}=3.081$, $p<.05$) ölçek puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre her iki ölçek puanları için de 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sosyal girişimcilik ($\eta^2=.02$) ve empatik eğilim puanları ($\eta^2=.01$) için küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkeni açısından sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilim ölçeklerinden elde edilen toplam puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Aile İle Birlikte Yaşanılan Yerin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
SG	Köy	84	82.17	8.96	G. Arası	404.33	3	134.78		
	Kasaba	51	79.96	6.84	G. İçi	36295.58	496	73.18	1.842	.139
	Şehir	191	80.47	8.44	Toplam	36699.91	499			
	B.Şehir	174	82.12	8.91						
EE	Köy	84	68.50	9.48	G. Arası	91.551	3	30.517		
	Kasaba	51	68.53	9.62	G. İçi	40169.67	496	80.987	.377	.770
	Şehir	191	68.53	9.11	Toplam	40261.22	499			
	B.Şehir	174	69.42	8.44						

Araştırmaya katılanların aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkenine göre sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilim ölçeklerinden elde edilen toplam puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ($F_{(3,496)}=1.842$, $p>.05$) ve empatik eğilim ($F_{(3,496)}=.377$, $p>.05$) puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilimleri puan ortalamalarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Ö.	Gr.	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	η^2
SG	0-2.49	50	79.08	8.20	G.Arası	425.32	3	141.775			
	2.50-2.99	162	81.14	8.35	G.İçi	32645.05	444	73.525	1.928	.124	-
	3-3.49	199	82.25	8.72	Toplam	33070.37	447				
	3.50-4.00	37	81.59	9.22							
EE	0-2.49	50	65.12	9.59	G.Arası	1429.76	3	476.59			
	2.50-2.99	162	67.57	8.60	G.İçi	34879.67	444	78.56	6.067	.000*	.04
	3-3.49	199	70.39	8.54	Toplam	36309.42	447				
	3.50-4.00	37	67.89	10.59							

*3.00 – 3.49 lehine

Akademik not ortalaması değişkenine göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ($F_{(3,444)}=1.928$, $p>.05$) puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak empatik eğilim ($F_{(3,444)}=6.067$, $p<.05$) puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre empatik eğilim puanlarında 0 - 2.49 ve 2.50 – 2.99 ile 3.00 – 3.49 grupları arasında 3.00 – 3.49 grubunun lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Empatik eğilim puanları ($\eta^2=.04$) için küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilimleri puan ortalamalarının STK üyeliği değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem için t- testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının STK Üyelik Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh _x	t-Testi		
						t	Sd	p
SG	Evet	105	81.8286	8.01256	.78195	.788	327	.431
	Hayır	224	81.0313	8.79329	.58753			
EE	Evet	105	69.3238	8.97271	.87565	.655	327	.513
	Hayır	224	68.5938	9.62527	.64312			

Bağımsız örneklem için t- testi sonuçlarına göre STK üyeliği değişkeni açısından sosyal girişimciliğe ($t_{(327)}=.788$, $p>.05$) ve empatik eğilime ($t_{(327)}=.655$, $p>.05$) ilişkin öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ve empatik eğilimleri puan ortalamalarının STK aktivitelere katılım değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşım gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem için t- testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Girişimcilik ve Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının STK Aktivitelere Katılım Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh _x	t-Testi		
						t	Sd	p
SG	Evet	105	81.8286	8.01256	.78195	.788	327	.431
	Hayır	224	81.0313	8.79329	.58753			
EE	Evet	105	69.3238	8.97271	.87565	.655	327	.513
	Hayır	224	68.5938	9.62527	.64312			

Analiz sonuçlarına göre STK aktivitelere katılım değişkeni açısından sosyal girişimciliğe ($t_{(327)}=.788$, $p>.05$) ve empatik eğilime ($t_{(327)}=.655$, $p>.05$) ilişkin öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Empatik eğilim değişkenine göre sosyal girişimciliğin yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Girişimciliğin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

B	Sh.	ß	R	R ²	Adj. R ²	t	p	F	r	EE
Sabit	49.649	2.603				19.071	.000			SG .481*
EE	.459	.038	.481	.232	.230	12.252	.000	150.101*		N 500

*p=.000

Tablo 11'de de görüldüğü gibi empatik eğilim değişkeninin sosyal girişimcilik özelliklerini istatistiksel olarak anlamlı yordadığı belirlenmiştir ($R=.48$, $R^2=.23$, $p<.05$). Empatik eğilim değişkeni sosyal girişimcilik özelliklerinin toplam varyansının yaklaşık olarak %23'ünü açıklamaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ve empatik eğilim düzeylerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Koçak ve Özdemir'in (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının sosyal

girişimcilik düzeyleri yüksek seviyede çıkmıştır. Benzer şekilde Aydın ve Öner'in (2016) çalışmasında da öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Empati ile ilgili araştırmalara bakıldığında ise yine araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara ulaşmak mümkündür. Örneğin, Pala'nın (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının empati seviyeleri ortanın biraz üzerinde çıkmıştır. Akbulut ve Sağlam da (2010) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin oldukça uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Dökmen'in (1987) eğitim fakültesinde gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğrencilerin empati seviyesi düşük bulunmuştur. Araştırmalarda sosyal girişimciliğin ve empatik eğilimin genel olarak ortalamasının üzerinde çıkmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik verilen eğitimlerin, öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri gibi değişkenlerin rol oynadığı düşünülebilir. Nihayetinde öğretmenlik mesleği doğası gereği, içerisinde hem empatiyi hem de sosyal girişimciliği barındırmaktadır.

Öğretmen adaylarının, cinsiyet değişkenine göre sosyal girişimcilik puanlarında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmazken empatik eğilimleri arasında erkekler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yavuz ve Yavuz'un (2017) çalışmasında da girişimcilik eğilimi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Benzer bir sonuç Neqabi ve Bahadori'nin (2012) çalışmasında da tespit edilmiştir. Ancak Ateş'in (2018) sosyal girişimcilik ile ilgili çalışmasında kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Empati üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise, bu çalışmada elde edilen sonucun aksine kadınların lehine anlamlı farklılık tespit edilen (Akbulut ve Sağlam, 2010; Allemand, Steiger ve Fend, 2015; Ekinci ve Aybek, 2010; Hanson ve Mullis, 1985; Koç, 2016; Myry ve Helkama, 2001; Ünal, 1997) veya gruplar arası anlamlı fark bulunmayan araştırmalara rastlamak mümkündür (Alver, 1998; Dinçyürek, 2004; Genç ve Kalafat, 2010; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıklar, araştırmaların gerçekleştirildiği bölgelerin sosyo-kültürel farklılıklarından kaynaklanabilir. Örneğin, öğrencilerin geldiği bölgelerin veya araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin toplumsal cinsiyet algısı erkekleri daha ön plana çıkarıyor olabilir.

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde sosyal girişimcilik ve empatik eğilim puanlarının 23 yaş ve üzerinde olan grubun lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Salik ve Kaygın'ın (2016) çalışmasında da benzer şekilde girişimcilik kapsamında riske girme eğilimlerinde 26 ve üzeri yaş grubundakilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fakhri Eldin'in (2017) çalışmasında da yaş değişkeninin, girişimcilerin duygusal zekası ile yeni girişim oluşturma arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü olduğu görülmüştür. Araştırma sonucundan farklı olarak ise Yavuz ve Yavuz'un (2017) çalışmasında girişimcilik eğilimlerinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yaşa göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Çelik, 2008, Koç; 2016). Benzer şekilde duygusal tepkiler üzerine yapılan araştırmalarda da yaşın bir farklılık oluşturmadığını görmek mümkündür (Kunzmann ve Grün, 2005; Silvers, McRae, Gabrieli, Gross, Remy ve Ochsner; 2012). Ergenlik yıllarında ise empati gelişiminin yaşa bağlı olarak arttığını gösteren

bulgular da vardır (Allemand, Steiger ve Fend, 2015). Bu araştırmada ulaşılan yaş değişkeniyle ilgili sonuç, sınıf değişkeniyle birlikte değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının mesleki deneyim ve tecrübeleri arttıkça sosyal girişimcilik ve empatik eğilimlerinin de arttığı söylenebilir. Aynı zamanda yaşla birlikte edinilen olgunluğun ve yaşam deneyimlerinin de bu durumda bir payı olduğu düşünülebilir.

Bölüm değişkeni için sosyal girişimcilik puanlarında okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği bölümleri arasında okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Empatik eğilim puanlarında ise, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aydın ve Öner'in (2016) araştırmalarında ise, ulaştığımız sonuçlardan farklı olarak bölüme göre (sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği) girişimcilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Empati ile ilgili Ekinci ve Aybek'in (2010) araştırmasında ise, bölüm değişkenine göre en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenliğinin sahip olduğu görülmüştür. Diğer programlara kıyasla daha küçük yaş gruplarına hitap eden okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının hem sosyal girişimcilik hem de empatik eğilim düzeylerinin yüksek çıkması hitap edilen yaş grubundan dolayı beklenebilir bir sonuçtur.

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının hem sosyal girişimcilik özellikleri hem de empatik eğilim puanlarında 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında, bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre girişimcilik ve sosyal girişimcilik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (Aydın ve Öner, 2016; Yavuz ve Yavuz, 2017). Öğretmen adaylarının empatik eğilimleriyle ilgili Ekinci ve Aybek'in (2010) yaptığı araştırmada ise, 4. sınıfta okuyanların 1. sınıfta okuyanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının son sınıflarda staj uygulamaları yoluyla öğrencilerle karşılaşması, yeni deneyimler edinmesi, uygulamalı ve öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin son sınıfa doğru artması gibi durumlar ulaşılan bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir.

Aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkenine göre öğretmen adaylarının hem sosyal girişimcilik özellikleri hem de empatik eğilim puanlarında gruplar arası anlamlı bir fark görülmemiştir. Ateş (2018), araştırmasında öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarına ilişkin kentsel yerleşim yeri ile kırsal yerleşim yerinde yaşamını geçirenler arasında yaşamının çoğunu kentsel bir yerleşimde geçirenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aydın ve Öner'in (2016) araştırmasında ise yaşanan yerleşim birimi değişkenine göre öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri köy ve büyükşehir arasında büyükşehir lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Akbulut ve Sağlam (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Akademik not ortalaması değişkenine göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak empatik eğilim puanlarında, 0- 2.49 ve 2.50 – 2.99 ile 3.00 – 3.49 grupları arasında, 3.00 – 3.49 grubunun lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ballı ve Koca Ballı'nın (2014) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri ile genel not ortalamaları arasında 2.00 ve altı genel not ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir değişken empatiyle ilgili ise, ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da empatinin akademik performansla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bonner ve Aspy, 1984).

STK üyeliği ve STK aktivitelerine katılım değişkenleri açısından sosyal girişimcilik ve empatik eğilime ilişkin öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Ateş (2018)'in sosyal girişimcilikle ilgili araştırmasında benzer içeriğe sahip değişkenlere göre (sosyal-kültürel etkinliklere katılma ve toplumsal sorunlarla ilgilenme durumu) sosyal girişimcilik puan ortalamaları arasında sosyal-kültürel faaliyetlere katılanların ve toplumsal sorunlarla ilgilenen öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kaya'nın (2016) empati üzerine yaptığı araştırmada ise toplulukta aktif rol oynamak ile öğretmen adaylarının empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Empatik eğilim değişkeninin sosyal girişimcilik özelliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Empatik eğilim değişkeni sosyal girişimcilik özelliklerinin toplam varyansının yaklaşık olarak %23'ünü açıklamaktadır. Sosyal girişimciliğin yordanmasına yönelik yapılan benzer bir çalışmada (Ateş, 2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal girişimcilik özelliklerindeki toplam varyansın %51'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde duygusal zekâ ve girişimcilik arasında anlamlı ve pozitif bir bulguya ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Kashif, Khurshid ve Zahid, 2016; Neqabi ve Bahadori, 2012; Oriarewo, Agbim ve Zever, 2014). Dolayısıyla empatik eğilim düzeyleri yüksek olan bireylerin sosyal girişimcilik özelliklerine de sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve sosyal girişimcilik özellikleriyle ilgili çeşitli önerilerde bulunulabilir. Cinsiyet değişkeninde alanyazından farklı olarak empatik eğilim puanlarında erkeklerin lehine ulaşılan sonucun nedeni, bu farklı durumun aydınlatılabilmesi için derinlemesine araştırılabilir. Olumlu sosyal davranışlar ve toplumsal sorunların çözümüyle ilişkili olan empatik eğilim ve sosyal girişimcilik özelliklerinin, toplum yararına aktiviteler düzenleyen sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili değişkenlerde neden gruplar arası anlamlı farklılık göstermediği incelenebilir. Ayrıca sınıf ve yaş değişkeninde hem empatik eğilim hem de sosyal girişimcilik özelliklerinde elde edilen sonuç göz önünde bulundurulduğunda, ne tür uygulamaların veya hangi yaşantıların bu sonucu doğurduğu araştırılabilir.

Öğretmen adaylarının son sınıfa doğru sosyal girişimcilik düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Akademik not ortalaması değişkeninden elde edilen bulgu ise en yüksek

ortalamalara sahip grubun değil o grubun bir seviye altında yer alanların sosyal girişimcilik özelliklerini daha çok sergilediğini işaret etmektedir. Bu iki bulgu sosyal girişimciliğin eğitimle ilişkisini bize göstermekle birlikte en başarılı grup lehine bir farklılık olmaması, eksik birtakım unsurların da olduğunu sezdirmektedir. Dolayısıyla sosyal girişimcilik özelliklerinde görülen bu artışın daha sağlıklı ve etkili olabilmesi için kapsamlı, planlı ve sistematik bir sosyal girişimcilik eğitim programının düzenlenmesi önerilebilir. Bununla birlikte ilk sınıflarda ve erken yaşlarda sosyal girişimcilik özelliklerinin diğer gruplara göre düşük olduğu düşünüldüğünde, söz konusu sosyal girişimcilik dersinin lisans eğitim programının ilk dönemlerinde verilmesi önerilebilir. Empatik eğilimin sosyal girişimcilik özelliklerinin toplam varyansı içerisindeki payı göz önüne alındığında, sosyal girişimcilikle ilgili hazırlanacak programlarda empatik eğilimin de göz önünde bulundurulması programın niteliğinin yükseltilmesine yardım edebilir.

Kaynakça

- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Aksoy, T. (2013). *Sosyal girişimcilik nedir?* (Erişim: 02.09.2018), <http://www.temelaksoy.com/sosyal-girisimcilik-nedir/>.
- Allemand, M., Steiger, A. E. ve Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- Aydın, E. ve Öner, G. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 497-515.
- Ballı, E. ve Koca Ballı, A. İ. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ve girişimcilik eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 101-121.
- Barnett, M. A., Thompson, M. A. ve Pfeifer, J. R. (1984). Perceived competence to help and the arousal of empathy. *The Journal of Social Psychology*, 125(5), 679-680.
- Besler, S. (2010). Sosyal girişimcilik. İçinde S. Besler (Ed.) *Sosyal girişimcilik* (s. 3-28). İstanbul: Beta Yayınları.
- Betil, İ. (2010). Sivil toplum, sosyal sermaye, sosyal girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 21-25.
- Bonner, T. D. ve Aspy, D. N. (1984). A study of the relationship between student empathy and GPA. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(4), 149-54.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Dees, J. G. (1998). *The meaning of "social entrepreneurship"*. Stanford University: Draft Report for the Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 95-116.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- FakhrEldin, H. (2017). The relationship between the emotional intelligence of entrepreneurs and the new venture creation: The role of age, gender and motive. *Arab Economic and Business Journal*, 12(2), 99-108.
- Fowler, A. (2000). NGOs as a moment in history: beyond aid to social entrepreneurship or civic innovation?. *Third world quarterly*, 21(4), 637-654.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Goldman, M., Broll, R. ve Carrill, R. (1983). Requests for help and prosocial behavior. *The Journal of Social Psychology*, 119(1), 55-59.
- Güler, B. K. (2008). *Sosyal girişimciliği etkileyen faktörlerin analizi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hanson, R. A. ve Mullis, R. L. (1985). Age and gender differences in empathy and moral reasoning among adolescents. *Child Study Journal*, 15(3), 181-188.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Sim Matbaacılık.

- Kashif, M., Khurshid, M. K. ve Zahid, I. (2016). Relationship between emotional intelligence and entrepreneurship. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(5), 22-26.
- Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237.
- Kickul, J. ve Lyons, T. S. (2012). *Understanding social entrepreneurship: The relentless pursuit of mission in an ever changing world*. New York: Routledge Publishing.
- Koç, M. (2016). Demografik özellikler ile empatik eğilim arasındaki ilişki: yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, (9), 25-47.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları üzerinde sosyal girişimciliğin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 631-645.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUGEF)*, 33(2), 373-391.
- Kunzmann, U. ve Grühn, D. (2005). Age differences in emotional reactivity: the sample case of sadness. *Psychology and aging*, 20(1), 47-59.
- Mair, J. ve Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of world business*, 41(1), 36-44.
- Mair, J. ve Noboa, E. (2003). *Social entrepreneurship: how intentions to create a social enterprise get formed*. Barcelona: IESE Business School Working Paper No. 521.
- MEB. (2018). *Öğretim programları*. Erişim tarihi: 12 Eylül 2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Myry, L. ve Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.
- Neqabi, S. ve Bahadori, M. (2012). Relationship between emotional intelligence and entrepreneurial behavior. *Iranian Journal of Military Medicine*, 14(2), 123-128.
- Oriarewo, G. O., Agbim, K. C. ve Zeven, T. A. (2014). Relationship between emotional intelligence and entrepreneurial performance: The mediating effect of managerial competence. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 2(10), 1-16.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23.
- Salik, N. ve Kaygın, E. (2016). Demografik değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Kafkas üniversitesi örneği. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 145-162.
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A. ve Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235-1247.
- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(5).
- Ünal, G. (1997). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimler (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yavuz, A. ve Yavuz, H. İ. (2017). Girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Taşkent MYO öğrencileri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 89-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zahra, S. A., Rawhouser, H. N., Bhawe, N., Neubaum, D. O. ve Hayton, J. C. (2008). Globalization of social entrepreneurship opportunities. *Strategic entrepreneurship journal*, 2(2), 117-131.



Araştırma Makalesi • Research Article

Kıraat Farklılığından Dolayı Oluşan Zamir İltifatı: Zemahşerî Örneği

The Pronoun Compliment Caused By The Qiraah Differences: Sample Of Zamakhshari

Ferit Dinçer^{a*}^a Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Malatya/Türkiye
ORCID: 0000-0003-3269-4310

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 28 Şubat 2019

Kabul tarihi: 07 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Kıraat

Zemahşerî

İltifat

Zamir

ÖZ

Tefsir ilmi başta olmak üzere Kur'an kaynaklı diğer bütün ilimlerin, ilgili konularda kıraatlere başvurmak durumunda kaldıkları görülmektedir. Belâgat âlimlerinin anlama güzellik veren edebî sanatlardan saydığı iltifat amelîyesi, kavram olarak ilk defa kullanan kişi; Asmaî'dir. Tefsir ilminde ise; ilk olarak iltifat kavramını kullanan ve iltifat sanatının ilmî ve belâgî değerini açıklığa kavuşturan, ondaki güzellik, incelik ve belâgî esrarları ortaya çıkaran âlim; Zemahşerî'dir. Bu çalışmada "*el-Keşşâf*" adlı tefsirinde, farklı kıraatlerden dolayı meydana gelen birkaç örnek üzerinde durulmuştur. İltifat; lafzî güzellik sağlaması ile bedî' ilmine, anlamsal güzellik sağlamasıyla meânî ilmine dâhil olan çok yönlü bir sanattır. Zemahşerî, farklı kıraatlerin neden olduğu iltifat sanatını, tefsirinde ustaca kullanarak anlam zenginliğini meydana çıkarmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 28 February 2019

Accepted 07 March 2019

Keywords:

Qiraahs

Zamakhshari

Compliment

Pronoun

ABSTRACT

Mainly commentary science and all other Qur'an-related sciences, it is seen that they have to consider qiraahs in related subjects. The praise given by the scholars of literary wisdom from the literary arts is to make changes in terms of person, time style and genre or a short so-called unexpected way. The scholar who used the concept of compliment for the first time is Asmaî. In the commentary science; firstly, the person who uses the concept of compliment and clarifies the scientific and legitimate value of the art of compliment and reveals the beauty, delicacy and the mysteries of commentary science is Zamakhshari. In this study, in the commentary maned al-Kashshaf, a few examples of different qiraahs were emphasized. The compliment is a multi-faceted art that is involved in the science of illusion and the giving of meaningful beauty. Zamakhshari, has revealed the richness of meaning by using the compliment art, which is caused by the different qiraahs, masterfully in his commentary.

1. Giriş

Kıraatlerle sağlanan vecihler sebebiyle, Kur'an daha muciz ve muhtasar hale gelmiş, belâgat ve i'câzın doruğuna ulaşmıştır. Kıraatler Kur'an'ın, Allah kelâmı olduğunun en büyük delillerinden birini teşkil etmiştir. Çünkü bu kadar çeşitliliğe rağmen, onda tezat ve tenakuz yoktur. Kıraatler, Kur'an'ın muhafazasında Müslümanların ne kadar titiz ve gayretli olduklarının da bir göstergesidir. Çünkü Müslümanlar, kitaplarını hareke hareke, harf harf, kelime kelime, âyet âyet, sûre sûre incelemişlerdir (İbnü'l-Cezerî, t.y.: 510; Çetin, 2001: 98).

Kıraatlerin manâya ve yorumların farklılaşmasına etkisi kesin olduğuna göre böyle bir malzeme elbette ki

müfessirlere göz ardı edilmemektedir. Tefsir ilmi başta olmak üzere Kur'an kaynaklı diğer bütün ilimlerin, ilgili konularda kıraatlere başvurmak durumunda kaldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda, tefsirde otorite sayılan ve kendinden sonra gelenleri etkileyen, dil ve belâgat sanatları yönünde de mahir/uzman olan ve kısa olarak "*el-Keşşâf*" ismiyle meşhur eserin sahibi Zemahşerî, bu eserinde kıraatlere büyük yer vermiştir. O, âyetlerde gizlenmiş geniş anlam zenginliklerini vuzuha çıkarmak için farklı kıraatleri buna vesile addetmiştir. Göstermeye çalıştığı anlam farklılığını takviye amacıyla, kıraatlere dayanmış, kimi zaman iki farklı kıraati açıklayarak, aralarındaki ihtilafı açığa çıkarmıştır (Karaçam, 1996: 133). Bu bağlamda şazz kıraatlere de büyük önem vermiş olan Zemahşerî,

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: dincerferit@gmail.com

sahâbilerin kendilerine ait olan özel Mushaflarında yer alan farklı okuyuşları yeri geldikçe aktararak selevin farklı kıraatlerine de başvurmuştur (Cerrahoğlu, 2005: 356).

Bu kıraatlerden bir kısmı da bu çalışmanın konusu olan zamir iltifâtının belâgatine neden olan kıraatlerdir. Zemahşerî, Kur'ân-ı Kerim'in hitap şekillerinden kabul ettiği ve "televvün hitabı" (Zemahşerî, 1998: I/120) adını da verdiği iltifât sanatına çeşitli âyetlerin tefsiri münasebetiyle temas etmiş ve bu ilmin verilerinden münbit bir miras bırakmıştır. Sekkâkî, Zemahşerî'yi kast ederek: Arapların misafirlerine değişik yiyecekler sunmalarından sevinç duydukları gibi karşıdakilerine hitaplarını farklı ifadelerle duyurmak adetlerine de sahip olduklarını ve Allah'ın Kelamında birden çok bu tür sanat örneğinin mevcut olduğunu, bu sanatı edebiyatta mahir olan kişilerin anlayabileceğini ifade eder (Zehebî, 2000: 312-314; Sekkâkî, 2000: 199-205).

Tahkik kıraati (İmam Âsım'ın Hafs rivâyeti olan kıraat) üzere, gerek Türkiye'de ve gerekse başka ülkelerde bazı akademik çalışmaların mevcudiyeti bilinmektedir: Örneğin Türkiye'de, Ulusu, M. (2008). *Arap Dili ve Belâgatinde İltifât Sanatı*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi; Mollaİbrahîmoğlu, S. (1997). *Kur'ân-ı Kerim'de İltifât Sanatı*. Diyanet İlmî Dergi, 33(1), 15-35; Kınar, K. (2005). *Belagatta İltifât*, Bilimname: Düşünce Platformu, 2(8), 75-106; Özdemir, A. (2006). *Kadim Bir Söz Sanatı: İltifât ve Kur'ân'da İltifât Örnekleri*, İslâmî İlimler Dergisi, 1(2), 151-160; Yüksel, A. (2010). *Arap dilinde iltifât sanatının tarihi seyri üzerine bir inceleme*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Review of the Faculty of Divinity, 28, 63-85 Türkiye dışındaki ülkelerde, Selûm, Y. & Selûm T. (1996). *Zâhîretü'l-İltifât fî Kessâfi'z-Zemahşerî*. Dimeşk: Mecelle Mecme'u'l-Lügati'l-Arabîyyeti bi-Dimeşk; Tabl, H. (1998). *Üslûbu'l-İltifât fî'l-Kur'âni'l-Kerîm*, Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabî.; Seybûker, İ. (2008). *Tenevu'ül-Suvveri'l-İltifâti fî'l-Kur'ân'il-Kerîm ve Makasiduhu'l-Belağîyye ve'l-İ'caziyye*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Sudan: Camiet'u Ümmü'd-Dermân el-İslâmiyye; Hubâl, M. (2015). *Belâgatu Üslûbi'l-İltifâti fî'l-Kur'ân'il-Kerîm ve Esraruhu*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Varkala-Hindistan: Camiet'u Kâsîdî; Ala Mehdî, A. (2017). *el-İltifât ve eseruhu fî refî'l-kifâyeti'l-i'lamîyye li'n-Nassi 'inde ez-Zemahşerî*, Küfe: Meceltu Fasliyye, 7(45), 119-148, gibi çalışmalar sayılabilir. Ancak; kıraat farklılığına bağlı meydana gelen iltifât belâgatine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Zemahşerî'nin örneğinde, kıraat farklılıklarının neden olduğu zamir iltifâtının belâgati üzerinde durulacaktır. Kimi belâgat âlimlerine göre iltifâtın birkaç çeşidinin (Tabl, 1998: 20) olmasına rağmen bu makalede zamir iltifâtının ele alınmasının nedeni ise; zamir iltifâtının mevcudiyeti üzerinde âlimlerin ittifakının olması (Zemahşerî, 1998: I/119; es-Sekkâkî, 2000: 88; Durmuş, 2010: 153; Tabl, 1998: 19-20) ve diğer iltifât çeşitlerinde de ihtilafın olmasıdır (İbnü'l-Esîr, t.y.: 167-169; el-Alevî, 1983: 132; ez-Zerkeşî, 1984: 152). Nitekim Zemahşerî, tefsirinde iltifâtın bahsederken sadece zamir iltifâtının çeşitlerini zikretmiştir (Zemahşerî, 1998: I/118-119). Diğer taraftan çalışmanın hacmi de göz önüne alınarak önce kıraat-iltifât kelimelerinin kısa tanımı verilecektir. Sonra zamir iltifâtının çeşitleri verilecektir. Daha sonra "el-Keşşâf"ta kıraat farklılıklarının neden

olduğu iltifât belâgati ele alınıp, birkaç örnek üzerinde durulacaktır.

2. Kıraat-İltifât Kelimeleri

Kıraat/قراءة kelimesi, Arapçada "k-r-e/قرأ" kök harflerinden türeyen semâî (kâide dışı) bir mastardır. "okumak, tilavet etmek" anlamına gelmektedir. "kıraat" ise aynı maddedeki mastarın çoğulu olup "okumalar/okuyuşlar" demektir (Ferahîdî, 2010: 204-205; Cevherî, 1987: 64; İsfahânî, t.y.: 401-402; İbn Sîde, 1958: 289-290; İbn Manzûr, 1119: 3563-3566; el-Mustafavî, 2009: 241-242).

Terim olarak kıraat, kıraat imamlarından her birinin, belirli rivâyet ve tarikleri kullanarak kendilerine has üslûp ve kurallar ile diğer kıraat imamlarından farklı şekilde Kur'ân'ı tilavet etmesine denir.

İltifât/التفات kelimesi ise sözlükte, "bir şeyi burup çevirmek, gömleğini boynuna atmak, sözü ister tutsun ister tutmasın salıvermek, görüşünden yüz çevirmek (Semîn, 1997: 31; Durmuş, 2010: 153) ve bir toplumdan uzak durmak, sağa sola bakmak, dönüp bakmak" gibi anlamlara gelir (İbn Manzûr, 1119: 85; Semîn, 1997: 31; Güneş, 2001: 1070). "Kişinin suratını farklı açılara döndürmesi" manasına da gelebilen bu kelime, Allah'ın Kelamında bu anlamda kullanılmıştır: "ولا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ" / Sakın, hiç biriniz dönüp arkasına bakmasın." (Hûd, 11/81; Hicr, 15/65). Onların etrafa bakınmayı bırakmaları emredilmiştir çünkü bakıp dururlarsa onlara azabın indirileceği bildirilmiştir. Peygamber efendimizi vasfedilen bir sözde ise şöyle denir: "فإذا التفت التفت جميعاً", "O, birine yöneleceği zaman tüm bedeniyle yönelirdi." yani o, gizlice bakmazdı. Ve bir şeye baktığında ona sadece boynunu sağa sola çevirerek bakmazdı. Tüm bedeniyle yönelir ve tüm bedeniyle geri dönerdi (İbn Manzûr, 1119: 84; Zebîdî, 1994: 126).

"الشيء علفت" bir şeyi bükmek, eğmek anlamı da taşır. "لفوتوا امرأة" bir şeyi yarmak, çatlatmak anlamındadır. "لفوتوا امرأة" / eşinden ayrılmış ve başkasından çocuğu olan kadın veya "النساء من اللفوت" eşi ölen ya da eşinden boşanan ve çocuğunu da terk eden kadın" için kullanılır. Eşyaya çok meyli olan kadın için de "لفوت" denir (İsfahânî, t.y.: 401-402; Zebîdî, 1994: 126; Semîn, 1997: 31; Güneş, 2001: 1070).

Belâgat ile uğraşan âlimlerin görüşüne göre edebî sanatlardan olan iltifât, herhangi bir metinde ani bir şekilde kişisel, zamansal ve üslûbî açıdan farklılıkların meydana gelmesidir. İltifattan amaç ise yeksanlığı ortadan kaldırarak karşıdakinin dikkatini çekmektir (Zemahşerî, 1998: I/119; Durmuş, 2010: 153).

İbnü'l-Esîr ise, iltifât için yukarıda geçen tanımlara benzer tanımlar yaptıktan sonra "Arap yiğidi" şeklinde de isimlendirildiğini söylemiş ve bunu, şu şekilde açıklamıştır: "Yiğit kişi; başkasının yapamadığını yapar, kimsenin cüret etmediği tehlikelere ve maceralara atılır. İltifât sanatı da bunun gibi bir anda üslûp değiştirerek başka üslûba girdiği için yiğit kişiye benzer. Bu da sadece Arap diline özel bir kullanım olması nedeniyle yukarıda geçen isimlendirmeye layık görülmüştür" (İbnü'l-Esîr, t.y.: 167-186).

Daha önceki dönemlerde farklı isimler altında kullanılan iltifât belâgati (Ebû Ubeyde, 1381: 9-11; İbn Kuteybe, 1954: 16-17; İbnü'l-Mu'tez, 1990: 58) kavram olarak

evvel emirde istimal eden Asmaî'dir (el-Hâtîmî, 1997: 157; Askerî, 1957: 438-440).

Tefsirde ilk olarak iltifât kavramını kullanan âlim ise Zemahşerî olmuştur. Daha sonra İbnü'l-Esîr, ez-Zerkeşî, el-'Alevî, es-Sûyutî ve es-Sekkâkî gibi belâgat ve tefsir âlimleri, onu takip etmişlerdir (Tabl, 1998: 19-20; Ala Mehdî, 2017: 129). İlk olarak iltifât sanatının ilmî ve belâgî değerini açıklığa kavuşturan, ondaki güzellik, incelik ve belâgî esrarları ortaya çıkararak da yine Zemahşerî'dir (Kazvîni, 2003: 227). Özellikle el-Kazvîni'nin; "Bil ki Zemahşerî'nin zikrettiği gibi iltifât, kelâmın güzelliğindedir." sözleri yukarıdaki kanaati kuvvetlendirmektedir (Kazvîni, 2003: 227).

3. Zemahşerî'ye Göre İltifâtın Yararları

Zemahşerî, iltifâtın yararlarını şu şekilde zikretmiştir: "Sözün bir anlatım tarzından diğerine aktarıldığında, dinleyenler üzerinde önemli etki bıraktığını, bu nedenle dinleyenler, bir üslûptan diğerine geçerken konuşanları anlamak için dikkat kesilir. Tek bir üslûp ile sözün icra edilmesi halinde bu etkinin söz konusu olmayacağını söylemiştir. Böylece monotonluk denen ve insanı bezdiren hitap şekli ortadan kalkmış olacaktır. Sözün iltifât şeklinde kullanılmasının birçok yararı bulunmaktadır" (Zemahşerî, 1998: I/119). Aslında Zemahşerî, iltifât belâgatının yararlarını (tehdit, korkutma, şiddet, şiddetli davranma, kınama, sapıklığı kınama, ayıplama, çirkin görme, yüceltme övme, ikramda bulunma, vd.) genel olarak âyetleri tefsir ederken açıklamıştır (Zemahşerî, 1998: I/119, I/510; III/126; IV/67, IV/123; IV/379, IV/464; V/172, vd.).

"el-Meşelü's-sâ'ir" adlı eserinin müellifi, Zemahşerî'yi iltifâtı sadece bir gaye ve fayda üzerine kısıtından dolayı kınamış, söz konusu sanatın, zaman ve zemine göre birçok fayda ve güzelliklerinin olduğunu dile getirmiştir. (İbnü'l-Esîr, t.y.: 167-186). Ancak Zemahşerî'nin tefsiri araştırıldığında, İbnü'l-Esîr'in, Zemahşerî'ye yönelmiş olduğu eleştirinin yersiz olduğu görülecektir. Zira o, İbnü'l-Esîr'in, "iltifâtı bir gaye ve faydaylasınırladığı" sözlerinin aksine, iltifâtın "وقد تختص مواضعه بفوائد/birçok faydasının olduğunu" söylemiş ve tefsirinin birçok yerinde bunu açıklamıştır (Zemahşerî, 1998: I/119).

Örneğin o, "وَمَا أَنْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ" Allah'ın hoşnutluğunu isteyerek verdiğiniz zekâta gelince, işte (manevî kârlarını) kat kat artıranlar onu verenlerdir." (Rum, 30/39) meâlindeki âyetin yorumunda, "Güzel bir iltifâttır. Sanki Allah, meleklerine ve kendi katında özel bir yere sahip yaratıklarına, 'Bunlar öyle kimselerdirler ki, sadakalarıyla Allah rızasını gözetirler. İşte onlar sevaplarını kat kat artıranlardır.' işte bu şekildeki hitap, "فَأَنْتُمْ الْمَضْعُوفُونَ/sizler sevabınızı artırırsınız." sözünden, daha methe delâlet etmektedir." (Zemahşerî, 1998: IV/581) şeklinde açılama bulunmuştur. Hakeza müfessir, Âl-i İmrân, 3/180'de bulunan "تَعْلَمُونَ" kelimesinin "ta" harfiyle kıraat edildiği gibi "ya" harfiyle de kıraat edildiğini söylemiş ve ardından, "ta" harfiyle kıraat edildiğinde iltifât yolu ile olduğunu, bunun tehdit ve uyarı açısından daha belîğ ve açık bir anlatım olduğunu söylemiştir (Zemahşerî, 1998: I/667).

Zehebî, Zemahşerî'nin tefsirdeki yerini şu şekilde açıklamaktadır: "Kur'ân'da bulunan ve adeta belâgatin

sihri mesabesinde olan güzellikleri, ancak Zemahşerî gibi bir âlim bizlere açıklayabilir. Zira o, birçok ilimde yıldızı parlayan biridir. Nitekim o; Arap ilminden olan, belâgat, beyan, şiir, i'rab ve edeb gibi ilimlere önem vererek öne çıkmıştır ve bu nedenle onun tefsiri, doğu ve batıda ün salmış, hak ettiği şöhrete kavuşmuştur (Zehebî, 2000: 312-314). Aslında İbnü'l-Esîr de Zemahşerî'nin ilmî yetkinliğini ikrâr etmektedir. Fakat ardından, Zemahşerî gibi, fesahat ve belâgat ilmini bilen biri, nasıl olur da bu şekilde hareket ettiğine anlam vermediğini söylemiştir (İbnü'l-Esîr, t.y.: 169). Daha sonra kendince iltifâtın yararından bahseder ve bunun standart bir şey olmadığını ancak her bir iltifâtın yararının yerine göre değişebileceğini söylemiştir (İbnü'l-Esîr, t.y.: 169). Lakin burada şöyle bir soru akla gelir; acaba kendisi "el-Keşşâf"ı hiç incelememiş mi? Zira yukarıda da birkaç örnek verildiği gibi Zemahşerî, eserinin farklı yerlerinde, iltifâtın yararlarını yeri geldikçe açıklamıştır (Zemahşerî, 1998: I/510, I/667; IV/123, IV/581; III/126; IV/67, IV/379, IV/464; V/172, vd.). Burada ilginç olan; İbnü'l-Esîr'in, ele almış olduğu iltifât örneklerin tahlillerini yaparken ve iltifâtın faydalarını sayarkentıpatıp Zemahşerî'den nakilde bulunmuş olmasıdır (Zemahşerî, 1998: I/403, II/128, II/321, vd.; İbnü'l-Esîr, t.y.: 165-170). Diğer taraftan Yahya el-'Alevî, söz konusu olan İbnü'l-Esîr'in, Zemahşerî'ye olan itirazını anlamsız bularak; "Kendisi, el-Keşşâf'ın müfessirinin ulaşmış olduğu belâgatin derinliğine ve inceliklerine ulaşamadığını" söylemiştir (Selûm, vd., 1996: 277-284).

Zemahşerî tefsirinde, iltifâtın, cahiliye Araplarının bir tür ifade etme şeklidir diye zikretmiş ve İmrûül-kays'ın şiirlerinden misaller getirmiştir (Zemahşerî, 1998: I/119).

4. Zamir İltifâtının Çeşitleri:

4. 1. Gâipten Hitaba Geçiş

{وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِدًّا}

"Rahman çocuk edindi." dediler. Hakikaten çok çirkin bir iddia ortaya attınız." (Meryem, 19/88-89).

Âyetin başında geçen "قَالُوا" fiili, gâiplere hitap şeklinde gelmiştir. Ancak daha sonra gelen "لَقَدْ جِئْتُمْ" fiili hazır olanlara hitap şeklinde gelmiş ve iltifât belâgati meydan gelmiştir. Bunun yararı, Allah hakkında kötü cüretleri tescil etmek, Allah'ın onlardan öfkelenildiği ve onların söylediklerinin çok büyük bir iftiranın olduğunu ihtar etmek. Böylece sanki Allah, onları karşısına alıp onları kinayip azarlar bir durum olur.

İkinci bir örnek de Fatiha sûresinde geçmektedir:

{الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ}

"Hamd, âlemlerin rabbi Allah'a mahsustur. Rahman ve rahîmdir. Ceza gününün tek sahibidir. (Rabbimiz!) Ancak sana kulluk eder ve yalnız senden yardım dileriz" (Fatiha, 1/1- 4).

Allah'a hamed edilip Allah'ın sıfatlarından söz edilirken üçüncü şahıs ve hikâye üslûbu ile devam eden söz, Allah'a ibadet kısmına gelince birden değiştirilerek; Allah'a hitap şeklinde anlatıma dönüştürülmüştür. Bu değişikliğin

sebebi; Allah'a yapılan sözlü ve fiili tâat nevilerini kendinde toplayan en mükemmel saygı tarzı olan ibadetin şanına tazim ve önemine dikkat çekmek, Allah'ın karşısında ve O'nu görüyormuş gibi huşû içinde ibadet yapmanın önemini vurgulamaktır. Sadece sözlü tazim olan hamdın derecesi ibadetin derecesinden düşük olduğu için, hamdın anlatımında üçüncü şahıs ve hikâye üslûbuyla yetinilmiştir. Dua ve isteklere vesile durumundaki ibadetin ardından gelen yardım ve hidâyet taleplerinin gıyaben değil hitaben (yüz yüze) yapılması uygun düştüğü için onlarda da hitap üslûbu sürdürülmüştür (Zemahşerî, 1998: I/118-119). Bu iltifât türüne Kur'an'ın birçok âyetinde görmek mümkündür (Fatiha, 1/5; Bakara, 2/21, 25, 60, 214, 233; Âl-i İmrân, 3/180, Nisâ, 4/11; En'am, 6/6; Enfâl, 8/7; Yunus, 10/3; Hud, 11/14; Nahl, 16/55, 68; vd.).

4. 2. Gaipten Mütakellime Geçiş

{ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَلَهَا وَلِلْأَرْضِ إِنِّي نَادِيَةٌ أَوْ كَرِهًا قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأَىٰ فَمَنَ عَصَىٰ رَبَّهُ فَأَكْبَرُ كَيْفَ فَعَلْتَ يَا أَيُّهَا الْمَلَأَىٰ مَا كَانُوا مِنَّا وَهُمْ لَكَاظِمُونَ وَحَفِظُوا لَكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ}

(Fussilet, 41/11-12).

Dikkat edildiğinde, âyetin hemen başında geçen ve altı çizilen "استَوَىٰ" fiili, gâibe hitap eden bir fiildir. Ancak daha sonra gelen "وَرَيْنَا" fiili, mütakellime hitap şeklinde gelmiş ve iltifât belâgati oluşmuştur.

Âyet hikâye tarzı ile sürerkengök cisimleri hakkındaki batıl kanıyatembihite bulunmak ve o cisimlerin de Yaratanın bir eseri olduğunu ifade eden bölümde ifadenin seyrini tağyir ederek fiil, Allah'ın zatına isnat ile "وَرَيْنَا / donattık" şeklinde mütakellim sîgasına dönüşmüştür (İbnü'l-Esir, t.y.: 169; Durmuş, 2010: 153). Bu iltifât türünü Kur'an'ın birçok âyetinde görmek mümkündür (Bakara, 2/23, 47, 83, 118, 172; Âl-i İmrân, 3/25, 58, 168; Nisâ, 4/37, 41, 64, 174; Maide, 5/15, 19, 32, 86; En'am, 6/22, 92, 97; A'râf, 7/37, 57; Enfâl, 8/9, 41; Yunus, 10/7, 11, 21, 28; Hud, 11/8; Ra'd, 13/4; İbrahim, 14/13; Nahl, 16/60; vd.).

4. 3. Muhataptan Gâibe Geçiş

{إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ وَتَقَطُّعُوا أَمْرَهُمْ بَيْنَهُمْ كُلُّ إِلَهِنَا رَاغِبُونَ}

(Enbiyâ, 21/92-93).

Âyetin başında hak dinin ve hak mabudun tek olduğu gerçeği hitap üslûbu ile hatırlatıldıktan sonra onların din konusunda bölünmüş hallerini peygamberlere ve başkalarına haber verip kınayan ve onları da kınamaya çağıran kimselerin tavrını sergilemek üzere gâip sîgasına ve hikâye (ihbar) üslûbuna dönülmüştür (Durmuş, 2010: 153). Bu iltifât türünü Kur'an'ın birçok âyetinde görmek mümkündür (Bakara, 2/61, 143; Âl-i İmrân, 3/9; Nisâ, 4/64; A'râf, 7/93; Enfâl, 8/1; Tevbe, 9/2, 25-26; Yunus, 10/22; İbrahim, 14/19-21, 38; Nahl, 16/69, 72, 81; İsrâ, 17/8, 64; Meryem, 19/12; Enbiyâ, 21/92-93, 112; Müminün, 23/52-53; Nur, 24/12 vd.).

4. 4. Mütakellimden Gaibe Geçiş

{طه مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَىٰ إِلَّا تَذَكَّرَلَّيْمِنَ يَحْسَبُ أَنَّ تَنْزِيلَهُ مِمَّنْ خَلَقَ الْأَرْضَ وَالسَّمَاوَاتِ الْعُلَىٰ}

(Tâhâ, 20/1-4)

Âyette çoğul birinci şahısla başlayan sözün akışına göre, "Bizim tarafımızdan indirilmiştir." denecek yerde, "Yeri ve yüksek gökleri yaratan tarafından indirilmiştir." şeklinde üçüncü şahısla hikâye üslûbuna geçilmiştir (Durmuş, 2010: 153). Bu iltifât türünü Kur'an'ın birçok âyetinde görmek mümkündür (Bakara, 2/5, 23, 35, 172; Âl-i İmrân, 3/57, 151, Nisâ, 4/30, 33, 122; En'am, 6/90, 95, 111, 127; A'râf, 7/12, 58, 101, Enfâl, 8/4; Yunus, 10/22, 25; İbrahim, 14/46; vd.).

4. 5. Mütakellimden Muhataba Geçiş

{وَمَا لِي لَا أَعْبُدُ الَّذِي فَطَرَنِي وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ}

(Yâsîn, 36/22).

Âyetin, "yaradanınıza neden itaat ve ibadette bulunmazsınız; oysa sadece ona döndürüleceksiniz" tarzındaki ifadenin yerine, âyetin baş kısmında mütakellim sîgasıyla (يَا بَنِي آدَمَ/bana neler oluyor) hitap edilerek, nasihat etmede samimiyeti belirtmek gayesiyle kendisi için arzulanı karşıdaki kişiler için de istediğini ifade etmek amacıyla hitabı kendisine yönlendirmiştir. (Zemahşerî, 1998: V/178). Diğer taraftan âyette belâgatin bir çeşidi olan ihtibak sanatı da mevcuttur.¹

Mütakellimden muhataba iltifât türü Kur'an'ın birçok âyetinde görmek mümkündür (En'am, 6/71-72; Yunus, 10/21; Tâhâ, 20/72-73; vd.).

4. 6. Muhataptan Mütakellime Geçiş

{وَاسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي رَحِيمٌ وَدُودٌ}

"Rabbinizden bağışlanmayı dileyiniz, sonra O'na tövbe ediniz. Muhakkak ki rabbimin merhameti ve sevgisi boldur." dedi. (Hud, 11/90.)

Yukarıda geçen âyette Şuayb peygamber, kavmine, tövbe etmelerini ve Allah'tan mağfiret/af dilemelerini istemektedir. Zira Allah'ın rahmeti çoktur/büyüktür, O; kullarına iyilik ve güzellik yapmada, aşırı bir sevgiyle birine beslenen ve sevgilisine yaptığından daha fazlasını yapmaktadır (Zemahşerî, 1998: III/229).

Burada Allah, önce "رَبَّكُمْ" buyurarak "Rab" kelimesini muhatap(lar) a ait olan "كُمْ" zamirine izafe ederken, arkasında gelen "رَبِّي" tamlamasında bulunan ve ikinci olan "Rab" kelimesini ise mütakellime ait olan "ي" zamirine izafe etmiştir. Böylece burada muhataptan mütakellime iltifât belâgati meydana gelmiştir. Bu iltifât türünü Kur'an'ın birçok âyetinde görmek mümkündür (Yunus, 10/21; Tâhâ, 20/72-73; Yasin, 36/21-22; vd.).

¹ Sözlükte "Kumaşın iplikleri arasında açıklık bırakmadan sık, sağlam ve güzel bir şekilde dokumak." anlamına gelen ihtibâk kelimesi bedî' ilminde, "İki bölümlü bir cümlede veya iki cümleli bir sözde iki karşıtın ya da iki benzerin birleştiği ve birincide anılanın zıddını yahut benzerini ikincide, ikincide anılanınkini birinciden hazfetmek." şeklinde tarif edilir. En güzel hazf çeşitlerinden ve edebî sanatlardan olan bu tür ilk keşfeden ve ihtibâk adıyla ilk inceleyen Ahmed b. Yusuf er-Ruaynî onu, "Sözün ikinci bölümünde benzeri sabit olanın karşılığını birinciden, birinci bölümde benzeri sabit olanın karşılığını ikinci bölümden hazfetmek." olarak tanımlamıştır (Durmuş, 2010: 553).

“Rabbinizden size indirilene uyun; O’nu bırakıp da başka önderlerin ardından gitmeyin. Ne kadar da az öğüt alıyorsunuz!” (A’râf, 7/3.)

Yukarıdaki âyette gelen ve altı çizili olan “تَذَكَّرُونَ” kelimesi, Mushaf’ta yazılı olduğu şekli ile muhatap sîgasında bir fiildir. Ancak Zemahşerî, aynı fiil, “يَذَكَّرُونَ” şeklinde gâip sîgasında da kıraat olduğunu söylemiştir (Zemahşerî, 1998: II/422).

Söz konusu olan kelimeyi, kurrâ imamlardan İbn Âmir hem “ta” hem de “ya” harfleri ile okurken, (İbn Zencele, 1997: 280) Ebû Derdâ, “ta”, Mücahit ise “ya” harfi ile okumuştur (İbn Hâleveyh, t.y.: 27; Benna, 1987: 44).

Buradaki iltifât, âyetin baş kısmında ve devamında geçen “وَلَا تَتَّبِعُوا أَتَّبِعُوا” fiillerinde bulunan zamir ile “تَذَكَّرُونَ” fiilinde bulunan zamir arasında meydana gelmiştir. İlk iki fiil, muhataba delâlet eden “انتم” zamirini ihtiva ederken, “تَذَكَّرُونَ” fiili ise, İbn Âmir ve Mücahit’in kıraatine göre “يَذَكَّرُونَ” şeklinde olup, gâibe delâlet eden “هم” zamirini ihtiva etmektedir. Dolayısıyla âyetin üslûbu muhatap bir şekilde devam ederken son fiile gelindiğinde üslûp değişikliği gâip şekli ile bitmiştir.

Her iki kıraate göre âyetin anlamını şu şekilde vermek mümkündür:

Ele alınan kelime “ta” harfiyle kıraat edildiğinde âyetin anlamı:

“...Rabbinizden size indirilene uyun; O’nu bırakıp da başka önderlerin ardından gitmeyin. Ne kadar da az öğüt alıyorsunuz...!” şeklinde iken, “ya” harfiyle kıraat edildiğinde ise âyetin anlamı:

“...Rabbinizden size indirilene uyun; O’nu bırakıp da başka önderlerin ardından gitmeyin. Ne kadar da az öğüt alıyorlar...!” şeklinde olmaktadır.

İkinci kıraate göre Allah, âyetin başındaki ifadelerle insanları karşısına almış gibi, emirlerine uymalarını ve ondan başka önderlerin ardından gitmemelerini emir ettiği için muhatap sîgası kullanmıştır. Ancak bazı kimseler Allah’ın emirlerini ve öğütlerini kulak ardıedince Allah, bu defa ifadesini, sanki onları huzurunda kovmuş gibi gâip sîgasına ve hikaye üslûbuna dönüştürmüştür. Böylece Zemahşerî, âyetlerde gizlenmiş geniş anlam zenginliklerini vuzuha çıkarmak için farklı kıraatleri buna vesile kılmıştır (Zemahşerî, 1998: II/422).

5. 1. 3. Muhataptan Mütakellime İltifât

فَقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ لَا تُكَلِّفُ إِلَّا نَفْسَكَ وَحَرِّضِ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى اللَّهِ أَنْ يَكْتُفَ بِأَسْ
الَّذِينَ كَفَرُوا وَاللَّهُ أَشَدُّ بِأَسَاؤِهِمْ تَنَكُّبًا

“Şu halde Allah yolunda savaş. Sen, ancak kendinden sorumlu olursun. Müminleri de teşvik et. Allah, inkâra sapanların gücünü kıracaktır. Allah’ın gücü daha çetin, cezası daha şiddetlidir”(Nisâ, 4/84).

Âyette geçen ve altı çizilen “لَا تُكَلِّفُ” kelime, muhatap kalıbında bir muzârî fiildir. Zemahşerî, bu kelimenin mütakellim kalıbından da okunduğunu söylemiş ve sonra mütakellim kalıbına göre de yorum yapmıştır (Zemahşerî, 1998: II/118).

Yukarıdaki fiilin farklı kıraatlerle okunduğu Zemahşerî tarafından söylenmiş ancak kimin nasıl okuduğunu

belirtmemiştir. Yapılan araştırmalarda, müfessirden önceki eserlerde böyle farklı kıraatlere rastlanmadı. O’ndan sonraki eserlerde *de-el-Bahru’l-Muhî’te* söz konusu kelimeyi, Cumhuriyet’in kıraati “ta” ile diğerlerinin kıraati ise “nun” ile okunduğunu şeklinde geçmektedir (Ebû Hayyân, 1993: 331).

Buradaki iltifât belâgati, muhatap zamiri ihtiva eden “فَقَاتِلْ” fiili ile “لَا تُكَلِّفُ” fiilinin “nun” harfiyle kıraat edildiğinde ve “لَا تُكَلِّفُ” şeklini alan fiil arasında oluşmuştur. Çünkü “فَقَاتِلْ” fiilinde “أَنْتَ” zamiri mevcuttur ve muhatap için iken, “لَا تُكَلِّفُ” fiilinde ise, “نَحْنُ” zamiri mevcut olup mütakellim içindir. Dolayısıyla burada iki zamir arasında iltifât belâgati meydana gelmiştir.

Zemahşerî’nin, âyetin geneline yapmış olduğu yorumu verilip sonra farklı kıraatlerin yorumuna geçilecektir. Böylece iki kıraat arasındaki anlam farkı daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Zemahşerî’nin, yorumu şu şekildedir: “Onlar seni yapayalnız tek başına bıraksalar da, yanında yer almasalar da) Öyleyse, sen Allah yolunda savaş, sen yalnızca kendinden sorumlusun. Çünkü sen sadece kendinden sorumlusun, başkasından değil. Şüphesiz sana yardım edecek olan sadece Allah’tır, senin yardımcın, ordu ve askerler değil. Nitekim yüce Allah, çevrende binlerce kişi, ordu ve asker de olduğu halde sana yardım ettiği gibi, dilemesi halinde yine sana yardım edecektir.” (Zemahşerî, 1998: II/118).

Söz konusu âyetin nüzül sebebiyle ilgili müfessir şunları zikretmiştir: “Söylenildiğine göre Resulullah (s.a.v.) Küçük Bedir Gazvesinde, halkı cihada çıkmaya davet etmişti. Çünkü Ebû Süfyan burada Resulullah (s.a.v.) ile karşılaşmak üzere bir vaatte ve sözleşmede bulunmuştu. Her ikisi de karşılaşacaklardı. Resulullah’ın (s.a.v.) çağırısı üzerine bazı kimseler bundan pek memnun kalmamışlardı, çıkmak niyetinde değillerdi. İşte bu âyet bunun üzerine nazil olmuştur.” (Zemahşerî, 1998: II/118).

Bunun üzerine Resulullah (s.a.v.), yetmiş kadar Müslüman ile hareket etmişti. Resulullah (s.a.v.) bu konuda kimseye boyun bükmedi, yalvarmadı. Şâyet ashabından hiçbir kimse ona tabi olmasaydı bile, o yine tek başına çıkacaktı. Evet, kâfirlerde şiddet ve kuvvet bulunabilir. Fakat Allah kuvvet ve kudretçe onlardan hem pek çok yüksekhem de cezası ve azabı onlarınkinden çok şiddetlidir. Bundan dolayı kâfirlerin kuvvetinden korkup da, Allah’a isyan etmemeli, Allah’ın kudret ve azabından korkup da, Allah’a itaat etmeli ve kâfirlere karşı gelmelidir. Bunun için ey Muhammed! Sen kendin Allah yolunda savaş ve müminleri teşvik et (Zemahşerî, 1998: II/118; Yazır, 2005: 137).

Buna göre ilk okuyuşun anlamı:

“...Sen sadece kendinden sorumlusun, hiç kimseyi zorlayacak değilsin...” şeklinde iken, ikinci okuyuşa göre ise, âyetin anlamı:

“...Biz sadece seni mükellef kılarız, seni sorumlu tutarız başkalarını değil...” (Zemahşerî, 1998: II/118).

Yukarıda geçen âyette bulunan “لَا تُكَلِّفُ” fiilinde, ikinci kıraate göre iltifât söz konusudur, Çünkü bu fiilin öncesi “فَقَاتِلْ” kelimesi, sonrası ise “وَحَرِّضِ” kelimesi birer emir-i hazır kalıbında olan fiillerdir. Emir-i hazırda muhatap olan

kimselere yapılır. Dolayısıyla “لَا تَكْلَفُ” kelimesinden, “لَا تَكْلَفُ” kelimesine geçildiğinde, yukarıda faydaları sayılan iltifât sanatı meydana gelmiş olacaktır.

5. 1. 4. Gâipten Mütekellime İltifât

{وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا فِيهَا أَسْرَارٌ مِمَّا يُشَاءُونَ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا ضُلَّالٌ طَلِيلًا}

“İnanıp iyi işler yapanları da içinde ebediyen kalmak üzere, zemininde ırmaklar akan cennetlere sokacağız. Orada onlar için tertemiz eşler vardır ve onları koyu bir gölgeligi² alacağız.” (Nisâ, 4/57).

Âyette geçen “سَنُدْخِلُهُمْ” kelimesi, mütekellim kalıbında muzârî bir fiildir. Zemahşerî, bu fiilin Abdullah tarafından, tekil üçüncü şahsı bildirecek kalıbında, “سَنُدْخِلُهُمْ” diye de okunmuştur demiştir. Zemahşerî, bu kıraat şeklini Abullah’a nispet ederken; İbn Hâleveyh, İbn Vessab’a nispet etmiştir. Ebû Hayyân ise, Abdullah, İbrahîm en-Nehaî ve İbn Vessab’a nispet etmiştir. (Zemahşerî, 1998: II/194; İbn Hâleveyh, t.y.: 34). Ayrıca; müfessir, burada hangi Abdullah olduğunu belirtmemiştir. Ancak Ukberî, söz konusu olan Abdullah’ın, Abdullah İbn Mesud olduğunu söylemiştir (Ukberî, 1420: 392).

Buradaki iltifât, âyette geçen “سَنُدْخِلُهُمْ” fiilinde bulunan zamir ile “نُدْخِلُهُمْ” fiilinin Abdullah tarafından “سَنُدْخِلُهُمْ” şeklinde kıraat edilen fiilin zamiri arasında meydana gelmiştir. Çünkü Abdullah’ın kıraatında “سَنُدْخِلُهُمْ” fiili “سَنُدْخِلُهُمْ” şeklinde kıraat edildiğinde bu, üçüncü şahsı bildirirken, âyetin son pasajında gelen “نُدْخِلُهُمْ” fiili, mütekellim şahsı bildirmektedir.

İlk kıraate göre fiilin bildirmiş olduğu anlam:

“...zemininde ırmaklar akan cennetlere sokacağız...”, şeklinde iken, ikinci kıraate göre ise, “... (Allah) onları zemininde ırmaklar akan cennetlere sokacaktır...” olmaktadır (Zemahşerî, 1998: II/194). Her iki vezinde de fiilin fâili Allah olmakla beraber, ilk fiil mütekellim kalıbında gelmiş, ikinci kıraate ise iltifât yapılarak gâip kalıbına geçmiştir.

Ebû Hayyân, konuyla ilgili şöyle bir yorumda bulunmuştur: Âyette fiili, “سَنُدْخِلُهُمْ” mütekellim kalıbında okuyanlar, bundan önceki âyette geçen “سَوْفَ نُصَلِّيهِمْ” fiiline binaen okumuşlardır. Aynı kelimeyi, “سَنُدْخِلُهُمْ” gâip kalıbında okuyanlar ise, daha önce geçen, “إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَزِيزًا حَكِيمًا” şeklindeki pasaja bakarak gâip olarak okumuşlardır (Ebû Hayyân, 1993: 331).

5. 1. 5. Gâipten Muhataba İltifât

{قَدْ كَانَتْكُمْ آيَةٌ فِي فَيْئَاتِنَا فَتَقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الْوَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرُونَهُمْ مِثْلِهِمْ رَأَى الْعَيْنِ وَاللَّهُ يُدْ بِنَصْرِهِ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لَأُولِي الْأَبْصَارِ}

²Zemahşerî, âyette geçen ve “koyu gölgelik” şeklinde yorumlanan “ظِلًّا طَلِيلًا” tamlaması için şunları söylemiştir: Bu âyette geçen “ظَلِيلًا” kelimesi, “ظِل” lafzından türemiş olup, manâyı pekiştirmek için gelmiş olan bir sıfattır. Bu ifade adeta “لَيْلٌ لَيْلٌ وَيَوْمٌ وَيَوْمٌ” ifadeleri ve benzerleri gibidir. “Koyu karanlık uzun bir gece ve gölgesi hiç yok olmayan uzun zaman. Güneş onu yok etmez, o hep ılımandır, ne sıcaktır, ne de soğuk demektir.” (Zemahşerî, 1998: II/194; İbn Zencele, 1997: 154; İbn Ebî Meryem, 1971: 231; İbnü'l-Cezerî, t.y.: 238).

“(Bedir’de) karşı karşıya gelen şu iki grupta sizin için büyük bir ibret vardır: Biri Allah yolunda çarpışan bir grup, diğeri ise gözleriyle bunları kendilerinin iki misli imiş gibi gören kâfir grup. Allah dilediğini yardımıyla destekler. Elbette bunda basiret sahipleri için büyük bir ibret vardır.” (Âl-i İmrân, 3/13).

Yukarıdaki âyette geçen “يَرُونَهُمْ، تَقَاتِلْ” fiilleri, görüldüğü üzere birer gâip sığasında gelmişlerdir. Ancak Zemahşerî, ikinci fiil olan “يَرُونَهُمْ” fiili, kıraat imamlarından Nafi tarafından “تَرُونَهُمْ” şeklinde dekraat edildiğini söylemiştir (Zemahşerî, 1998: I/531).

Buradaki iltifât belâgati “يَرُونَهُمْ، تَقَاتِلْ” fiilleri arasında meydana gelmiştir. Çünkü söz konusu olan fiiller, cumhurun kıraatine göre üçüncü şahsı bildiren “هم” ve “هي” zamirleri ihtiva etmekte iken, Nafi’in kıraatine göre, ikinci şahıs/shahısları bildiren “انتم” zamiri içermektedir (İbn Zencele, 1997: 154; İbn Ebî Meryem, 1971: 231; İbnü'l-Cezerî, t.y.: 238). Dolayısıyla burada gâipten muhabata iltifât belâgati meydana gelmiştir.

Bazı meâllerde, âyette geçen “iki gruptan maksadın “Bedir Savaşı’nda karşı karşıya gelen Müslümanlarla Mekke müşrikleri” olduğu belirtilir. Hatta Râzî, müfessirlerin bu yorum üzerinde görüş birliği içinde olduklarını yazmaktadır (Râzî, 1420: 204-207; Karaman, vd., 2013: 369-372). Bununla birlikte müfessirler, karşı tarafı kendilerinin iki katı olarak görenlerin, gerek Müslüman gerekse müşrik taraf olabileceği yönünde izahlar yapmışlardır (Zemahşerî, 1998: I/531; Râzî, 1420: 204-207). Yine, iki taraftan maksadın ne olduğu hususunda farklı açıklamalar yapılmıştır (Râzî, 1420: 204-207). Öte yandan “onları görüyorlardı” anlamına gelen “يَرُونَهُمْ” cümlesinin “onları görüyordunuz” demek olan “تَرُونَهُمْ” şeklindeki okunuşunu dikkate alan müfessirler, burada hitap edilenlerin müşrikler veya müşriklerle birlikte Yahudiler olabileceğini belirtmişlerdir. (Karaman, vd., 2013: 369-372).

5. 1. 6. Muhatabtan Mütekellime İltifât

{إِنْ تَبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفَقْرَاءَ فَهِيَ خَيْرٌ كُمْ وَيُكْفَرُ عَنْكُمْ مَنِ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ}

“Sadakaları açık olarak verirsiniz bu ne güzel! Şâyet onu yoksullara verirken gizlerseniz bu sizin için daha da hayırlıdır ve sizin bir kısım günahlarınızı düşürür. Allah yaptıklarınızdan haberdardır.” (Bakara, 2/271).

Yukarıdaki âyette gelen ve altı çizilen “وَيُكْفَرُ” fiili Mushaf’ta geldiği şekliyle gâip bir fiil olmasına karşın, Zemahşerî; aynı fiilin, “nun” harfiyle olmak üzere “وَنُكْفَرُ” şeklinde mütekellim sığasıyla da kıraat edildiğini söylemiştir (Zemahşerî, 1998: I/501; İbn Hâleveyh, t.y.: 102).

Söz konusu olan kelimeyi, kurrâ imamlarından İbn Âmir ve Hafs tarafından “وَيُكْفَرُ” şeklinde “ya” harfiyle gâip sığayla kıraat edilirken, diğer kurrâ imamlar tarafından “وَنُكْفَرُ” şeklinde mütekellim sığasıyla kıraat edilmiştir (İbn Hâleveyh, t.y.: 102; İbn Zencele, 1997: 148; İbnü'l-Cezerî, t.y.: 238).

Burada meydana gelen iltifât iseşu şekilde olmuştur: Yukarıdaki âyete dikkat edildiğinde altı çizilen “وَيُكْفَرُ” fiilinden önce üç adet fiil gelmiş ve her üç fiil de muhatap

sığasıyla gelmiştir; ancak söz konusu olan “وَيُكْفَرُ” fiili gâip sığasıyla gelmiş ve burada kıraat farklılığı olmadan da muhataptan gâibe iltifât şekli meydana gelmiştir. Diğer taraftan asıl bu çalışmanın konusu olan kıraat farklılığına bağlı zamir iltifâtı da İbn Âmir ve Hafs kıraatine göre meydana gelmiştir. Çünkü âyette geçen ilk üç fiil, muhatap sığasıyla gelmişken, daha önce de belirtildiği gibi ele alınan “وَيُكْفَرُ” fiili İbn Âmir ve Hafs kıraatine göre “وَيُكْفَرُ” şeklinde mütekellim sığasıyla gelmiştir. İlk üç fiil “وَيُكْفَرُ” zamirine şamil gelirken, örnek olarak alınan “وَيُكْفَرُ” fiili ise “نحن” zamirine şamil gelmektedir. Böylece burada muhataptan mütekellime iltifât belâgati meydana gelmiştir. Buradaki iltifât belâgatının yararını ise, şu şekilde açıklamak mümkündür: Yüce Allah, günahları affetmeyi kedisine tevdi etmesi, böylece affa müstahak olan kişi için daha fazla güven oluşmakta ve o kişi gönül rahatına ermektedir.

5. 1. 7. Müennes ve Müzekker İltifâtı

Zamirlerle ilgili iltifât çeşitlerinden bir diğeri de zamirin müzekkerden müennes dönmesi veya bunun zıddıdır. Zamirin müzekkerden müennese dönüşmesi gerçek anlamda değil, mecâzî anlamda bir dönüşümdür.

{وَفِي الْأَرْضِ قَطْعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَرِزْقٌ وَنَجِيلٌ صُنُوفٌ مِّنْ ذَلِكَ صُنُوفٌ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُقْضَلُ عَلَى بَعْضِهَا الْأُكْلُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ}

“Yeryüzünde birbirine komşu kıtalar vardır. Üzüm bağları, ekinler, çatalı ve çatalsız hurmalıklar vardır ki, hepsi bir tek su ile sulanır. Hâlbuki meyvelerinde birini öbürüne üstün kılıyoruz. Akı eren bir kavim için bunda muhakkak ibretler vardır.” (Ra’d, 13/4).

Fiillerin müennes ve müzekker okunması da fiillerle ilgili kıraat vecihlerindedir. Bu bağlamda zikredilen âyette geçen “يُسْقَى” fiili, ilgili kıraat farklılığına örnek olarak verilebilir.

Zemahşerî, söz konusu kelimenin “يُسْقَى” “ya” ile müzekker kalıbında kıraat edildiği gibi, aynı kelime “تُسْقَى” “ta” ile müennes kalıbında da kıraat edilmiştir demektir (Zemahşerî, 1998: III/333). İbn Âmir, Âsım ve Ya’kûb “ya” harfi ile “يُسْقَى” şeklinde okumuşlardır (Ezherî, 1991: 56; İbn Hâleveyh, t.y.: 200; İbn Zencele, 1997: 369; İbn Ebî Meryem, 1971: 433). Delilleri ise, Yâsîn sûresinde geçen şu âyettir:

{وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِّنْ نَّجِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجْرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ}

“Biz orada hurmalıklardan, üzüm bağlarından bahçeler yaptık. İçlerinde pınarlardan sular fişkırttı. Bunu, Onun ürününden yesinler diye.” (Yâsîn, 36/34-35). Burada “مِنْ ثَمَرِهِ” kelimesinde bulunan zamir, “الْمَذْكُورُ/zikredilen, adı geçen” lafzına raci’ olmakla, müzekker geldiği gibi, ele alınan âyette de bulunan fiilin gizli olan zamiri de bunun gibi “الْمَذْكُورُ” lafzına dönmektedir. Dolayısıyla bu kelime müzekker olduğundan fiil de müzekker olarak gelmiştir (İbn Hâleveyh, t.y.: 200; İbn Zencele, 1997: 369; İbn Ebî Meryem, 1971: 433).

Diğer kıraat âlimleri ise “ta” harfi ile “تُسْقَى” şeklinde okumuşlardır. Bu kıraatin tevcihini ise, âyetin siyakından ve sibakından delil getirerek yapmışlardır. Buna göre âyetin öncesinde geçen “جَنَاتٍ/bağlar” kelimesi bu kelimenin müennes okunmasının delilidir (İbn Hâleveyh, t.y.: 200; İbn Ebî Meryem, 1971: 433). Aynı şekilde âyetin

devamında gelen “وَنُقْضَلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكْلِ/Onlardan bir kısmını lezzetlerinde, bir kısımdanüstün kılıyoruz.” ifadesinde geçen “بَعْضَهَا” lafzı da bu okuyuşun delilidir. Çünkü burada “بَعْضَهَا”, “Onlardan bir kısmı” derken müennes zamir kullanılmış, müzekker zamir “بَعْضُهُ” kullanılmamıştır (İbn Zencele, 1997: 369).

İbn Ebî Meryem, müennes kalıbında okuyanların delilini ise şu şekilde zikretmiştir: “Söz konusu fiilden önce zikredilenlerin, birden fazla olduklarından dolayı cemi’ durumundadırlar ve tüm cemi’ çeşitleri de müennes olduğundan dolayı, onlara raci olan fiil de müennes olmak durumundadır” (İbn Ebî Meryem, 1971: 433).

Zemahşerî’nin, âyetin geneline yapmış olduğu yorumlar, İbn Ebî Meryem’in, görüşünde isabetli olduğunu göstermektedir: Yeryüzünde meydana gelen, yetişen ekinler; üzüm asmaları, hurma ağaçları ve daha nice şeyler bu kara parçaları üzerinde yetişiyorlar. Hepsinin cinsleri, türleri değişiktir; biri diğerine benzemez. Fakat hepsi de bir tek sudan, bir tek kaynaktan sulanıyorlar. Buna rağmen yetişen ürünler şekil, tat, renk ve koku bakımlarından farklılık ve kalite açısından üstünlük göstermektedirler (Zemahşerî, 1998: III/333).

Dikkat edilirse, Zemahşerî, ifadeleri arasında, birden çok çoğul lafzı kullanmıştır. Örneğin: “Üzüm asmaları, hurma ağaçları, yetişiyorlar, daha nice şeyler.” İşte bu tür ifadeler bir sürü şeylerin olduğunu göstermektedir. Bu da fiilin müennes gelmesine neden olarak yeterlidir.

Ezherî ise, söz konusu kelimeyi “يُسْقَى” “ya” ile müzekker kalıbında kıraat edenlerin delili, bu fiilden önce geçen şeylerin tümüne جَمِيع kelimesini iştimal ettikleri ve ona raci olan fiili, böylece müzekker kalıbında kıraat ettiklerini, aynı kelimeyi “تُسْقَى” “ta” ile müennes kalıbında kıraat edenlerin delili ise, fiilden önce geçen şeylerin tümüne جَمَاعَةٌ kelimesini iştimal ettikleri ve ona raci olan fiili, böylece müennes kalıbında kıraat ettiklerini söylemiştir (Ezherî, 1991: 56).

Bu şekilde, fiilin farklı sığalarla okunması, fiillerle ilgili kıraat vecihlerindedir. Bu durum belâgatte iltifât sanatı olarak geçmektedir.

Âyette geçen “يُسْقَى” kelimesi, “ya” ile müzekker kalıbında kıraat edildiğizaman, anlam:

“... zikredilen, aynı su ile sulanır...” şeklinde olurken, aynı kelime “تُسْقَى” “ta” ile müennes kalıbında kıraat edildiğinde anlam:

“... Söz konusu “جَنَاتٍ/bağlar, aynı su ile sulanır...” şeklinde olacaktır (İbn Zencele, 1997: 369; İbn Ebî Meryem, 1971: 433).

İster fiil “bağlar” anlamında olan “جَنَاتٍ” kelimesine ister “الْأَشْيَاء/eşyalar” a raci olsun, müennes kalıbında gelmesi gerekir.

Konu hakkında birçok örneğin olmasına karşın çalışmanın hacmini dikkatte alarak yukarıda verilen örneklerle iktifa edilmiştir (Zemahşerî, 1998: I/510; II/186; II/314; II/332; II/415; IV/123; vd.).

6. Sonuç

Âlimler, tefsir ilmi başta olmak üzere, Kur’ân kaynaklı diğer bütün ilimlerin, ilgili konularda kıraatlere başvurmak

durumunda kaldıkları görülmektedir. Bu âlimlerden biri de "el-Keşşâf" ismiyle meşhur eserin sahibi olan Zemahşerî'dir. O, tefsirinde kıraatlere büyük yer vermiş, âyetlerde gizlenmiş geniş anlam zenginliklerini vuzuha çıkarmak için farklı kıraatleri buna vesile addetmiştir.

Zemahşerî, Allah kelamı olan Kur'an'ın hitap şekillerinden saydığı ve "çeşitlendirme hitabı" isminikoyduğu sanatı değişik âyetlerin tefsirindedile getirmiş ve Arap toplumunun bu tür sanatlara fazlaca önem gösterdiklerini, şiir ve nesirlerinde sıkça kullandıklarını ve Kur'an'da da, bu üslûbun kullanıldığını söylemiştir.

Belagat ile uğraşan âlimlerin görüşüne göre edebî sanatlardan olan iltifat, herhangi bir metinde ani bir şekilde kişisel, zamansal ve üslûbî açıdan farklılıkların meydana gelmesidir. İltifattan amaç ise yeksanlığı ortadan kaldırarak karşıdakinin dikkatini çekmektir. İltifat bir belagat terimi olmadan önce dahi mefhumu itibarıyla söz söyleyiciler tarafından icra edilmiş bir edebî sanattır. Muhatapta varsayılan dikkat dağınıklığı, dinleme gevşemesi gibi iletişimi zedeleyici halleri giderme, onun dikkatini tazeleme ve ilgisini canlı tutma gibi hikmetlere mebni olarak icra edilir. Bu özelliği göz önünde bulundurulduğu takdirde her ne kadar bu adla anılmasa da insanlar arası iletişim ve diyalogun başladığı ilk andan itibaren bu söz sanatı da varlık sahnesinde yerini almıştır.

İltifat sanatını çeşitli isimler altında eserlerinde yer veren kadim âlimlerin olmasına karşın, söz konusu kavramievvel emirde istimal eden kişi, Asmaî'dir. Tefsirde ilk olarak iltifât kavramını kullanan ve iltifât sanatının ilmi ve belâğî değerini açıklığa kavuşturan, ondaki güzelliği, incelik ve belâğî değerleri ortaya çıkararak âlim ise, Zemahşerî olmuştur. Daha sonraki âlimler de onu takip etmişlerdir.

Zemahşerî, iltifâtın yararlarını; sözün bir anlatım tarzından bir diğerine aktarıldığında dinleyenler üzerinde önemli etki bırakacağını, bu nedenle dinleyenler bir üslûptan diğerine geçerken konuşanları anlamak için dikkat kestiğini. Tek bir üslûp ile sözün icra edilmesi halinde bu tesirin söz konusu olamayacağını söylemiştir. Böylece monotonluk denen ve insanı bezdiren hitap şekli ortadan kalkmış olacaktır. Diğer taraftan; "el-Meşelü's-sâ'ir" adlı eserinin müellifi, Zemahşerî'yi iltifâtı sadece bir gaye ve fayda üzerine kısıtından dolayı kınamış, söz konusu sanatın, zaman ve zemine göre birçok fayda ve güzelliklerinin olduğunu dile getirmiştir. Ancak; Zemahşerî'nin tefsiri araştırıldığında, iltifâta vermiş olduğu önemin ne kadar fazla olduğu görülecektir. Böylece İbnü'l-Esîr'in, Zemahşerî'ye yöneltmiş olduğu eleştirinin yersiz olduğu da meydana çıkmış olacaktır.

Bu çalışmada üzerinde durulan örneklerde, iltifâtın anlama ne kadar önemli katkıları olduğu müşahade edildi. Allah Teâlâ Kur'an'da iltifâtı kullanarak vermeyi dilediği mesajları, incelikleri çok zarif bir üslûpla kullarına bildirmiştir.

Son olarak şunu söylemek mümkündür: İltifâtın lafzî güzellik sağlaması ile bedî' ilmine, anlamsal güzellik sağlamasıyla da meânî ilmine dâhil olan çok yönlü bir sanattır ve Arap dili belâgatinde mahir bir âlim olan Zemahşerî, farklı kıraatlerin neden olduğu iltifât sanatını, tefsirinde ustaca kullanarak, yukarıda sayılan iltifâtın

yararları ile beraber tefsirinde ciddi anlam zenginliğini meydana çıkarmıştır.

Kaynakça

- Ala Mehdî, A. (2017). *el-İltifat ve Eseruhu fi Refi'l-Kifâyeti'l-İlamîyye li'n-Nassi 'inde ez-Zemahşerî*. 7(45), 119-148. Küfe: Mecelethu Fasliyye muhakeme.
- Alevî, Y. (1983). *et-Tirâzu'l-Mütedamine li Esrârî'l-Belâgati ve Ulumi Hakâiki'l-İcâz*. Beyrut: Dârü'l-Kutubu'l-İlmiyye.
- Askerî, E. (1957). *Kitâbü's-Sinâ'ateyn*. Beyrut: Dârü'l-İhayî'l-Kutubi'l-Arabiyye.
- Benna, A. (1987). *İtihafu'l-Fudalai'l-Beşer bi'l-Kıraati'l-Erbaati'l-Aşır*. Beyrut: Âlemu'l-Kutub.
- Cerrahoğlu, İ. (2005). *Tefsir Tarihi*. Fecr Yayınları.
- Cevherî, İ. (1987). *es-Sihâh: Tâcü'l-Luğa ve Sihâhu'l-Arabiyye*. Beyrut: Yay. y.y.
- Çetin, A. (2001). *Kıraatlerin Tefsire Etkisi*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Durmuş, İ. (2010). *İltifat*. TDVA. Ankara: TDV Yayınları.
- Ebû Hayyân, E. (1993). *el-Bahru'l-Muhît*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Ebû Ubeyde, M. (1381). *Mecazu'l-Kur'an*. Kahire: Yay.
- Ebû'l-Abbâs, E. (1990). *el-Bedî'*. Beyrut: Yay. y. el-Hâtimî, E. (1979). *Hilyetü'l-Muhâdara*. Bağdat: Yay. y.y.
- Ezherî, M. (1991). *Meâni'l-Kıraat*. Dârü'l-Maârif.
- Ferahidî, H. (2010). *Kitâbü'l-Ayn*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Ferrî, E. (1984). *Meâni'l-Kur'an*. Beyrut: Âlemu'l-Kutub.
- Güneş, K. (2011). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Mektep Yayınları.
- Hâtimî, E. (1979). *Hilyetü'l-Muhâdara*. Bağdat: Yay. y.y.
- İbn Ebî Meryem, E. (1971). *el-Mudâh fi Vücûhi'l-Kıraati ve 'İleliha*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-Arabiyye.
- İbn Hâleveyh, E. (1979). *el-Hüccce fi'l-Kıraati's-Seb'a*. Beyrut: Dârü's-Şürük.
- İbn Hâleveyh, E. (t.y.) *Muhtasar fi'l-Şevazz*. Kahire: Mektebü'l-Mutenebî.
- İbn Kuteybe, E. (1954). *Te'vilu Müşkili'l-Kur'an*. Kahire: Dârü'l-İhayî'l-Kutubi'l-Arabiyye.
- İbn Manzûr, E. (1119). *Lisânu'l-'Arap*. Kahire: Dârü'l-Maârif.
- İbn Sîde, E. (1958). *el-Muhkem ve'l-Muhiti'l-A'zam*. Ma'hadi'l-Mahtutat bi Camietî'l-Duveli'l-Arabiyye.
- İbn Zencele, E. (1997). *Hüccetu'l-Kıraat*. Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- İbnü'l-Cezerî, M. (t.y.). *en-Neşr fi'l-Kıraati'l-Aşır*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbnü'l-Esîr, E. (t.y.). *el-Meşelü's-Sâ'ir*. Kahire: Dârü Nahdâ.
- İsfahânî, E. (t.y.). *el-Müfredât fi Garîbi'l-Kur'an*. Mektebetu Nezar Mustafa el-Bâz.
- Karaman, H. vd., (2013). *Kur'an Yolu Meâli*. Ankara: Yay. y.y.
- Kazvîni, E. (2003). *el-İdâh fi Ulûmi'l-Belâğa*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.

- Mustafavî, H. (2009). *et-Tahkîk fî Kelimâti'l-Kur'âni'l Kerîm*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Râzî, E. (1420). *et-Tefsîru'l-Kebîr/Mefatihü'l-Gayb*. Beyrut: Dârü İhyai't-Turasi'l-Arabî.
- Sekkâkî, E. (2000). *Miftâhu'l-Ulûm*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Selûm, Y. vd., (1996). *Zâhîretü'l-İltifât fî Keşşâfi'z-Zemahşerî*. Dimaşk: Mecelle Mecme'u'l-Lügati'l-Arabiyye.
- SemînA. (1997). *Umdetu'l-Huffaz fî Tefsiri Eşrefi'l-Elfâz*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Süyûtî, E. (t.y.). *el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. Medîne: Mücemmaü'l-Melik Fehd li-Tıbbâti'l-Mushafi's Şerif.
- Tâberî, E. (t.y.). *Câmiu'l-Beyân an Te'vili'l-Ayi'l Kur'ân*.
- Ukberî, E. (1997). *İ'rabu'l-Kıraati'l-Şevazz*. Beyrut: Âlemu'l-Kutub.
- Yazır, E. M. H. (2005). *Hak Dini Kur'ân Dili*. İstanbul: Huzur Yayınevi.
- Yemen: Dârü'l-Hicir. Tabl, H. (1998). *Üslûbu'l-İltifât fî'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabî.
- Zebidî, M. (1994). *Tâcü'l-Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*. Beyrut: Dârü'l-Fikr.
- Zehebî, M. (2000). *et-Tefsîr ve'l-Müfessirûn*. Kahire: Mektebetu Vehbe.
- Zemahşerî, E. (1998). *Tefsîru'l-Keşşâf an Hakâiki Ğavâmidi't-Tenzîl ve Uyûni'l-Ekâvili fî Vucûhi't-Te'vil*. Riyad: Dârü'l-Âbikân.
- Zerkeşî, B. (1984). *el-Burhân fî 'Ulûmi'l-Kur'ân*. Kâhire: Dârü't-Turâs.



Araştırma Makalesi • Research Article

Kitabê Mela Mehemed Elî Hunijî Mewlidê Pêxemberî De Hunerê Edebî
Mela Mehemed Elî Hunij'm Mewlidê Pêxemberî Adlı Eserinde Edebi Sanatlar
Literary Arts İn Mela Mehemed Elî Hunij's Work Called Mewlidê Pêxemberî (The Prophet's Mawlid)

İlyas Akman ^{a*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mardin/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2146-2100

MALUMATÊ MEQALEYÊ

Viyarteyê Meqaleyê:

Tarixê Müracatî: 10ê Nisane yê 2019
Tarixê Raştkerdişî: 01ê Êlule yê 2019
Tarixê Qebulkerdişî: 11ê Êlule yê 2019

Çekuyê Kilidî:

Edebiyatê Zazakî,
Mela Mehemed Elî Hunij,
Edebiyatê Klasik,
Mewlid.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Nisan 2019
Düzeltilme tarihi: 01 Eylül 2019
Kabul tarihi: 11 Eylül 2019

Anahtar Kelimeler:

Zaza Edebiyatı
Mela Mehemed Elî Hunij
Klasik Edebiyat
Mevlit

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 April 2019
Received in revised form 01 September 2019
Accepted 11 September 2019

Keywords:

Zazaish/Zazaki Literature
Mela Mehemed Elî Hunij
Classical Literature
Mawlid

K İ L M V A T E

Edebiyatê miletan de toy nuştoxî zaf muhîm î. Bi taybetî, çayê nuştoxî ke eserê verênan nuştî mustesna yo. Edebiyatê Zazayan de zî Mela Mehemed Elî Hunij, nê kesan ra yew o. Çünke o, yew şairo ke edebiyatê Zazakî de eserê verênan ra yewî nuştî yo. Mewlidê ey, mewlidê hîrêyin yê Zazakî yo. Ma xebateyê xo de no mewlidî, hetê hunerê edebîyan ra analiz kerd. Ma veyna ke Hunij, eserê xo de hunerê edebîyan ra teşbih, teşxis, întaq, cînas, mecaz, nîda, îstifham, îqtibas, asonans, aliterasyon, îştîqaq, îade, husnî talîl, telmi', tekrîr, mecazo mursel şuxulnayo.

ÖZ

Ulusların edebiyatlarında bazı edebiyatçılar çok önemlidir. Özellikle de ilk yazılı eserleri veren yazarların yeri müstesnadır. Zaza Edebiyatı'nda da Mela Mehemed Elî Hunij, bu kişilerden biridir. Çünkü o, Zaza Edebiyatı'nda ilk yazılı eserleri veren yazarlardan biridir. Onun *Mewlidê Pêxemberî* adlı eseri, Zazaca yazılmış olan üçüncü mevlittir. Biz çalışmamızda bu mevlidi edebi sanatlar açısından analiz ettik. Gördük ki Hunij eserinde birçok edebi sanata başvurmuştur. Teşbih, teşhis, intak,cinas,mecaz, nida, istifham, iktibas, asonans, aliterasyon, istikak, iade, hüsnî talil, telmi', tekrir, mecazı mürsel bu sanatlardandır.

ABSTRACT

Some author in the literatures of nations are very important. Especially, the place of the authors who wrote first works is special. Mela Mehemed Elî Hunij is one of these people in Zazaki/Zazaish literature. Because, he is one of first writers who write first works in Zazaish literature. His mawlid is third Zazakî mawlid. I analyzed the work in terms of literary arts in my article. Mela Mehemed Elî Hunij uses most of the literary arts such as quotation, pun, metaphor, comparison, personification, question, repeat, alliteration, assonance in his work.

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: ilyas-akman@hotmail.com

1. Destpêk

Mela Mehemed Elî Hunij, semedê edebîyatê Zazakî, yew şexsiyeto muhîm o. Çünke ey, bi Zazakî eserê muhîmî nuştî. Bi taybetî, mewlidê ey ke serra 1971 de nusîyayo, zaf balkêş o. Çünke no eser, edebîyatê Zazakî de mewlido hîrêyin o. Cî ra ver, mewlidê Mela Ehmedê Xasî serra 1899 de, mewlidê Usman Efendiyê Babijî serra 1933 de neşr biyo.

Mela Mehemed Elî Hunij -her çiqas nasname de serra 1932 bivîyaro zî- serra 1930 de maya xo ra bîyo (Deştij û Necaranij, 2014: 4). Nameyê ci, nasname de sey Mehmet Ali Öztürk vêreno. O, dewa Hun (bi Tirkî Beyhan) ra yo. Na dewe, giredayeyê Pali ya. Ey, bi des serran melatîye kerdo û waştô şarê xo rê ardim biko.

Hunij, yew nuştixo welûd o. Ey bi zazakî zaf eserî nuştî. Mîsale 3 hebî mewlidê ey inkey (nîka) destê ma de yî: Mewlidê Pêxemberî (1971); Mewlidê Zazakî (2005); Mewlidê Zazakî (2011) (Yeşilkaya, 2014: 42). Eserê ey yê binî:

- A. Heketey Yûsuf û Zelîxa, 1982 de nusîyayo û 152 beyt o
- B. Qesîdey:
 - a. Zerra Haya, 1975 de nusîyayo, 40 beyt o
 - b. Qesîdey Tewhîd, 1975 de nusîyayo, 33 beyt o
 - c. Qesîdey Qebir/Ezabî Qebra Xuerî, 1975 de nusîyayo, 20 beyt o
 - d. Qesîdey Seîdî Nûrsî, 1969 de nusîyayo, 20 beyt o
 - e. Weqayê Kerbela:
 - i. Weqayê Kerbela Hesên-Huseynî, 1971 de nusîyayo, 20 beyt o
 - ii. Weqayê Kerbela Hezret Hesênî, 1970 de nusîyayo, 20 beyt o
 - iii. Weqayê Kerbela Hezretî Huseynî, 1970 de nusîyayo, 30 beyt o
 - f. Qesîdey Pêxemberî, 1972 de nusîyayo, 20 beyt o
 - g. Eqîdey Îman-Eqîdey Îslam, 1970 de nusîyayo, 66 beyt o
- C. Hikmet û Edebîyat:
 - a. Hikmet Zazakî, 1971 de nusîyayo, 80 beyt o
 - b. Edebîyat Zazakî Neqîşnayo pey Nakî, 1971 de nusîyayo, 264 beyt o.
- D. Xezayê Uhdî:
 - a. Weqayê Koyî Uhdî, Wefatî Hemzî, 1972 de nusîyayo, 81 beyt o.
 - b. Vengî Melî, Munacat Mehmed Elî, 1974 de nusîyayo, 22 beyt o.
 - c. Qesîdey Mekkî, 1976 de nusîyayo, 25 beyt o.
 - d. Qesîdey Medîna, 1976 de nusîyayo, 25 beyt o. (Uzun, 2002: 63-65)

Ma xebateyê xo de mewlido ke Hunijî serra 1971 de nuştô, hetê hunerê edebîyan ra analîz kenî. La verî ma wazenî derheqê mewlidê Hunijî de toy melumatana bidî. Mewlid de her çiqas toy îstîsna bibî zî rêzî şîyês hece yî. Qafiyeyê ci zî “aa ba ca...” yo. Heto bîn ra Hunij, mewlid de no weznê erûzî şuxulneno:

Mustefîlun / mustefîlun / mustefîlun / mustefîlun

___ * ___ / ___ * ___ / ___ * ___ / ___ * ___

Namey Homay/vaj hêverî, /pê namey Ho/may ak berî (a)

Xebêr mewlid/weş xeberî, /biwan mewlid/ Pêxemberî (a)

Pêxembêr zaf/aşiq resnaw, /yi qelbî a/şiqan veşnaw (b)

Mewlid pêxem/berî beşnaw,/biwan mewlid/ Pêxemberî (a)
(Yeşilkaya, 2014: 30)

Nê melumatana ra badê ma şîni mewlidê Hunijî, hetê hunerê edebîyan ra analîz bikî

2. Hunerê Edebîyî

2.1. Teşbîh

Eke şairî, yew çî bişibnî yewna çî no teşbîh beno. No hewa şairî benetî dî çîyan de yew muşterek nuqta anî wucûd. Çer unsurê teşbîhî est î: Muşebîh (benzeyen), muşebîhun bîh (kendisine benzetilen), hetê şîbnayîşî (benzetme yönü), edatê teşbîhî (benzetme edatı) (Çelikelden, 2014: 71). Çend tewirê teşbîhî est î. Teşbîho belîx, înan ra yew o. Teşbîho belîx de tena, muşebîh û muşebîhun bîh xo rê ca veynenî. Cumle de edatê teşbîhî û hetê şîbnayîşî nêvêrenî. Hunij, mewlidê xo de muracatê no teşbîhî keno:

“Wi me’denî xeberûn o, biwan mewlid peyxemberî” (56)¹

Hunij, semedê Pêxemberî vono “madenê xeberan”. Madenî, semedê însanan zaf erjaye yî. Kam wayîrê madenan bibo, rûmetê înan zêde beno. Eynî no hewa, zereyê kamecin xeberan de nameyê Pêxemberî vêro, rûmetê înan zêde beno. La cumle de kê raştê edatê teşbîhî û hetê şîbnayîşî minî. Ewta zî eynî çî viraziyeno:

“Merg ha yenû verî ber’ ma, dinya ra şî peyxembêr ma

Merdîm’ nezan ti vûn verg û, wi vûn ‘Rahar mergî derg û” (67)

Merg, yew raştîya însanan o. La zaf însanî ci ra tersenî. Coka, wexto ke însanî derheqê mergî de xeberî donî zaf ray, qalanê xewfînan anî zîwanî. No beyt de zî semedê mergî, çekuya “verg”î ifade beno. Yanî verg, senî hewa heywanan kişeno, çînî keno, o hewa merg zî însanan çînî keno. Beyt de tena muşebîh û muşebîhun bîh est o. Coka teşbîho belîx o. Yew teşbîh zî no yo:

“Muhemmed ik est yew sedef, yi ra resa ‘erdî şeref” (62)

No ca de zî semedê Pêxemberî “sedef” vaciyeno. Sedefe, wextê verênan ra heya inkey, semedê xemilnayîşî yena şuxulnayîş. Însanî ke wazenî çîyê, kel-melê xo hîna rind bikî, muracatê sedefî kenî. No hewa, Pêxember zî sey sedefe rind o û heme çîyan hîna rind keno. Xora dewamê rêze de Hunij vono, pey Pêxemberî erd şeref veyneno. Rêze de tena muşebîh û muşebîhun bîh est î. Kê raştê teşbîhî na rêze de zî yenî:

“Qudus îstasyuna pîl a, ti vûn Muhammed yew vil a” (63)

Na rêze de, di hebî teşbîhî est î. Înan ra yew teşbîho belîx o. Hunij vono Pêxember, yew vile moneno. Yanî o sey yew vile rind o. La no ca de edatê teşbîhî û hetê şîbnayîşî çînî yo. Coka no teşbîho belîx o. Na rêze de teşbîho muekked zî

¹Mewlidê Hunijî, serra 2004 de hetê WK Merdimîni ra transkrîbe bîyo. WK Merdimîni, humara 22 yê kovara Vateyî de no transkrîb neşr kerd. Meqale de ma zî no transkrîb şuxulna. Heme girewtikan de ma tena numreyê rîpelî da.

est o. Teşbihü muekked de edatê teşbihî ra teber, heme unsurê teşbihî est î. Hunij vono Qudus, yew îstasyono pîl moneno. Ewta muşebîh, Qudus; muşebîhûn bîh, îstasyon; hetê şibnayîşî, pîl o. La seke aseno edatê teşbihî çinî yo. Nê rêzan de zî teşbih xo rê ca veyneno:

“Qatey asmên yewin ça ya? Uca d’ yew dîk dî sey say a

...

O dîk vînayîşî r’ mexsûs, enî wanen ti vûn tawus” (64)

Gama ke Pêxember veciyeno Mîrac, weyra tewir tewir çîyan veyneno. Înan ra yew zî yew dîk o. Semedê dik vaciyeno o, say moneno. Rêze de muşebîh, muşebîhûn bîh, edatê teşbihî est î. Tena hetê şibnayîşî çinî yo. Coka no, teşbihü muxtasar o. Rêza diyin de zî wendox/goşdar bonder beno dîk, sey tawusî weş waneno. No ca de zî tena edatê teşbihî çinî yo. Coka ewta teşbihü muekked est o. Di teşbihî zî no ca de yî:

“Cebraîl yi r’ benû yew şef, qatûn asmênû gên hedef

...

Bûraq yi r’ bî sey yew teqşî, ver’ xwi tada hetî Qudsî” (64)

Mîrac de Cebraîl, Pêxemberî rê rayberîye keno. Coka ewta vaciyeno, Cebraîl semedê Pêxemberî sey yew şef bîyo. Yanî Hunij vono Cebraîl, şefî moneno. Rêze de tena muşebîh û muşebîhûn bîh vênênî. Coka no, teşbihü belix o. Heto bîn ra yew buraq, Pêxemberî beno Mîrac. Vaciyeno ke no buraq, sey teqşî şono. Semedo ke hetê şibnayîşî çinî yo, ewta teşbihü muxtasar est o. No beyt de zî teşbih est o:

“Hezret Peyxembêr wefat kerd, dinya ra şî peyxembêr ma

Ehlî Beytî r’ dinya bî hor, melakêt ha yenî sey vor” (70)

Badê mergê Pêxemberî, yew xemgîniya pîl, dinya gîno binê bandura xo. Asmên de zî toy çî yenî wucûd. Nê çîyan ra yew zî benetî milaketan de peyda beno. Milaketî, asmên ra yenî war. Hunij vono ê, sey vewre zaf û lez yenî war. No ca de muşebîh, muşebîhûn bîh, edatê teşbihî est î. Tena hetê şibnayîşî çinî yo. Coka teşbihü muxtasar est o. Yew teşbih zî no yo:

“Mîrac şîna, agêrena, peyxembêr ma vêca Mîrac

Mîrac vecena raharû, ya lez şîna sey teyarû” (64)

Hunij vono, şîyayîşê Mîracî teyara moneno. Na rêze de heme unsurê teşbihî est î. Muşebîh, Mîrac; muşebîhûn bîh, teyara; hetê şibnayîşî, lez şîyayîş; edatê teşbihî, sey. No semed ra ewta teşbihü mufasal est o.

2.2. Teşxîs û Întaq

Hunerê edebî, sînoranê edebîyatî hera kenî. Mîsale ê, unsurê tebiêtî ke yewbînan ra çîyayî nêzdî yewbînan kenî û no hewa, wareyê edebîyatî hera kenî. Hunerê teşxîs û întaqî, nê huneran ra yî. Eke şairî heywanan, nebetan, kel-melan sey insanan bîgî dest, no teşxîs beno. Eke heywanî, nebatî, kel-melî xeberî bidî zî no, întaq o (Küleççi, 2005: 121). Nê hunerî, mewlidê Hunijî de zî est î:

“Rebî’ul-ewwel duyey a, amey hûrî îmdad resa

Şewa duşemî bêhes a, biwan mewlid peyxemberî” (58)

Pêxember, aşma rebîul-ewwel de rocê dişeme maya xo ra bîyo. Beyto ke ma cor de nawna de zî behsê ci beno. Ewta

yew teşxîs zî est o. Semedê dişemî “bêhes” vaciyeno. Yanî dişeme vengê xo nêveceno. Pey hurmet û meraq, paweyê bîyayîşê Pêxemberî yo. Yanî rocê dişeme, sey insanî têgeyreno. Rêzî ke cêr de yî de teşxîs û întaq est î:

“Asmên vûn: ‘Erdo ti gêc î, ez a merkêz aşm û rueci

...

Asmên vûn: ‘Ti xebêr medo, ‘erş ha mi d’ o, kursî mi d’ o

...

‘Erd vûn asmên ra: ‘Bib’ haya! Pîley teyna qey Homay a

...

Asmên va: ‘Ellahû ekber!’, peyxembêr ma vêca Mîrac

...

Uca d’ gîna asmên recef, va: ‘Vazen ez bigîr şeref” (61,62)

Seke nê rêzan de zî aseno, benetî asmên û erd de yew munakaşa beno. Wirdî zî vonî ma hîna hawil î. Semedê havilîye munakaşa kenî. Asmên vono o cor de yo, wayîrê aşme, rocan, milaketan, levhî mehfüzî yo. Erd zî vono herb û xezayî ci de benî. Ewliya, enbîya, insanê êbinî û heywanî ci ser de ciwîyenî. Tewr peynî de zî erd vono o, wayîrê Pêxemberî yo. Pey nê qalan, benetî erd û asmên de yew munakaşa beno. Heta yew ca de asmên, erd ra vono “ti xeber medi”. Yew ca de zî asmên vono “Ellahû Ekber!”. Heme nê ci mînakê întaq î. Heto bîn ra mîyanê no xeberdayîşî de ge-ge erd û asmên sey insanî têgeyrenî. Mîsale asmên erd ra vono “gêc mebi”. Yanî ci, sey insanî veyneno. Yew rêze de zî erd, asmên ra vono “bibî haya!” Yanî o zî ci rê sey insanî muamele keno. Yew ca de zî asmên recefino. Heme nê çî mînakê teşxîs î. Ewta zî eynî hunerî est î:

“Dîk’ asmênû da yi selam, va: ‘Merheba tu r’ ya îmam!”

Pêl xwi akêrd yi kerd qîyam, peyxembêr ma vêca Mîrac” (64)

Gore bi Hunijî, wexto ke Pêxember veciyeno Mîrac o, qata yewinê asmênî de yew dîk veyneno. Wezîfeyê dîkî, erd haya kerdiş o. Gama ke dîk, Pêxemberî veyneno sey insanan têgeyreno. Verî, Pêxemberî rê selam dono. Badê zî pelanê xo akeno û qîyam keno. No hewa zî hunerê întaq û teşxîsî virazîyeno. No ca de zî teşxîs est o:

“Rucû waştî nîakewtîn, şewû waştî birakewtîn

Qîyamet waştî pakewtîn, dinya ra şî peyxembêr ma” (67)

Badê mergê Pêxemberî, tebiêt de zaf çî, sey insanan xemgîn benî. No beyt de zî aseno roc, rîyê xemgîneyî ra nêwazeno ako. Şew zî xora tariyo û wazeno semedê xemgîneyê xo, no tariyeyî xo dom biko. No hewa teşxîs yeno wucûd.

2.3. Cînas

Şairî, eseranê xo de semedê muzikalîte, muracatê toy metodan kenî. Cînas, înan ra yew o. Çünke cînas de çekuyî ke hetê vengî û formî ra eynî yan zî nêzdî yewbînanî tekrar benî û no hewa, yew ahenk peyda beno. Cînas de manayê çekuyî, çîya yî (Çetin, 1998: 219). Hunij zî mewlidê xo de çend tewir cînasî rê ca dono. Înan ra yew, cînaso mukerrer o. Cînaso mukerrer de yew çekuye, peynî çekuya bîne de ya û no hewa cînas virazîyeno. Nê rêzan de cînaso mukerrer est o:

“Namey Homay vaj hêverî, pey namey Homay ak **berî**

Xebêr mewlîd weş xeber î, biwan mewlîd **peyxemberî**” (56)

“Qudus îstasyuney cêr î, Muhammed ame ver’ **berî**

Wenişt Mîrac dey **xeberî**, peyxembêr ma vêca Mîrac” (63)

“Peyxemberî yin id **ramênd**, peyxembêr Qudus id ca **mênd**” (63)

“Mîrac bi sey yew **minara**, Mîrac a pey leqey ca **ra**” (63)

“Mîrac şina sey **teyara**, hêt Sîdretu’l-munteha **ra**” (64)

“Aşmey Seferî z’ amey **şî**, peyxembêr ma kewt **nêweşî**” (67)

“Xatir şîma sehabûno, xatir şîma **ewladûno!**

Peyxember nesîhet **dûno**, dinya ra şî peyxembêr ma” (68)

“Fatima va: ‘Bawo! **Bawo!**’ Fatima va: ‘Hebîb ça **wo?**’ (70)

Seke aseno Hunij, cînaso mukerrer rê ca dono. Heto bîn ra o, cînaso lahîk zî şuxulneno. No cînas de zî çekuyî ke benetî înan de cînas est o de tena yew herf çîya yo. Ge-ge herfo ke sereyê çekuyan de yo çîya beno. Ge-ge zî herfo ke orte yan zî peynî de yo çîya beno. No cînas ra cinaso mutekarîb, cînaso muzarî zî vacîyeno. Mewlid de nê rêzan de cînaso lahîk est o:

“Serr’ peyxembêr bî çewres **new**, Cebrail yi r’ ame yew **şew**

Va: ‘Muhammed warzi pay **rew**’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (62)

“Şewa tarî çîn û **hes-bes**, şewa tarî rakewt her **kes**” (63)

“Hezret Muhammed ame **war**, hêt Herêm ra yi birna **xar**” (63)

“Qudus îstasyuney **’erdû**, sarey Qudus sarey **’derdû**” (63)

“Melakêt asmênû yên **war**, sey jetû yên bîn aya **dar**” (64)

“Refref yi r’ bî sey yew **fuzey**, dayrey Rebbî dî sey **muzey**” (65)

“Lay’ kâinat’ nika **rişte**, niştey kâinatî z’ **nişte**” (65)

“Me’nay Mîrac me’na **barî**, şewey Mîrac yi kerd **zarî**” (66)

“Merdîm’ nezan ti vûn **verg** û, wi vûn rahar mergî **derg** û” (67)

“Peyxember şêst hîrê **serre**, bêr key’ xwi ra wi şî **zerre**” (69)

“Gûn merdim’ gen, kenû **kerre**, merdim nêşken bikir **gerre**” (69)

“Vila sura rezî bî **zerd**, ’Ezraîl ruh peyxembêr **berd**” (70)

“Ehlî Beytî r’ dinya bî **hor**, melakêt ha yenî sey **yor**” (70)

“Yin Homay ra waştîn **sebir**, şewa paşemî wi şî **qebir**” (70)

Heme nê mînakî nawnenî ke Hunij, eserê xo de cînaso lahîk zî şuxulneno. O, wazeno pey no huner, eserê xo hem hetê muzikalîte hem zî edebî ra hîna rind biko û wendoxan/goşdaran rê tamê hunerî bido.

2.4. Mecaz

Çekuya mecazî, formê îsmî-mekan de ya û manayê ci “cayê vîyartişî” yo. Edebîyat de zî eke yew çekuye, teberê manayê xo de bişuxulîyo no sey mecaz nome beno (Ayдын, 2013: 24). Zaf şairî muracatê no huner kenî. Hunij zî înan ra yew o:

“Peyxembêr zaf aşiq resnaw’, yi qelbî aşiqan veşnaw” (56)

Hunij, destpêkê eserê xo de heskerdişê Pêxemberî ser o vindeno. Gore bi ey, kesî ke Pêxemberî ra heskenî yanî heskerdê ey zaf î. Heta, heskerdişê înan hende zaf o ke qelbê înan veşayo. Seke yeno zanayîş, qelbê însanan nêveşeno. No ca de yew îfadeyo mecaz est o. Semedê eşkera kerdişê pileyê heskerdişê, îsanî no îfade şuxulnenî. No beyt de zî mecaz est o:

“Tu ra wazen yew fatîha, tu ra wazen ez yew du’a

Ruhî tu rî z’ bena şîfa, biwan mewlîd peyxemberî” (57)

Nê îfadeyî, derheqê fedlê wendişê fatîha û duayan de yî. Hunij, kesê êbînan ra fatîha û dua wazeno. Çünke o, bawer keno ke nê çî zaf muhîm î. La o vono, nê çîyî semedê wendoxan rê zî baş î. Bira vono, nê çîyî ruhê înan rê şîfa benî. Ewta îfadeyo mecazî est o. Çünke ruh ne nêweş beno ne zî ey rê şîfa lazîm o. La semedê hetê manewî ra asan bîyayîş, no îfadeyo mecazî şuxuliyeno. Eynî huner ewta zî xo rê ca veyneno:

“Ti wazenî tarîx akîr, bera pak tarîx id ca kîr” (57)

Hunij, beşa ke na rêze tede vêreno de behsê vîyarteyî, tarîxî keno. Nameyê Adem, Hawa, İbrahîm, İsmail û sewbîna kesan vêreno. Semedê behsê nê çîyan “tarîx akerdîş” vacîyeno. La tarîx çîyo ke abeno nîyo. Heto bîn ra tarîxo “pak” vacîyeno. Tarîx, pak zî nêbeno. Nê heme îfadeyî mecazî yî. Yanî ewta no çî îfade beno: Pêxemberî verênî û ê îsanî bînî ke xîzmetê dînî kerdo, tarîxî rê yew roşn donî. Kê raştê mecazî no ca de zî yenî:

“Beşnaw mi ra me’na barî, peyxembêr ma vêca Mîrac” (61)

Edetî (normal) de mana, barî no zî qalind nebêno. La nuştoxî, herayîyê zîwanî şuxulnenî û nê sifetan semedê mana şuxulnenî. Hunij zî no hewa yew îfade ano zîwan ser û “manaya barî” vono. Qesdê ey no yo: Derheqê Pêxemberî de dînî de xeberdayîş, yew çîyo barî yo. Yanî nê çîyî mana barî kenî, înan rê qîymet û rindîye donî. Na rêze de zî eynî çî est o:

“Me’nay Mîrac me’na barî, şewey Mîrac yi kerd zarî” (66)

Hunij wazeno o, rindîyeyê Mîracî eşkera biko. Coka muracatê çekuya “barî” keno. Gore bi ey, manayê Mîracî, manaya barî ya. Yanî Mîrac, yew çîyo rind û taybetî yo. Mîracî, însanan rê rindîye, hawiliye ardo. Yew mecaz zî nê rêzan de yo:

“Peyxembêr va: “Wi Gangêr û, wi ha yenû ganû berû

...

Wi ha maxey ma nîcnenû, wi ha quçey ma rîcnenû” (69)

Nê rêzan de behsê Ezraîlî yanî milaketa gangêrî beno. Rêza diyin de zî îfadeyo mecazî est o. Ezraîl, ganê însanan gîno. Semedê no rewşe vacîyeno ke Ezraîl, maxê însanan nîcnenno. Yanî o, keyê însanan ricnenno, keyeyan de şayîye nêverdonno.

2.5. Nîda û Îstîfham

Nîda û îstîfham, wextê verênan ra heya inkey hetê zaf şairan ra şuxuliyayî. Manayê nîdayî veng, veng-dayîş, qîrayîş o (Kayapınar, 2011: 160). Coka zaf ray, sey xîtabî zî yeno wucûd. Nîda de înterjeksiyonî (unlem) zaf muhîm î. La bêinterjeksiyonan zî nîda virazîyeno. Sekê mînakî ke ma cêr de da yî de aseno Hunij zî mewlidê xo de ca dono nîda yî:

“Vaj ‘**Merheba!**’, ti z’ vaj qey yi r’, vaj ‘**Merheba!**’, vaj ‘**Ya wezîr!**’

...

Vaj ‘**Merheba yaEhmeda!**’, biwan mewlid peyxemberî

...

Peyxemberî tu kerd eda, **ya** Muhemmed ez tu r’ feda” (59)

“Va: ‘**YaRebbî**, mi veng mereyk, Homa va: ‘**Ya** Hebîb, **lebbeyk!**’

...

Yi va: ‘**Ya Reb! Ummet! Ummet!** Senî ummet şina cennet?’

...

Homa va: “**Eyyûhe!-Resûl!** Meters, ez tu nîken melul” (66)

Nê rêzan de zaf mînakî yê hunerê nîdayî est î. Hunij, semedê Pêxemberî selam dayîş wazeno. Coka wendoxan/goşdaran ra vono “merheba vacênî” û nîda virazeno. Pêxemberî rê zî vono “ya wezîr!” “ya Ehmeda!” û hewna nîda yeno wucûd. Rêzanê bînan de zî xeberdayîşê Homa û Pêxemberî est o. Pêxember Homa yî ra vono “Ya reb!”, “Ummet!” Homa zî ey ra vono “Ya Hebîb, lebbeyk!”, “Eyyûhel-Resul!” Nê zî mînakê nîda yî. Ewta zî eynî huner est o:

“Erd vûn asmên ra: ‘**Bib**’ haya! Piley teyna qey Homa

...

Asmên va: ‘**Ellahû ekber!**’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (62)

Xeberdayîşê erd û asmên de nîda est o. Erd asmên ra vono “bibê haya!” Asmên zî vono “Ellahu Ekber!” Pey nê îfadeyan nîda beno. Nê rêzan de zî nîda est o:

“Hezret Muhemmed şî zerre, cema’et’ va: ‘**Werre! Werre!**’” (63)

“Dîk’ asmênû da yi selam, va: ‘Merheba tu r’ **yaîmam!**’” (64)

Rêza yewin de cemat, gama ke Pêxemberî veyneno “werre!” vono. Rêza diyin de zî wextê Mîracî de yew dîko ke asmên de yo Pêxemberî ra vono “ya îmam!”. No hewa zî nîda virazîyeno. Nê cayan de zî eynî huner est o:

“Fatima va: ‘Xuerto **hira!** Ti qey nîn zerre la, çi ra?

...

Peyxembêr va: ‘**Ya ’Ezraîl!** La ça w’ biray mi Cebrail?

...

Hezret Cebrail ame ser, va: ‘Esselam **ya peyxember!**’” (69)

“Fatima va: ‘**Dayê, hey vîn!** Yetîm mendî Hesên, Huseyn” (70)

Ezraîl, semedê ganê Pêxemberî girewtîş şono keyeyê ey. Fatima berî akena û Ezraîlî ra vona “bira!” Pêxember zî sey “Ya Ezraîl” ci rê xîtab keno. Badê, Cebrail şono înan het o zî Pêxemberî rî xîtab keno. Badê mergê Pêxemberî zî Fatima “dayê, hey vîn!” vona û qîrena. Heme nê îfadeyî nîda anî wucûd.

Heto bîn ra mewlid de hunerê îstîfham zî est o. Çekuya îstîfhamî, fîlê “fehime” babê “îstîf’al”î ra yena wucûd û manayê ci pers kerdiş o (Ateş, 2016: 124). La no pers kerdiş de bêrsiv pawitiş mecburî nîyo. Heta zaf ray şairî, çîyo ke bêrsivê ci zonî persênî. Kê mewlidê Hunijî de raştê no hunerî yenî:

“Qatey asmên yewin ça ya? Uca d’ yew dîk dî sey say a” (64)

Hunij, qatê yewin yê asmênî perseno. La no pers kerdiş de o, yew bêrsiv nêpaweno. Ewta zî eynî huner est o:

“Wi berma, va: ‘Rebbî! Rebbî! Ummeta gunekar se bî?’

...

Yi va: ‘Ya Reb! Ummet! Ummet! Senî ummet şina cennet?’” (66)

Nê rêzan de zî xeberdayîşê Pêxember û Homa yî est o. Pêxember Homa yî ra feletiyayîşê ummetê xo wazeno. La no waştîşê xo pey persan eşkera keno.

2.6. Îqtîbas

Nuştoxî ge-ge eseranê xo de toy çimeyan zî şuxulnenî. Ayet û hedîsî, nê çimeyan ra yî. Bi taybetî, eseranê dînîyan de ayet û hedîsî zaf şuxuliyenî. Eseran de muracatê ayet û hedîsan kerdiş ra îqtîbas vacîyeno (Ece, 2002: 40). Hunij zî, no hunerî şuxulneno:

“Fesubhane’l-lezî esra’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (62)

No îfade, yew ayet ra ameyo girewtîş: “Subhanellezî esra bî abdîhî leylem mînel mescidîl haramî îlel mescidîl aksallezî barakna havlehu lî nurîyehu mîn ayatîna înehu huves semîul besîyr” (Sûreya Îsra, 1). No ayet de vacîyeno ke Homa, Pêxemberî Mescidî Hiram ra gîno beno Mescidî Eqsa. Çunke o wazeno Pêxemberî rê toy ayetan binawno. No ayet de pîliyeyê Homa yî zî tesdîq beno. Vacîyeno o pîl o, heme çî eşnaweno, veyneno. Hunij zî wexto ke behsê Mîracî keno, no ayet ra îqtîbas keno. Na rêze de zî eynî huner est o:

“Sûbhane’l-melîku’l-quddûs’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (64)

Îfadeyê Hunijî, ma rê yew ayet nişan dono: “Subhanehu ve teala amma yekulune uluvven kebîra” (Sûreya Îsra, 43). No ayet de Homa, kafiran rê bêrsiv dono. Vono o, tip (heme) kêmasîyan ra dîr o û Homa yî ra vêşêr yewna xaliq çînî yo. Ewta zî îqtîbas est o:

“Reahû nezleten uxra’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (65)

Toy kafirî, hedîseya Mîracî rê bawer nêkenî. Heta ê vonî Pêxemberî, Homa û Cebrailî zî nêveynayo. No ayet de Homa vono Pêxemberî, Cebrailî û Homa yî yew ray ra zêde veynayo: “Ve le kad reahu nezleten uxra” (Sûreya Necm, 13) Bi no hewa Homa, kafiran rê bêrsiv dono. Hunij zî

behsê no hedîse keno û ayet ra îqtîbas keno. Eynî huner no ca de zî est o:

“Ma kezzêbe’l-fûad’ biwan, peyxembêr ma vêca Mîra” (66)

Hunij, pey na rêze eserê xo de sûreya Necm ra yewna îqtîbas keno: “Ma kezebe’l fûadu ma raa” (Sûreya Necm, 11). No ayet de vaciyeno ke qelbê Pêxemberî, ê çiyî ke çimê Pêxemberî dî, înkâr nêkeno. Yanî Pêxember, seraser bawerê Homayî keno û xo teslîmê Homayî kerdo. Ey de qet şik çinî yo. Na rêze de zî îqtîbas est o:

“Ma yentîqû ’enî’l-hewa’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (66)

Hunijî no îfade, raste rast sûreya Necm ayetê hîrê ra girewto. Ewta Homa vono, Pêxember, pey nefsê xo xeberî nêdono. Yanî Pêxember, hetê Homayî ra erşawîyayo û qalanê Homayî însanan rê neql keno. O yew qasid o. Yew îqtîbas zî no yo:

“Vaj: ‘Qulhuwella’hed’, Ellah yew, resûl Muhemmed” (66)

No îfade zî raştaraşt Qur’an ra ameyo girewtîş. No cumle, sûreya Îxlas ayetê yewin de vireno. No ca de vaciyeno, Homa yew o. Yanî şerîkê ey çinî yo. Pey nê qalan, yewîyeyê Homayî tesdîq beno. Ewta zî eynî huner xo rê ca veyneno:

“Vaj: ‘Kullun men ’eleyha fan’, dinya ra şî peyxembêr ma” (67)

No ca de zî sûreya Rehman ayetê vîst û şeş ra îqtîbas est o. Hunijî, ayet rastaraşt girewto, dekerdo mewlidê xo. No ayet de vaciyeno, heme ganîyî ke rîyê erdî de yî fanî yî. Ayeto ke ney ra dima de yena de zî vaciyeno tena Homa bakî yo. Na rêze zî wayîrê hunerê îqtîbasî ya:

“Ti wazenî xeyrû tamam, vaj ‘esselatû wesselam” (56)

Mewlid de heme beşî pey îfadeyê “esselatû wesselam” giredayîyenî. No îfade, sûreya Ahzabî ra ameyo girewtîş: “İnnellahe ve melaiketehu yusallune alen nebîyy ya eyyuhellezîne amenu sallu aleyhî ve sellîmu teslîma” (Sûreya Ahzab, 56). Ewta, Homa însanan ra wazeno ke ê, Pêxemberî rê selat û selam bikî. Hunij zî pey ca dayîşê no îfade, emrê Homayî ano ca.

2.7. Asonans û Alîterasyon

Şaîrî, tena çekuyan û cumleyan ney ge-ge zî herfan tekrar kenî. No hewa zî huner virazîyeno. Eke nuştoxî, herfanê venginan tekrar bikî no asonans beno (Sarica, 2016: 17). La herfê bêvengî tekrar bibî no alîterasyon beno. Bingeyê nê huneran wextê Yunan û Roma reseno (Nair, 1999: 12). Nê hunerî, şîran hîna rîtmîk kenî û wendoxan de tamê wendişî zêdênenî (Önal, 2008: 41). Hunij zî muracatê nê huneran keno:

Şerq û xerb id, Ke’be d’ yew, yew, hîrê ’elêm ricey yew şew (58)

Na rêze de pey vengê “e” asonans virazîyayo. Heto bîn ra vengê “y”, “w” zî alîterasyon anî wucûd. No hewa Hunij, rîtmê rêze hîna zêde keno. Kê şînê eynî huner na rêze de zî veynî:

Yî kerd nimac, va: “Ummetî!”, biwan mewlid peyxemberî” (60)

Na rêze de hîna zaf asonans est o. Pey vengê “i”, “a”, “î”, “e” asonans peyda beno. Vengê “m” zî alîterasyon o. Yew asonans zî ewta est o:

“Muhemmed ik est yew sedef, wenişt Mîrac da yew şeref” (63)

Seke aseno, ewta herfê “e” zaf ray tekrar bîyo. Semedo ke herfê “e” herfo vengin o, kê ganî vacî ewta asonans est o. Na rêze zî semedê nê huneran muhîm a:

“Qatey dîyin, qatey hîrin, çeher, pancin, şeşin, hewtin” (64)

Yew kelecen Hunijî gîno û coka o, qatanê asmênan têdima rêz keno. No rêz kerdiş zî hunerê asonans û alîterasyonî peyda keno. Herfê “e”, “a” “î” asonans anî wucûd. Herfê “n” zî alîterasyon virazeno. Eynî hunerî no ca de zî est î:

“Rebû’l-ewwel bî newî, aşma newî bî çend şewî” (67)

Herfê “w” alîterasyon herfê “e”, “î” zî asonans î. Na rêze de zî eynî hunerî xo rê ca veynenî:

“Serr’ peyxembêr şeşt û hîre, rocgarû ra rueco kîre”

Herfê “r” alîterasyon, herfê “e” zî asonans o. Yew asonans zî cêr deyo:

“Ezraîl selam da hêvêr, ame zerrey key’ peyxembêr” (69)

Herfê “ê”, “e”yî asonans peyda kenî. Seke aseno Hunij, mewlidê xo de hem asonans hem zî alîterasyon şuxulneno û no hewa hetê edebî ra eserê xo hîna rind keno. Heto bîn ra mewlidî, miyanê cematî de yenî wendiş. Coka pey no tekraran goşdarî zî hîna şa benî. Çünke no hewa tamê goşdar kerdişê mewlidî zêde beno.

2.8. İstîfare

Manayê çekuya îstîfereyî, deyn girewtîş o. Bingeyê îstîfare, teşbîh o. No huner de zî şîbnayîş est o. La tena no muşebîh no zî muşebîhun bîh vaciyeno. Muşebîh tena bibo no îstîfereyo meknî (kapalı îstîfare) yo. Tena muşebîhun bîh bibo zî na ray îstîfereyo musarehe (açık îstîfare) beno (Pala, 2005: 239). No huner zî mewlidê Hunijî de xo rê ca veyneno:

“Wazen akîr enî berî, cewherû vec rîy teberî” (57)

Hunij, çiyê dînan sey fatîha û duayê ê bînan şîbneno berî. No hewa îstîfare virazeno. La ewta tena nameyê muşebîhûn bîh vêreno. Coka îstîfereyo musarehe beno. Dewamê cumle de yewna îstîfare est o. Hunij, bawer keno ke peyê berê duayan de cewherî est î. Yanî o vono duayî, wayîrê fedlanî û însanan rê hawîliye donî. Fedlanê duayan, cewheran ra şîbnayîş yew îstîfereyo musarehe yo. Çünke no îfade de nameyê muşebîh nêvêreno. Ewta zî eynî hewa yew îstîfare est o:

“Tarîx biwan big’ xeberû, mewlid biwan vîn cewherû” (58)

Mewlidan de behsê Homayî, Pêxemberan, xelifeyan, milaketan û sewbîna babetê dînan beno. Tewr zaf zî behsê Pêxemberî beno. Hunij, heme nê çîyan şîbneno cewherî. La nameyê muşebîh nêvêreno. Coka no zî îstîfereyo musarehe yo. Kê no beyt de zî raştê eynî hunerî yenî:

“Vaj ‘Merheba!’, ti z’ vaj qey yi r’, vaj ‘Merheba!’, vaj ‘Ya wezîr!’

Vaj ‘Merheba!’ vila rezî r’, biwan mewlîd peyxemberî” (59)

No beyt de Hunij, wazeno wesfê Pêxemberî bido. Coka semedê ey çekuya “wezîr”i şuxulneno. Yanî o vono Pêxember sey wezîrî yo. Heto bîn ra Hunij, semedê rindîyeyê Pêxemberî eşkera biko, Pêxemberî şîbneno vila rezî rê. Yanî Pêxember, sey vila rezî rind û nazenîn o. Beyt de semedo ke nameyê muşebîh nêvêreno, îstîareyo musarehe est o.

2.9. İştîqaq, İade, Husnî Talîl

Eke yew rêze yan zî beyt de çekuyî ke eynî ristim ra yenî pîya bibî, nameyê ci **îştîqaq** o. İştîqaq, hetê ahengî ra şîrî hîna pêt keno (Karataş, 2007: 244). Hunij zî sey zaf şaîran, muracatê no hunerî keno:

“Bî hamîley Muhemmedî, bî hamîley nî Ehmedî” (58)

Nameyê “Muhemmed” û “Ehmed”i eynî ristim ra yenî. Wirdî zî Erebkî de ristimê “hmd” ra yenî. Nê çekuyî, yew rêze de û pîya şuxulîyayî. Coka kê şîrî vacî ewta hunerê îştîqaq ameyo şuxulnayîş. No ca de zî îştîqaq est o:

“Ena ummet gunekar a, gunan’ xwi ra zaf bêzar a” (66)

Ewta zî îştîqaq est o. Çünke çekuyê “gunekar” û “gunan”i eynî ristim ra yenî. Wirdî zî “gune” ra yenî wucûd. Pey nê çekuyan Hunij, muracatê hunerê îştîqaqî keno. Yew îştîqaq zî no yo:

“Peyxembêr va: ‘Wi Gangêr û, wi ha yenû ganû berû” (69)

Na rêze de îştîqaq, çekuyanê “gangêr” û “ganû”yî de est o. Wirdî zî çekuya “gan” ra yenî. Zazakî de nameyê Ezraîlî, gangêr o. Yanî keso ke ganê insanan gîno. Rêze de nê çekuyî ke eynî ristim ra yenî pîya şuxulîyayî û îştîqaq virazîyayo.

İade zî yew hunero muhîm o. Eke şaîrî, pey çekuya ke peynî rêze yan zî beyt de ya, destpêkê yewna rêz yan zî beyt bikî no îade beno (Kocakaplan, 2005: 52). No beyt de îade est o:

“Vaj ‘Merheba ardox nimac!’, biwan mewlîd **peyxemberî**

Peyxemberî tu kerd eda, ya Muhemmed ez tu r’ feda” (59)

Seke aseno, rêza yewin, pey çekuya “peyxemberî” qedîyayo. Rêza diyin zî pey eynî çekuye destpê kerdo. No hewa hunerê îade şuxulîyayo. Kê şîrî eynî huner, beyta ke cêr de ya de zî weynî:

“Wi w Cebrail tuk-teyna mînd, peyxembêr ma vêca **Mîrac**

Mîrac bi sey yew minara, Mîrac a pey leqey ca ra” (63)

Çekuya Mîracî, çekuya peynî yê rêza yewin a. Rêza diyin zî pey na çekuya destpê keno. Coka kê şîrî vacî ewta zî îade est o.

Tebîet de yew sebebê heme hedîseyan est o. La şaîrî ge-ge pey **husnî talîlî** sebebê raştan ney sebebê şaîraneyan û rindan semedê hedîseyan nawnenî. Hunij zî nê şaîran ra yew o:

“Dinya pey ‘eşq ha gêrena, dor-maley’ xwi w ruêc gêrena” (64)

Seke her kes zono, dinya gêrena. La sebebê ci çîna yo? Hunij vono sebebê ci, eşq o. La ma zonî ke sebeb no nîyo. Dinya de yew nîzam ronîyayo. Coka dinya ge-ge dormereyê xo de ge-ge zî dormereyê seyyareyanê bînan de gêrena. La Hunij, yew sebebo rind peyda keno û vono dinya pey eşq gêrena.

2.10. Telmî’

Toy eseran de wendox, tena raştê yew ziwanî ney, raştê çend ziwanan yeno. Telmî’, semedê no çî yew metod o. Çünke telmî’ de no heme rêze no zî qismêkê rêzeyî sewbînan ziwanî de nusîyeno (Bekki, 2012: 485). Mewlîdê Hunijî de hunerê telmî est o. Beşa îqtîbasî de ma toy îfadeyanê Erebkî nawitbi. Nê îfadeyî, semedo ke ayet û hedîs bî ma weyra nawitî. La rêzî ke wayîrê nê îfadeyanî deynî wext de telmî’ zî est o. No ca de zî ma, îfadeyî ke ayet û hedîsî nîyî nawnenî:

“Vato k’ yi Reb’ xwi het vatû, yi wend, va: ‘Ettehiyyatû” (66)

İfadeyê “Ettehiyyatû” Erebkî yo. Rêze de Zazakî û Erebkî pîya est î. Gama ke Pêxember veciyeno Mîrac, weyra Homayî rey de xeberî dono. Cebrail zî weyra yo. Wexto ke Homa û Pêxember raya verin yewbînan weynenî, yewbînan rê bi hurmet selam donî. Cebrail zî no hurmet ardişî dima, şehadet ano. Duaya “Ettehiyyatû”yî pey nê hurmet ardişan û şehadetî yena wucûd. Semedo ke “Ettehiyyatû” yew ayet û hedîs nîyo ma ci, sey telmî’ girewt dest. Nê rêzan de zî eynî huner est o:

“Hem va: ‘Esselamû ‘eleyk!’, peyxembêr ma vêca Mîrac

...

Va: ‘Esselamû ‘eleyna!’, peyxembêr ma vêca Mîrac

...

Homay va: ‘Eyyûhe’l-Resûl! Meters, ez tu nîken melul” (66)

Hunij nê rêzan, seraser Zazakî nêuseneno. İfadeyanê Erebkî zî şuxulneno. Manayê “Esselamû ‘eleyk!”i “selam to rê bo” yo. Manayê “Esselamû ‘eleyna!” “selam ma rê bo” yo. Manayê “Eyyûhe’l-Resûl”i zî “Ey Resûl” o. Ewta zî kê raştê telmî’ yenî:

“Fatima va: ‘Bawko, yew xuert’, peyxembêr va: ‘Meleku’l-mewt” (69)

Rêze de “Meleku’l-mewt” yanî yew îfadeyo Erebkî vêreno. Wexto ke Pêxember beno şeştî û hîrê serre dinya ra bar keno şono. Hunij, no mergî ser de zî vindeno. Gama ke Ezraîl şono keyê Pêxemberî, keynaya Pêxemberî Fatma ci weynena. Vona yew xort ame. La Pêxember zono o Ezraîl o û vono o, milaketê mergî yo. La no îfade mewlid de Zazakî ney, Erebkî yanî sey “Meleku’l-Mewt” vaciyeno û no hewa telmî’ virazîyeno.

2.11. Tekrîr

Tekrîr zî sey cînasî şuxulîyeno. Eke şaîrî biwazî hetê ahengî ra şîranê xo hîna rind bikî, muracatê tekrîrî kenî. Tekrîr de ge-ge kelîmeyî ge-ge zî cumleyî tekrar benî. No hewa şaîrî, wendoxanê xo rê şîranê rîtmîk û ahengin pêşkeş kenî. Pey tekrîrî nuştoxî, manayo ke wazenî bidî zî hîna pêt kenî (Eliacık, 2014: 2). No hewa wendox, qesdê nuştoxî hîna

weş fam keno. Kê mewlidê Hunijî de zî raştê no hunerî yenî:

“Fatîha bid’ çiqas nebî r’, fatîha bid’ çiqas welî r’

Fatîha bid’ Mehmed Elî r’, biwan mewlid peyxemberî” (57)

Hunij, mewlidê xo de behsê ehemîyetê Fatîha keno. Gore bi ey, ehemîyetê Fatîha zaf o. Coka o, hem wendoxanê xo ra hem zî goşdaranê xo ra Fatîha wazeno. O vono heme kes ganî nebîyan, weliyan û ê însananê binan rê Fatîha bido. Coka qalanê “Fatîha bid”, “çiqas”, “rê”yî çend ray tekrar keno. No ca de zî tekrîr est o:

“Ti wazen bîb’ ummet yirî, ti wazen vîn xizmet ci rî

Ti wazen bîk’ hurmet yi rî, biwan mewlid peyxemberî” (58)

Ewta zî Hunij, wazeno qesdê xo hîna zelal vaco. Coka qalanê “ti wazen”, “yi”, “rê” yî çend ray tekrar keno. No hewa wendox zî bala xo hîna zaf dono nê qalan û qesdê Hunijî hîna weş fam keno. No beyt de zî eynî huner est o:

“Vaj: ‘Merheba!’ ti qey yi rî, vaj: ‘Merheba!’ ti key yi rî

Vaj ‘Merheba’ sukey yi rî, biwan mewlid peyxemberî” (58)

No beyt de Pêxemberî rê selam dayîş est o. Hunij, no çî rê zaf ehemîyet dono. Coka tena Pêxemberî rê ney, keye û suka ey rê zî selam wazeno. O, semedê ehemîyet dayîşê xo eşkera biko qalanê “vaj”, “merheba”, yi rê” yî tekrar keno. Beyta ke cêr de ya de zî tekrîr est o:

“Nay xwi ser tac, va: ‘Ummetî!’, şewey Mîrac va: ‘Ummetî!’

Yi kerd nimac, va: ‘Ummetî!’, biwan mewlid peyxemberî” (60)

Pêxember, semedê ummetê xo zaf fikirîyeno. Timutim hêşê ey de no çî est o. O, wazeno ummetê ey bifeletîyo û nêşo cehenem. Coka Hunij vono Pêxember Mîrac de, nimac de û ê wextanê binan de timutim vono ummetî. Xora beyt de çekuya “ummetî” çend ray tekrar bena. Ewta zî tekrîr est o:

“Erd vûn: ‘Ez cey enbîyan a, ez merkezi ewliyan a

Ez ik esta ez insan a’, peyxembêr ma vêca Mîrac” (61)

Yew beşê mewlidê de erd û asmên xeberî donî. Wirdî zî vonî ez baş o. Coka çekuya “ez” zaf şuxulnenî. Xora beyt de zî aseno tena no ca de erd, çer ray çekuya “ez” şuxulneno. Na rêze de zî eynî huner est o:

“Peyxemberî r’ amey Mîrac, peyxembêr ma vêca Mîrac” (63)

Hunij, têkilîya Pêxemberî û Mîracî ser vindeno. Vono Mîrac semedê ey ameyo û o, vecîyayo Mîrac. Çekuyanê “Pêxember” û “Mîrac”i tekrar keno ke têkilîya înan senî hewa zaf o eşkera biko. No beyt de zî kê raştê tekrîrî yenî:

“Qiyameta pîl vûn ena, qiyameta qic ha yena

Qiyamete y ma zî bena, dinya ra şî peyxembêr ma” (68)

Gore bi Hunijî Qiyamet, yew raştîyo pîl o. Heme kes peynî de mireno û erdî ser de yew insan zî nêmoneno. O vono eke Pêxember zî merd, manayê ey ci yo ke peynî de Qiyamet

yeno û heme kes mireno. Semedê bala wendoxê bionco Qiyametî ser, na çekuya çend ray tekrar keno.

2.12. Mecazo Mursel

No huner de yew çekuye vera yewna çekuye şuxulîyena. La çîyo muhîm no yo ke ganî benetî nê di çekuyan de munasebetê şîbnayîş çînî bo (Gürbüz, 2008: 208). Benetî nê çekuyan de munasebetê taybetmendî-pêroyî, zere-teber, toyîye-zafîye, ca-rewşe, lete-pêroyî, semed-netîce est o. Hunijî, mewlidê xo de no huner şuxulnayo:

“Vaj: ‘Merheba!’ ti qey yi rî, vaj: ‘Merheba!’ ti key yi rî

Vaj ‘Merheba’ sukey yi rî, biwan mewlid peyxemberî” (58)

Însanî keye ra sukan ra merheba nêvonî. La ewta Hunij, muracatê mecazo mursel keno û keyeyê, sukeyê Pêxemberî rê selam wazeno. Bi eslê xo de o, insanî ke keyeyê, sukeyê Pêxemberî de ciwîyenî rê selam wazeno. Eynî huner ewta zî est o:

“Tarîx biwan big’ xeberû, mewlid biwan vîn cewherû” (58)

Ewta vacîyeno, eke yew biwazo derheqê toy çîyan de wayîrê melumatî/xeberan bibo, şîno kitabî, dokumanî ke derheqê hedîseyanê, însananê verênan de yi biwano. La ewta dokumanan, kitabana ver çekuya “tarîx”î şuxulîyayo. La herkes zono ke tarîx çîyo ke kê wananî nîyo. No hewa, mecazo mursel yeno wucûd. Na rêze de zî no huner xo rê ca veyneno:

“Yew fatîha biwan mi rî, biwan mewlid peyxemberî” (57)

Semedê ayetê yewin yê Qur’anî, toy nameyî est î. “Ummu’l-Kitab”, “Ummu’l Qur’an”, “Mesanî”, “Fatîha” înan ra toyî. (Arslan, 2016: 171; Yetik, 1996: 47). Hunij zî, wendoxan/goşdarana ra wazeno ke ê, semedê ey no sûre biwanî. La tena nameyê “fatîha” şuxulneno û mecazo mursel virazeno.

3. Peynî

Mewlidê Hunijî, hetê edebî ra serkewte yo. Hunij, derheqê edebîyatê klasîkî de wayîrê melumatî yo û no teoriyê klasîkî, mewlidê xo de muşaxas keno. O, bi taybetî hunerê edebîyan hewayêko zaf serkewte şuxulneno. Mewlid de teşbîh, teşxîs, întaq, cînas, mecaz, nîda, îstîfham, îqtîbas, asonans, alîterasyon, îştîqaq, îfade, husnî talîl, telmî’, tekrîr, mecazo mursel xo rê ca veynenî.

Pey hunerê edebîyan Hunij, sînorê eserê xo hera keno. No hewa wendox, derheqê zaf çîyan de wayîrê melumatî beno. Hunij wexto ke behsê hedîseyan keno, hunerê edebîyan dekeno zereyê înan. No hewa wendox, hem hedîseyan hîna weş fam keno hem zî înan hînî bi ason xo vîr ra nêkono. Mîsale wendox, pey hedîseyî ke bi hunerê edebîyan îfade benî derheqê Mîracî, bîyayîşê Pêxemberî, mergê Pêxemberî, Qudusî, Mekkeyî, Medîneyî, Ehlî Beytî, milaketan, ayetan, asmênî, erdî de wayîrê melumatan beno û nê çî hêşê ci rê neqş benî.

Heto bîn ra mewlidî, mîyanê cematî de yenî wendiş. Coka ganî mewlidî wayîrê aheng û muzikalîte bibî. Hunij zî pey muracatê hunerê edebîyan sey asonans, alîterasyon, cînas, tekrîr mewlidê xo hetê aheng û muzikalîte hîna pêt keno. No hewa tamê goşdar kerdişê mewlidî zêde beno û goşdarî zî hîna şa benî

Çimeyi

- Arslan, Z. (2016). Kıraatlere Nahvî Bir Bakış: Fâtiha Sûresi Örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3(2), 169-193.
- Aydın, İ. (2013). Hakikat ve Mecaz'ın Terimleşme Süreci. *İslâmî İlimler Dergisi* 8 (1), 23-31.
- Bekki, S. (2012). Âşık Tarzı Şiir Geleneğinde Mülemma. İçinde: Abdülkadir Erkal (Ed.), *I. Uluslararası Âşık Sümâmî ve Âşıklık Geleneği Sempozyumu Bildirileri (s.485-500)*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Çelikelden, G. (2014). Teşbih ve İstiârenin Belâgat Kitaplarındaki Görünümü Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (35), 61-83.
- Çetin, N. (1998). Edebî Sanatlar. İçinde: Z. Güneş (Ed.), *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*, (s.200-226). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Deştij, Ş., & Necaranij, E. (2014). Mala Mehemed Elî Hûnî. *Rojnameyê Zazakî* (6) , 4-5.
- Ece, S. (2002). İktibas. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (19), 39-53.
- Eliaçık, M. (2014). Belagat Kitaplarında Tekrîr Sanatının Tarif ve Tasnifi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 (7), 1-7.
- Gürbüz, F. (2008). Mecaz Kapsamındaki Anlamlar ve Bu Anlamlar Arasındaki İnce Ayrıntılar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (2), 197-212.
- Hunij, M.M.E. (2004). Mewlidî Peyxemberî. WK Merdimîn (Transkrîbekerdox). *Vate* (22), 56-72.
- İskender, P. (2005). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Karataş, T. (2007). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kayapınar, M. (2011). Belâgatta Nidâ Üslûbu. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15 (2), 159-166.
- Kocakaplan, İ. (2005). *Açıklamalı Edebî Sanatlar*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Külekçi, N. (2005). *Açıklamalar ve Örneklerle Edebî Sanatlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nair, A. (1999). *Divan Şiirinde Musiki ve Makamlar*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Önal, M. (2008). Edebî Dil ve Üslup. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (36) , 23-47.
- Sarıca, B. (2016). Atasözlerinde Ses Eşlikleri. İçinde: M Sarıca, B. Sarıca (Ed.), *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat (s.11-23)*. Ankara: Padam Yayınları.
- Uzun, M. (2002). Mela Mehmed Elî Hunî ü Edebîyato Kırdkî (Zazakî). *Kovara Vateyi* (18), 56-67.
- Yeşilkaya, Ş. (2014). *Edebîyatê Kırdkî (Zazakî) de Mewlid ü Mehemed 'Elî Hunî*. Têza Masterî. Çewlig: Ünîversîteya Çewligî.
- Yetik, E. (1996). Tasavvufi Açından Fâtiha Tefsiri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (8), 45-108.



Araştırma Makalesi • Research Article

Entegre Raporlama: Yayınlanan Raporlar Üzerine Bir Araştırma*

Integrated Reporting: A Research on Published Reports

Tolga ORAL,^{a**} Hakan ERKUŞ^b^a Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, 44280, Malatya/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-7173-8171^b Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, 44280, Malatya/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0925-9396

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Ekim 2018

Düzeltilme tarihi: 11 Aralık 2018

Kabul tarihi: 25 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Finansal Bilgi

Finansal Olmayan Bilgi

Entegre Raporlama

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 October 2018

Received in revised form 11 December 2018

Accepted 25 December 2018

Keywords:

Financial Information

Nonfinancial Information

Integrated Reporting

ÖZ

İşletmeler, faaliyetleri sonucunda ürettikleri bilgileri raporlar aracılığıyla ilgi duyanlara sunmaktadır. Bu bilgiler, hem finansal hem de finansal olmayan niteliktedir. Finansal bilgiler, muhasebe bilgi sistemi vasıtasıyla mali tablolarda sunulmaktadır. Finansal olmayan bilgiler ise kurumsal raporlar aracılığıyla iletilmektedir. Bu durum üretilen bilgileri kullanan kesimlerin, finansal ve finansal olmayan bilgileri farklı kaynaklardan sağlamalarına neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, entegre raporlamayı, işletmelerin yayınladıkları raporları analiz ederek açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda entegre raporlama kavramı teorik olarak açıklandıktan sonra Fortune dergisinin yayınladığı 2016 yılı dünyanın en büyük 500 İşletme içinde yer alan 50 işletmenin entegre raporları nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, raporlarda içerik öğelerinin tamamına ilişkin bilgi sunulurken, kurumsal genel görünüm ve dış çevre konusunda daha fazla açıklama yapıldığı görülmüştür.

ABSTRACT

Businesses present the information produced as a result of their activities by reports to interested parties. These information is both financial and non-financial. Financial information is presented in the financial statements through the accounting information system. Non-financial information is communicated through corporate reports. This situation leads to the acquisition of financial and non-financial information from different sources for those who use this information. The aim of this study is to explain the integrated reporting by analyzing the reports published by the companies. In accordance with this purpose, after theoretically explaining the integrated reporting concept, the integrated reports of the 50 businesses in the world's largest 500 businesses published by Fortune magazine in 2016 have been analyzed by content analysis which is one of the qualitative analysis methods. While the integrated reports provide information on the complete content more explanations are given about the corporate overview and the external environment.

1. Giriş

Dünya'da yaşanan küreselleşme serüveni ve teknolojik değişim, işletmeleri de etkilemiştir. Büyük ölçekli işletme sayısının artması ve küresel boyutlu iş hayatının başlaması, bu etkiler arasında yer almaktadır. İşletme sayısı ve büyüklüklerinde meydana gelen artış işlem sayısı ve hızını artırmış, işletme faaliyetlerinin daha yakından izlenmesini gerekli kılmıştır. İşletmelerin bu denli bir gözetim altına alınması, faaliyetlerinin şeffaf ve hesap verilebilir bir

şekilde açıklanmasını gerekli kılmıştır. İşletme performanslarının sadece finansal olarak açıklanmasının, yaşanan bazı denetim ve şirket skandalları ile birlikte yetersiz hale geldiği görülmüştür. Şirketlerin finansal performansının yanında, finansal performansı etkileyen sosyal, kurumsal ve çevresel performanslarının da açıklanması gerekliliği dile getirilmiştir. Bu gereklilik sonucunda çoğu işletme temelinde finansal raporlamanın yer aldığı kurumsal raporlar(kurumsal sosyal sorumluluk raporları, sürdürülebilirlik raporları vb.) yayınlamaya

*Bu çalışma, 2018 yılında Prof. Dr. Hakan ERKUŞ danışmanlığında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı'nda Tolga ORAL tarafından yazılan "Entegre Raporlamada İçerik Analizi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: tolga.oral@inonu.edu.tr

başlamıştır. Bu raporlar daha çok işletmenin finansal olmayan performans sonuçlarını açıklamaya çalışmaktadır. Ancak bu raporlar, finansal sonuçlardan bağımsız olarak sunulması, işletmenin gelecek vizyonunu tam yansıtmaması ve işletme ile ilgili bilgilerin birden fazla kaynaktan sağlanması gibi nedenlerle tam olarak ihtiyaca cevap verememiştir. Bu bakış açısıyla hem finansal hem de finansal olmayan bilgileri tek bir çatı altında bilgi kullanıcılarına sunmayı hedefleyen entegre raporlama kavramı ortaya çıkmıştır.

Entegre raporlama, bütüncül bir bakış açısıyla işletme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde ortaya çıkan değer ve bu değer yaratma sürecine etki eden faktörleri finansal ve finansal olmayan performans sonuçları ile birlikte sunmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda işletmenin faaliyetlerini ve bu faaliyetleri gerçekleştirmek için kullandığı sermaye ögelerini, işletme faaliyetleri neticesinde sermaye ögelerinde meydana gelen değişimleri açıklamaya çalışır. Günümüze kadar süre gelen raporlama düşüncelerine yeni bir soluk katmayı misyon edinen entegre raporlama henüz yeni bir raporlama yaklaşımı olmasına rağmen önemli bir ivme kazanarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Dünya genelinde çoğu ülkede gönüllü olarak sunulan bu rapor, Güney Afrika Cumhuriyeti'nde borsada işlem gören şirketler için zorunlu tutulmuştur. Bu açıdan entegre raporlama konusunda Güney Afrika Cumhuriyeti önde gelen ülke konumundadır. Ülkemizde ise entegre raporlama konusunda 2015 ve 2016 yıllarında ilk entegre raporlar yayınlanmış olup entegre raporlama çalışmaları devam etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, raporlama konusunda yeni bir bakış açısı sunan entegre raporlama kavramını açıklayarak, yayınlanan raporlar çerçevesinde analiz etmektir. Buradan hareketle Fortune Global 500 2016 yılı listesinde entegre raporlama yapan 50 işletmenin 2016 yılında yayınladıkları raporlar içerik analizine tabi tutulmuştur.

2. Bilgi ve Raporlama

Bilgi, Türk Dil Kurumu (TDK) Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü; öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek" olarak iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada bilginin biçimi konusunda bir ifade bulunmamaktadır. Metin, çizim, resim ya da fotoğraf şeklinde de karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2013:158).

Bilgi kavramı ile bazı kavramlar zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Söz konusu kavramlar çoğu zaman aynı şeyi ifade etmelerine rağmen aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu kavramlar veri ve enformasyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Veri kavramı çoğu kez bilgi kavramı yerine kullanılır. Ancak veri, işlenmemiş ham kayıtlar olarak tanımlanmaktadır (Ala vd., 2016:143). Türk Dil Kurumu (TDK) Genel Türkçe Sözlüğü'nde veri, "bir araştırmanın, bir tartışmanın, bir muhakemenin temeli olan ana öge, muta, done" olarak tanımlanmıştır. Veriyi hiçbir işleme uğramamış ve değiştirilmemiş kayıtlar topluluğu olarak ifade etmekte mümkündür. Diğer bir kavram olan enformasyon ise, belirli bir şekle dönüştürülmüş, anlam kazanmış ve yararsağlayan veri olarak tanımlanabilir (Laudon ve Laudon, 1998:8). Veriden farklı olarak enformasyon amaç taşımaktadır. Belirli bir amaç doğrultusunda verinin işlenmesi olarak

ifade edilebilir. Bilgi kavramı ise bu ifade edilen kavramlardan daha geniş bir anlam taşımaktadır. Bhatt'a (2002:32) bilgi, insan zihninin düşüncelere, kurallara, ilkelere ve enformasyona bilinçli bir şekilde anlam kazandırması olarak tanımlanmıştır. Başka bir anlatımla verinin işlenerek enformasyona dönüştürülmesi ve buna anlam yüklenmesi şeklinde ifade edilebilir.

3. Entegre Raporlama

Eccles ve Krzus (2010) entegre raporlamayı paydaşlarla iletişim kurmak için finansal ve finansal olmayan bilgileri birbiri ile ilişkilendirerek sunan rapor olarak tanımlamaktadır. Entegre rapor, organizasyonun stratejisinin, yönetiminin, performansının ve beklentilerinin dış çevre bağlamında kısa, orta ve uzun vadede değer yaratılmasına neden olan kısa bir iletişim olarak tanımlanır (Ştefănescu et.all, 2016:548). Entegre rapor, işletmelerin zaman içinde nasıl değer yarattığını ifade eder ve finansal bilgileri çevresel, sosyal ve kurumsal bilgilerle birleştirir (Lai vd., 2016:165). Entegre raporlama, finansal ve finansal olmayan bilgileri bir araya getirerek, entegre düşünmeyi geliştirmeye, aralarındaki karşılıklı bağımlılıkların altında yatan nedenleri ortaya çıkarmaya, bilgi kalitesini geliştirmeye, işletmeyi etkileyen önemli meseleleri tespit etmeye çalışır. Bu durum da kaynakların daha iyi kullanılmasına yol açacaktır. Bütün bu unsurlar, entegre düşünce, karar verme ve kısa, orta ve uzun vadede değer yaratmaya odaklanmış faaliyetlere destek verir (Hurghis, 2017: 84). Entegre rapor, finansal raporlar ile sürdürülebilirlik raporlarında sunulan bilgilerin bir arada değerlendirilerek yorumlanması sonucunda ortaya çıkan özet bilginin sunulması olarak ifade edilebilir (Kaya, 2015:118; Eccles ve Saltzman, 2011:59). Tek rapor olarak da ifade edilebilen entegre rapor, işletme faaliyetlerine ilişkin finansal ve kurumsal raporların tek bir rapor olarak sunulmasıdır (Karğın vd., 2013:28).

Entegre raporlama işletme faaliyetlerinin sonuçlarını sosyal, ekonomik ve çevresel boyutta ele almakta ve bu sonuçların bir arada değerlendirilip sunulmasına dayanmaktadır (Altınay, 2016:57). Entegre raporlama, finansal ve finansal olmayan performans arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya ve bu birbiriyle ilişkili boyutların pay sahipleri ve diğer paydaşlar için değer yaratma yeteneklerini açıklamaya çalışır (Buitendag vd., 2017:2). Entegre raporlama, işletmenin stratejisi, kurumsal yönetim anlayışı ve finansal göstergelerini sosyal, çevresel ve ekonomik açılardan bağdaştıran ve bunların değer yaratma sürecine katkılarını kısa ve anlaşılabilir bir biçimde sunulması olarak ifade edilebilir (Yılmaz vd., 2017:97).

Tüm bu tanımlamalardan hareketle entegre raporlama, işletmenin finansal bilgileri ile finansal olmayan bilgilerini değer yaratma sürecinde birlikte değerlendirip ilgi duyanlara anlaşılabilir ve sade bir şekilde tek bir rapor halinde sunulması süreci şeklinde açıklanabilir.

3.1. Entegre Raporlamanın Ortaya Çıkışı

Yaşanan finansal krizler, finansal raporlamanın tek başına işletme performansını tam olarak yansıtamadığını, yatırımcıların ve paydaşların ihtiyacını karşılayamadığını göstermiştir. Aynı zamanda, dünya, küreselleşme ve ekonomilerdeki karşılıklı bağımlılıklar, teknolojikteki gelişmeler, hızlı nüfus artışı ve artan küresel tüketim

yüzünden değişmiş ve birçok işletme, yatırımcı ve devlet işletmenin kurumsal yönetimini ve performansını kısa, orta ve uzun vadede değerlendirmeye çalışmıştır. Bu durum finansal raporlamanın yanında kurumsal raporların sunulmasına yol açmıştır. Ancak kurumsal raporlama da tam anlamıyla finansal ve finansal olmayan bilgilerin birlikte açıklanmasına çözüm olamamıştır. Entegre raporlama ile kurumsal raporlamanın bu sorununa çözüm bulunmuştur (Bobitan ve Stefea, 2015:448-449).

Entegre raporlamanın ortaya çıkış sebepleri şöyle ifade edilebilir (Kaya, 2015:116):

- Bilgi kullanıcılarının işletmeyi değerlendirirken sadece finansal ya da sadece sosyal sorumluluklarına ilişkin tek bir ölçütle değerlendirmek istememesi,
- Halihazırda sunulan raporların bölümleri arasında tutarsızlıklar bulunması, raporların çok uzun olmasına karşın eksik bilgi sunması nedeniyle anlaşılabilirliğinin azalması,
- İşletmenin finansal performanslarının geçmişe dönük bilgileri sunması ve bunun geleceğe yönelik bir perspektif sağlamaması,
- Sürdürülebilirlik raporlarının gelecek yönelimli olması ve gerekli finansal bilgi sunmaması,
- İşletme hakkında bilgiye ihtiyaç duyanların finansal ve finansal olmayan bilgileri tek bir rapordan elde etmeyi istemeleri,
- Sürdürülebilirlik ve işletme hedeflerinin finansal göstergelerle desteklenerek bir arada sunulmasının güvenilirlik ve anlaşılabilirliği artıracağı beklentisi.

2010 yılından bu yana Güney Afrika'da entegre raporlama hızla gelişmiş ve 2013 yılı sonunda dünyanın ilk Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi'nin yayınlanmasına yol açmıştır. Güney Afrika, Nelson Mandela ve Profesör Mervyn King'in oluşturduğu King Komisyonu'ndan başlayarak, entegre raporlamanın dünya çapında geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur (Buitendag vd., 2017:1).

3.2. Entegre Raporlamanın Amacı

Entegre raporlama, işletmenin stratejisi, kurumsal yönetimi ve performansı ile beklentileri hakkında, bileşik, organize ve faaliyet gösterdiği ticari, sosyal ve çevresel ilişkileri yansıtan bir şekilde bilgi sunarak diğer raporlama türlerinin baş edemediği zorlukların üstesinden gelmeyi hedeflemektedir (Frias-Aceituno vd., 2012). İşletmenin değerinin doğru ve güvenilir bir şekilde sunulmasını ve böylece sürdürülebilirliğin muhasebeleştirilmesini amaçlayan entegre raporlama, finansal raporlama ve sürdürülebilirlik raporlamanın farklı dünyaları arasında uzanan hibrid bir uygulamadır. (van Bommel, 2014). Entegre raporlama, bir işletmenin nasıl değer yarattığını ve bu değer in sürdürülebilirliğini bütünsel ve özlü bir biçimde anlatmayı amaçlamaktadır (Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC), 2011, 2013). İşletmelerin performanslarını altı farklı sermaye türüne (finansal, sosyal ve ilişkisel, entelektüel, üretilmiş ve insan ve doğal sermaye dahil olmak üzere) göre rapor etmesini isteyen entegre raporlama, bu sermayelerin işletmenin değer yaratma stratejisinde nasıl birleştiğini açıklamaya çalışmaktadır. (IIRC, 2013) Entegre raporlamanın amacı bir işletmenin stratejisini, kurumsal yönetimi, iş modeli ve sermaye öğeleri ile birleştirerek yarattığı değeri paydaşlara

iletme (Tianyuan vd., 2017: 331). Aynı zamanda entegre raporlama, kullanıcılara önemli bilgiler sunarak işletmenin stratejisi, süreçleri ve uzun dönemli fırsat ve tehditleri hakkında açık bir görüş beyan etmeyi amaçlamaktadır (Fasan vd., 2016; 6). Entegre raporun asıl amacı finansal sermaye sağlayan taraflara işletmenin zaman içinde nasıl değer yaratacağını açıklamaktır (Gençoğlu ve Aytaç, 2016:55; Kaya vd., 2016:88).

Entegre raporlama ile aşağıdaki amaçlara ulaşılması beklenmektedir (Yılmaz vd, 2017:98):

- Sermaye sağlayıcılara finansal bilgiler ile daha kaliteli bilgi sağlamak,
- Kurumsal raporlamaya işletmenin değer yaratma süreçlerini etkileyen tüm faktörleri yansıtarak bütüncül bir bakış sağlamak,
- Hesapverilebilirlik ve anlaşılabilirliği arttıracak tüm ilişkileri açıklamayı sağlamak,
- Karar verme noktasında kısa, orta ve uzun vadede değer yaratma temelli tüm bilgileri birleştirebilmek.

3.3. Entegre Rapor Hazırlama Ölçütleri

Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (International Integrated Reporting Council- IIRC) tarafından hazırlanan "Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi" entegre raporlamanın düzenlenmesine yardımcı olmak amacıyla Aralık 2013'de yayınlanmıştır. Değer yaratma potansiyeli, süreci ve bu süreçte kullanılan sermaye öğeleri Temel Kavramlar olarak tanımlanmıştır (Aracı ve Yüksel, 2017:392; Maniora, 2017:755). Entegre rapor, düzenlenmesinde esas alınan ve raporun oluşturulması sürecine yönelik bilgi sağlayan Kılavuz İlkeler ve sunulması gereken bilgileri birbirleriyle bağlantılı şekilde açıklayan İçerik Öğeleri'nden oluşmaktadır (Gençoğlu ve Aytaç, 2016:55). Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi'nin bölümleri şu şekildedir (IIRC, 2013): Kılavuz ilkeler (stratejik odak ve geleceğe yönelim, bilgiler arası bağlantı, paydaşlarla ilişkiler, önemlilik, kısa ve öz olma, güvenilirlik ve tamlık, tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik) ve içerik öğeleri (kurumsal genel görünüm ve dış çevre, kurumsal yönetim, iş modeli, riskler ve fırsatlar, strateji ve kaynak aktarımı, performans, genel görünüm, hazırlık ve sunum temeli).

3.3.1. Temel Kavramlar

Temel kavramlar, entegre raporda yer alan bilgilerin temelini oluşturan ve anılandıran kavramlardır. Bu kavramlar, entegre raporda sunulan değer yaratma, bu değeri yaratırken etkilenen sermaye öğeleri ve değer yaratma sürecidir.

İşletmeler, kendileri ve ortakları için değer yaratabildiği gibi başkaları içinde değer yaratabilmektedir. İşletmelerin çoğu ortakları için sürdürülebilir karlılığı sağlamanın yanında istihdam oluşturmak, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak yenilikler üretmek gibi sosyal değerleri de dikkate almaktadır. İşletme ortakları ve potansiyel yatırımcılar öncelikle kendileri için yaratılan değerle ilgilenseler dahi, diğer yaratılan sosyal değerler de işletmenin değer yaratma yeteneğini etkilemektedir. Entegre raporlamada işletmenin yarattığı değer ile değer yaratma sürecini etkileyen faktörlerin sunulması esastır.

Entegre raporlama ile yaratılan değer daha kolay anlaşılması sağlanmaktadır. Değer yaratma işletmenin iş modeli vasıtasıyla gerçekleşir. Sermaye ögeleri ile girdilerin işletme faaliyetleri çerçevesinde çıktılara dönüştürülmesi neticesinde değer yaratılır (Aras ve Sarioğlu, 2015: 51).

Sermaye ögeleri, işletme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan ve çerçevede altı başlıkta ifade edilen öğelerdir. Bu sermaye ögeleri, finansal sermaye, üretilmiş sermaye, fikri sermaye, insan sermayesi, sosyal ve ilişkisel sermaye ve doğal sermayedir.

Finansal sermaye, ortaklardan sağlanan özsermaye ve bankalardan veya diğer kişi veya kurumlardan sağlanan kaynaklar olarak ifade edilir.

Üretilmiş sermaye, kuruluş tarafından elde edinilmiş veya üretilmiş olan maddi varlıklardır (bina, ekipman, makine vb.) (Adams ve Simnett, 2011:296; Cochrane, 2006).

Fikri sermaye, işletmenin sahip olduğu her türlü marka, patent, teknik bilgi gibi maddi olmayan varlıklardır. Bu unsurlar rekabet gücünü arttırmaktadır (Stewart,1997). Entelektüel sermaye olarak da bilinen bu kavram, rekabet avantajı sağlamada işletmeye destek sağlayan işletme çalışanlarının bilgi ve tecrübelerinin toplamı olarak ifade edilebilir (Şamiloğlu, 2002:67).

İnsan sermayesi, işletmenin sahip olduğu insan gücünün yetenekleri, donanımları, motivasyonları şeklinde ifade etmek mümkündür (Küçükgergerli, 2017:41).

Sosyal ve ilişkisel sermaye, işletmenin paydaşlarıyla arasındaki ilişkiden ortaya çıkan sermaye unsurudur.

Doğal sermaye ise, yenilenebilir (rüzgar, güneş vb.) veya yenilemez (su, toprak vb.) kaynaklardan oluşur.

Değer yaratma süreci, işletmenin sağladığı girdileri işletmenin misyonu, vizyonu, dış çevre unsurları, kurumsal yönetim anlayışı, risk ve fırsatları, strateji ve kaynak aktarımı, performansı ile çıktılara dönüştürme serüveni olarak ifade edilebilir. Burada sayılan tüm unsurlar değer yaratma sürecinde aktif rol oynamaktadır.

3.3.2. Entegre Raporlama Kılavuz İlkeleri

Kılavuz ilkeler entegre rapor hazırlanırken yol gösterici nitelik taşımaktadır. Raporun düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar ilkeler halinde belirtilmiştir. Bu ilkelerin açıklanmasına aşağıda yer verilmiştir.

Stratejik Odak ve Geleceğe Yönelim

Entegre rapor, işletmenin stratejisini, kısa, orta ve uzun vadede değer yaratma kabiliyeti ile sermaye ögeleri arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bilgi sunmalıdır (IIRC, 2013). Raporunda işletmenin stratejileri ile değer yaratma kabiliyeti arasındaki etkileşim ortaya konmalıdır (Aydın, 2015:31). İşletme stratejileri, kaynakların kullanımı, işletmenin maruz kaldığı ya da kalacağı risk ve fırsatlar, gelecek yönelimi, performanslarının karşılaştırılması, amaçlarının vadeler arasındaki uyumu, sermaye ögelerinin mevcut ve gelecekteki durumu gibi konular entegre raporlama yapılırken rapora dahil edilmelidir (Yüksel, 2017:76).

Bilgiler Arası Bağlantı

İşletmenin değer yaratma sürecini etkileyen tüm unsurlar ve bu unsurların birbirleriyle olan etkileşimleri raporda yer almalıdır (Aydın, 2015:31). Raporunda sunulacak bilgiler birbirleriyle olan ilişkileri göz önüne alınarak sunulmalıdır. Bilgiler arasındaki ilişkiyi yansıtabilmek entegre düşünce ile mümkün olmaktadır. İşletmenin farklı raporlarda yer alan bilgilerinin birbiriyle entegrasyonu sağlanarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınması entegre düşüncenin varlığını gösterir (Yüksel, 2017:77). İşletme tarafından üretilen bilgiler arasındaki bağlantının sağlanması ile işletme hakkında bilgi sahibi olmak isteyenler işletmeyi bir bütün olarak değerlendirebilecektir.

Paydaşlarla İlişkiler

Entegre raporda, işletmenin paydaşları ile ilişkilerinin kalitesi ve etkinliğine yönelik bilgi sunulması ve paydaşların beklentilerine ne şekilde ve ölçüde cevap verildiği açıkça belirtilmelidir (Yılmaz vd., 2017:104). İşletmenin aldığı kararlarda paydaşların etkisi, karar vermeye katılımları ve işletmenin bu konulardaki tutumu raporlarda açıklanmalıdır. Bu bilgiler işletmenin paydaşlarına verdiği değeri ifade etmekle birlikte paydaşları işletmenin ayrılmaz bir parçası olarak gösterecektir. Bu durum paydaşların işletmeye olan sadakatini de arttıracaktır.

Önemlilik

İşletmede üretilen bilgilere önemlilik düzeylerine göre raporda yer verilmesi gerekir. Önemlilikten kasıt, işletmenin kısa, orta ve uzun vadede değer yaratma kabiliyetine etki eden tüm konuların raporda yer almasıdır (IIRC, 2013). Burada hangi konuların önemli olup olmadığına ilişkin olarak önemlilik derecesinin belirlenmesi gerekmektedir. İşletmenin değer yaratma sürecini etkileyecek, önlem alınmadığı durumlarda ya da çözüm üretilmediği hallerde işletmenin geleceğine ilişkin daha kötü sonuçlar doğuracağı muhtemel olan konular önemli olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2017:78). Aslında bu kavram geleneksel önemlilik kavramı ile aynı şeyleri ifade etmektedir. Karar vericilerin kararını etkileyecek bir bilgi önemlidir ve raporlarda mutlaka yer almalıdır.

Kısa ve Öz Olma

Entegre raporda yer alacak bilgilerin gereksiz olmamasına ve açıklanacak bilgilerin özet bir şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir (Aydın, 2015:31). Entegre raporun diğer raporlardan farklı olarak önemli bilgileri kısa ve öz bir şekilde sunması beklenmektedir. Bu kısa ve özlük rapordan beklenen açıklamaların yapılmaması olarak anlaşılmalıdır. Raporun ihtiyacı karşılayacak düzeyde bilgiyi anlaşılabilir şekilde özetlemesi olarak düşünülmelidir. Raporun kısa ve öz olması ile elde edilmek istenen bilgilere kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılabilecektir.

Güvenilirlik ve Tamlık

Entegre raporda yer alacak bilginin güvenilir olması gerekir. Güvenilir olmayan bilgi önemli dahi olsa raporda yer almayabilir. Bu durum raporun güvenilirliğini ortadan kaldırmaz (Yüksel, 2017:79). Aynı şekilde raporda yer alan bilgilerin işletmenin tüm yönlerini kapsamaması gerekmektedir. İşletmenin pozitif ve negatif yönleri eksiksiz bir şekilde sunulmalıdır. Bu durum işletme

hakkında bilgi sahibi olmak isteyen tarafların kararlarını etkilememesi açısından oldukça önemlidir. Tamlikten kasıt var olan tüm bilgileri olduğu gibi rapora yansıtılmaktadır. Burada tabiki önemlilik hususu dikkate alınarak raporların tüm bilgileri kapsamı anlaşılmalıdır. Aksi takdirde raporların gereksiz bilgi tekrarına düşmesi söz konusu olabilir.

Tutarlılık ve Karşılaştırılabilirlik

Tıpkı finansal raporlamada olduğu gibi entegre raporlamada da sunulan bilgilerin tutarlı ve karşılaştırılabilir olması gerekmektedir. İşletmenin sunduğu bilgilerin karşılaştırılabilir olması için birbirini izleyen dönemlerde sunulan bilgilere ilişkin kriterlerin değişikliğe uğramaması gerekmektedir. Aksi durumlarda karşılaştırma yapma imkanı olmayacaktır. Yine bu durum tutarlılık ile de yakından ilgilidir. Uygulanan politikaların, ilke ve kuralların dönemler itibarıyla değişmeden uygulanması hem tutarlılığı hem de karşılaştırılabilirliği sağlamaktadır. Herhangi bir değişiklik söz konusu olması halinde de bu durumun nedenleri ve raporlara etkileri ile birlikte açıklanması gerekmektedir.

3.3.3. Entegre Raporlama İçerik Öğeleri

Entegre raporlama, birbiriyle bağlantılı sekiz içerik ögesine sahiptir. Bu ögeler;

- Kurumsal genel görünüm ve dış çevre,
- Kurumsal yönetim,
- İş modeli,
- Riskler ve fırsatlar,
- Strateji ve kaynak aktarımı,
- Performans,
- Genel görünüm,
- Hazırlık ve sunum temelidir.

Bu ögeler raporda yer alması gereken konuları birbiri ile bağlantılı şekilde açıklamayı hedefler. Bu ögelere aşağıda başlıklar halinde değinilmiştir.

Kurumsal Genel Görünüm ve Dış Çevre

Entegre rapor, işletmenin kurumsal yapısı, misyon ve vizyonu, kurum kültürü, etik değerleri, mülkiyet ve faaliyet yapısı, faaliyet gösterdiği alan ve pazarları, rekabet gücü ve pazar içindeki konumu, değer zincirindeki konumu, önceki dönemlerde yaşanan önemli değişiklikleri, dış çevreyi ve işletmeyi etkileyen önemli faktörleri açıklar (IIRC, 2013).

Misyon, işletmeye istikamet vermek ve anlamlandırmak amacıyla belirlenen ve işletmeyi diğerlerinden ayırttırmaya yarayan görev veya amaç şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 1991:55). Yani işletmenin varoluş amacını ifade eder. Entegre raporda bu ifade açıkça belirtilmelidir. Diğer bir kavram olan vizyon ise işletmenin gelecekte olmak istediği yer olarak ifade edilir. Vizyon kavramı da entegre raporda yer alması gereken ifadelerdendir. Bu iki kavram işletme hakkında temel bilgi sağlaması nedeniyle önem arz etmektedir. Entegre rapor, bir işletmenin misyonunu ve amacını açıklayabilmeli, bu misyonunuyulmasını sağlamak için kurumsal yönetim ve izleme yöntemlerini özetlemeli ve finansal performans

üzerindeki etkisini ölçebilme yeteneğini göstermelidir (Smith, 2015:96).

İşletme içinde yaratılan değerler, işletme faaliyetlerinin yapısı, faaliyet gösterilen alanlar ile faaliyette bulunulan pazarlar raporda belirtilmelidir. Bu bilgiler işletme hakkında genel bilgi sağlamanın ötesinde işletmenin kurumsal yapısını tarif etmektedir. İşletmenin hangi konulara değer verdiği, faaliyetlerini hangi alanlarda yoğunlaştırdığı ve hangi pazarlarda faaliyet gösterdiği bilgileri işletmenin gelecek perspektifini de ortaya koymaktadır.

İşletmenin dış çevre ile olan etkileşimi de raporda yer almalıdır. İşletmenin değer yaratma sürecine etki eden dış faktörlerin işletmeyi etkileme durumları ve gelecekte ortaya çıkabilecek faktörlerin açıklanması açısından önemlidir.

Kurumsal Yönetim

Kurumsal yönetim, işletmenin ortaklarıyla ve toplumun tüm kesimiyle ilişkilerini düzenleyen sistemler bütünü olarak tanımlanabilir (Aysan, 2007:18). Entegre raporda, kurumsal yönetimin yapısı, kurumsal yönetim sorumlularının kabiliyetleri, risk yönetimine yönelik davranışları, kurumsal yönetim konusunda yapılan çalışmalara yer verilmelidir (Yüksel, 2017:81). Ek olarak, kurumsal yönetim uygulamalarının yasal sınırı aşp aşmadığı, kısa, orta ve uzun vadede değer yaratma ile ücret teşvik ve uygulamalar arasındaki ilişki, kurumsal yönetim sorumlularının yenilik teşvikine ilişkin tutumları gibi konulara da raporda yer verilmelidir (Aydın, 2015:33).

Kurumsal yönetim uygulamalarının entegre raporda yer alması sonucunda, kurumsal süreçlerde izlenen politikaların ve politika oluşturma süreçlerinin sermaye ögeleri ile etkileşiminin yarattığı sonuçlar açıklanmış olmaktadır. Bu durum kurumsal yönetim sorumlularının değer yaratma sürecinde uygulanan kurumsal yönetim politikalarına yönelik tutumlarını ortaya koymaya destek sağlamaktadır.

İş Modeli

İşletme faaliyetlerini ve değer yaratma süreçlerini anlamamızda temel bir kavram olan iş modeli, bir işletmenin örgütsel ve finansal mimarisini bünyesinde barındırır ve firmaların kaynak ve yeteneklerini değere dönüştürme yollarını ifade eder (Melloni vd., 2016:296). İş modeli, işletmenin sermaye ögelerini kullanarak çıktılara dönüştürme sürecinde gerçekleştirilen faaliyetler bütünü olarak da tanımlanabilir. İşletmenin iş modelinin entegre raporda sunulması gerekmektedir. İş modelinin sunulması ile işletmenin değer yaratma sürecinde sermaye unsurları ile girdi olarak kullanması ve bu girdileri gerçekleştirilen faaliyetlerle çıktılara dönüştürmesi ve neticede ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi sağlanmaktadır.

İş modeli açıklanırken girdi, işletme faaliyetleri, çıktı ve sonuçlar kavramları kullanılmaktadır. Bu kavramlar iş modelinin unsurları olarak ifade edilebilir. Girdi olarak ifade edilen, sağlanan sermaye ögeleridir. İşletme faaliyetleri, işletmenin müşteriler tarafından talep edilen mal veya hizmetleri üretmek için gerçekleştirdiği faaliyetlerin tümüdür. Çıktı ise girdilerin işletme faaliyetleri kullanılarak üretilen mal veya hizmetler olarak ifade edilir. Sermaye ögelerinde iş faaliyetleri neticesinde ortaya çıkan değişimler ya da iş faaliyetlerinin sermaye ögelerinde

meydana getirdiği etkiler ise sonuç olarak açıklanır (Yüksel, 2017:82).

İş modeli, işletmenin sağladığı kaynakları kullanarak üretim öncesi ve sonrası süreçlerini gözeterak müşteri ihtiyaçları doğrultusunda mal ve hizmet üretme serüvenidir. Bu model aynı zamanda değer yaratma sürecinin temeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Riskler ve Fırsatlar

Risk ve fırsatlar, işletmenin kısa, orta ve uzun vadede karşılaşacağı durumlardır. Bunlar, işletmenin değer yaratma kabiliyetini etkileyen önemli kavramlardır. İşletmenin karşılaşacağı iç ve dış riskleri belirlemesi ve bunlara yönelik olarak etkin bir yönetim politikası oluşturması gerekmektedir. Ortaya çıkabilecek risk ve fırsatların, bunların olası etkilerinin ve bu risklere karşı alınacak önlemlerin neler olduğu entegre rapora dahil edilmesi gereken önemli konulardır. İşletmenin maruz kalacağı risklere karşı nasıl tepki vereceği risklerin gerçekleşmesi halinde nasıl bir yönetim stratejisi izleneceği de merak uyandırmaktadır. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında işletmenin bu konularda entegre raporda açıklama yapması hayati öneme sahiptir.

İşletme tarafından risk ve fırsatların belirlenmesi, bunlara yönelik politika geliştirmede işletmeye karar desteği sağlar. Bu karar desteği işletmenin rekabet gücüne olumlu etki eder (Aydın, 2015:34).

Strateji ve Kaynak Aktarımı

İşletmenin hedeflerinin ne olduğu ve bu hedeflere ulaşmak için izlenen yolların entegre raporda yer alması gerekir (Yılmaz vd. 2017:105). İşletmenin kısa, orta ve uzun vadede gerçekleştirmek istediği hedeflerinin ve bu hedefleri gerçekleştirmek için uygulayacağı stratejiler ve bu stratejileri uygulamada kullanacağı kaynaklarının neler olduğu raporda yer almalıdır. Belirlenen hedeflere ulaşma derecesi, izlenen politikaların etkinliği ve sonuçları da aynı şekilde raporda paylaşılmalıdır. Belirlenen hedeflerin ve bu hedefleri gerçekleştirmede izlenen stratejilerin ne şekilde değerlendirileceği, bunlara ilişkin kriterlerin de açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Hedeflerin belirlenmesi, strateji geliştirilmesi ve kaynak tahsisi konularının işletmenin değer yaratma kabiliyeti ile etkileşimi konularına da raporda yer verilmelidir.

Performans

İşletmenin hedefleri gerçekleştirmede gösterdiği başarı durumu ve bu başarının sermaye ögelerine olan etkisi nitel ve nicel olarak raporda yer almalıdır. Performansın hem dönem içerisinde hem de önceki dönemlerle karşılaştırmalı olarak sunulması gerekir. Finansal performansın yanında finansal olmayan performans sonuçları da bir arada sunulmalıdır. İşletmenin değer yaratma süreçlerinde gerçekleştirdiği performans sonuçları belirlenen temel göstergeler yardımıyla açıklanmalıdır (Yılmaz vd. 2017:105; Aydın, 2015:34; Yüksel, 2017:84; IIRC, 2013).

Finansal ve finansal olmayan performans sonuçlarının bir arada sunulması ile işletmenin bir bütün olarak değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Bu durum işletmelerin finansal performansları dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan hataları minimuma indirecektir. Finansal performans etki eden

finansal olmayan yani sosyal ve çevresel performans sonuçlarının da dikkate alınması ile daha faydalı ve daha sağlıklı değerlendirme imkanı sağlanmış olacaktır.

Genel Görünüm

İşletmenin geleceğe yönelik beklenti ve gelecekte karşılaşabileceği durumlar hakkında da raporda açıklamalara yer verilmelidir. Gelecekte ortaya çıkması muhtemel olan durumların belirlenmesi, bunlara yönelik tedbirlerin neler olacağı ve işletme performansına etkileri konularında açıklamaların raporda yer almasına özen gösterilmelidir. İşletmenin karşılaşabileceği tüm olaylara yönelik alınacak önlemler ve izlenecek politikalar raporda sunulmalıdır.

Hazırlık ve Sunum Temeli

İşletme performansına ilişkin bilgilerin hangi kıstaslar doğrultusunda rapora dahil edildiğine dair ifadeler yer almalıdır. Raporda, entegre raporlama sürecine ilişkin olarak özet bilgiler bulunmalıdır. Önemlilik süreci, raporlama sınırlarının nasıl belirlendiği, finansal sonuçları açıklamak için belirlenen yöntemlerin neler olduğu gibi konular bu içerik ögesi içerisinde sunulmalıdır (IIRC,2013).

Hazırlık ve sunum temeli olarak ifade edilen içerik ögesi, rapor hazırlanırken dikkate alınan konular hakkında açıklamaları ifade eder. Rapor oluşturma sürecinde izlenen politikalar, rapora dahil edilecek hususları belirleme kriterleri, raporda sunulan bilgilerin sınırlarının neler olduğu gibi bilgilere yer verilir. Bu içerik ögesi bir nevi raporun çerçevesini çizmektedir.

3.4. Entegre Raporlamanın Yararları

Entegre raporlamanın sağlayacağı yararları işletmeler, yatırımcılar ve diğer paydaşlar açısından aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür (<http://www.entegreraporlamatr.org>; Aras ve Sarıoğlu 2015:45; Hurghis, 2017: 84; Kanzer 2010, 46-47; Ivanovna, 2016):

- Finansal veriler ile finansal olmayan verilerin bir arada sunulması ile kurumsal stratejilerin entegre bakış açısıyla geliştirilmesi sağlanır.
- Farklı faaliyetlerin bir arada birbiriyle bağlantılı olarak sunulması ile faaliyetlerin kolay bir şekilde takip edilmesi sağlanır ve bu da karar alma süreçlerini hızlandırır.
- İşletmenin ortaya çıkardığı değer göz önüne alınarak strateji geliştirme, kaynakların etkin kullanımını değer yaratma süreci ile uyumlaştırır.
- Uzun vadeli plan yapma imkanı sağlar.
- Hem ekonomiklik hem de sürdürülebilirlik konusunda daha etkin risk analizine imkan sağlar.
- Bilgi entegrasyonu ile analiz maliyetlerinde tasarruf sağlar.
- Departmanlar arası işbirliğini artırır.
- İnovasyon düşüncesini geliştirir.
- Paydaşların süreçlere katılımını sağlayarak beklentilerine cevap verebilme imkanlarını geliştirir.
- Çalışanların işletme süreçlerine dahil edilmesini sağlayarak, motivasyonu ve aidiyet duygusunu geliştirir ve çalışanların üretilen değerlerin bir parçası olduğu vurgulanır.

- İşletmenin tüm yönlerinin açık bir şekilde paylaşılması ile işletmeye olan güven, saygınlık ve marka değeri artar.
- Kaliteli raporlama ve şeffaflığın sağlanması ile yatırımcıların güveni sağlanır ve finansman erişimi kolaylaşır.
- İşletmenin rekabet gücünü artırır.
- Finansal risklerin yanında finansal olmayan risklere karşı işletmenin yönetim anlayışı hakkında bilgi sunar.
- Kısa, orta ve uzun vadede işletmenin değer yaratma potansiyeli hakkında bilgi sağlar.
- Entegre raporlama işletme hakkındaki tüm bilgileri tek bir çatıda toplayarak tüm bilgilere tek elden ulaşılmasını sağlar.
- Yatırımcıların işletme hakkında öğrenmek istediği bilgilerin raporda yer almasını sağlar.
- Yatırımcılar açısından standart, güvenilir ve karşılaştırılabilir bilgi sunar.
- Yatırım kararı verirken işletmeleri daha detaylı analiz etme imkanı sağlar.
- Tüm paydaşların daha iyi tanınmasını sağlayarak, paydaşlarla olan ilişkileri güçlendirir.
- İşletmenin tedarik zinciri ile olan ilişkisini daha anlaşılır bir şekilde açıklar ve değer yaratma sürecine katkısını gösterir.
- İşletmenin kendini daha iyi anlatması ile genç işgücü sahiplerinin işletmeyi tanımasına imkan sağlar.
- Tüketicilerle sürdürülebilirlik konusunda daha yakın ilişkiler sağlar.
- Sosyal ve çevresel konularda sorumluluk duygusunu çalışanları ve toplumla paylaşmasına imkan sağlar.

3.5. Dünya’da Entegre Raporlama

Entegre Raporlama çoğu ülkede gönüllü bir uygulamadır (Sierra-Garcia vd., 2015:287). Entegre raporlamanın gelişmesine öncülük eden ülke konumunda bulunan Güney Afrika, 2010 yılında Johannesburg Borsası’na kote olan tüm işletmelerin entegre rapor yayımlamasını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum, Dünya genelinde dikkatlerin entegre raporlamaya yöneltilmesine neden olmuştur. Pek çok ülke zorunlu tutmasa da entegre raporlamayı teşvik etmiştir. Güney Afrika’yı Hollanda, Brezilya ve Avustralya izlemektedir. Avrupa Birliği’nde büyük ölçekli işletmelerin finansal bilgilerinin yanında finansal olmayan bilgilerinin de sunulmasına yönelik bir yaklaşım 2014 yılında kabul edilmiştir. Bu uygulama, tam olarak entegre raporlama olarak ifade edilmese de Danimarka, Portekiz, Fransa’da finansal olmayan bilgilerin açıklanması ile birlikte entegre raporlamaya doğru bir yönelim gerçekleştirmiştir. Ayrıca Finlandiya, İsviçre, İspanya, ABD, İsveç, Kanada, Almanya ve İngiltere gibi ülkeler de entegre raporlama yapılan ülkeler arasında yer almaktadır (Yılmaz vd., 2017:106).

Entegre raporlama konusunda Dünya genelinde çalışmalar giderek hızlanmakta ve entegre raporlama yapan işletme ve uygulama yönünde karar alan ülke sayısı günden güne artmaktadır. Bu durum, işletmelerin ve ülkelerin entegre raporlamanın gerekliliği konusunda fikir birliğine vardığının bir göstergesidir. 2020’li yıllarda raporlamanın tümüyle entegre raporlamaya yöneleceğini ifade eden akademisyenler de bulunmaktadır.

3.6. Türkiye’de Entegre Raporlama

Türkiye’de entegre raporlama konusunda ilk çalışmalar, 2011 yılında Türkiye Kurumsal Yönetim Derneği (TKYD) ve Sürdürülebilir Kalkınma Derneği (SKD) tarafından kurulan çalışma grubu ile başlamıştır. Entegre Raporlama Türkiye Ağı’nın kurulmasına kadar geçen sürede TKYD entegre raporlama konusunda koordinasyonu sağlamıştır. 2013 yılında Garanti Bankası ile Çimsa entegre raporlama hazırlamak için IIRC’ye katılan ilk Türk işletmeleri olmuştur. 2015 yılında ARGE Danışmanlık ve Argüden Yönetişim Akademisi tarafından Türkiye’nin G20 Başkanlığı’nda entegre raporlama G20 liderlerine öneri olarak sunulmuştur (<http://www.entegreraporlamatr.org>).

Entegre raporlama konusunda Türkiye’de yayınlanan ilk rapor, Argüden Yönetişim Akademisi tarafından 2015 yılında yayınlanmıştır. Aynı kurum 2016 yılında da entegre rapor yayınlamıştır. Diğer bir rapor da Türkiye Sınai Kalınma Bankası tarafından 2016 yılında yayınlanmıştır (Yüksel, 2017:140-141). Entegre raporlama konusunda ilk raporlar olması açısından bu raporlar önem arz etmektedir. Çimsa 2016 yılında entegre raporlama yayınlayan ilk reel sektör işletmesi olmuştur. Garanti Bankası’nın çalışmaları ise devam etmektedir. Ancak entegre raporlama yapan işletme sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. İlerleyen süreçte daha çok işletmenin entegre raporlama yapması beklenmektedir.

3.7. Entegre Raporlamanın Diğer Raporlama Türleri İle Karşılaştırılması

Entegre raporlama ile diğer raporlama türleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar entegre raporlamanın getirdiği yenilikler olarak da düşünülebilir. Entegre raporlama diğer raporlama türlerinden izler taşısa da kendine münhasır özellikleri bulunmaktadır.

Mevcut kurumsal raporlamalar, strateji, kurumsal yönetim, faaliyetler ile finansal ve finansal olmayan performans arasındaki önemli ilişkiyi yansıtmamaktadır (IIRC, 2011). Oysa entegre raporlama, hem finansal hem de finansal olmayan performans sonuçlarını, strateji, kurumsal yönetim ve işletme faaliyetleri ile bağdaştırarak bir arada sunmaktadır.

Sürdürülebilirlik raporlaması, karşılaşılan riskler ve fırsatlar konusunda şeffaflığı artırmak amacıyla oluşturulurken; entegre raporlamaözünde paydaşların bir işletmenin strateji, yönetim, performans ve beklentilerinin açıklanması ile daha iyi bir iletişim sağlaması amacıyla tasarlanmıştır (Ştefanescu vd., 2016:543).

Entegre raporlar finansal ve finansal olmayan bilgileri içerdikleri için geleneksel kurumsal raporlara göre daha kapsamlıdır (Barth vd., 2017:5). Kapsamın geniş olması işletmeyi etkileyen tüm faktörlerin ve bu faktörlere ilişkin bilgilerin raporda sunulması ile ilgilidir.

Geleneksel finansal raporlama temel olarak finansal bilgi sunmaya hizmet ederken, entegre raporlar içe dönük karar vermeyi etkileme gücüne sahiptir (Eccles ve Serafeim, 2015). Geleneksel raporlama bir zaruri açıklama olarak düşünüldüğünden sadece bilgi verme amacı taşımaktadır. Ancak entegre raporlama geniş perspektifle işletmenin karar alma mekanizmasına destek sağlamaktadır.

Entegre raporlama nicel bilgiler ile ileriye dönük odaklanmayı gerektirir (Stacchezini vd., 2016:103). Finansal raporlama ise geçmişe dönük bilgilerden hareketle düzenlenmektedir. Geleceğe yönelik gerçekçi bir bakış açısı sunmamaktadır.

Finansal raporlama, sadece nicel bilgileri dikkate alarak finansal performansı yansıtmaktadır. Entegre raporlama, finansal bilgilerin yanı sıra sosyal, çevresel, kurumsal performansı ve bunların birbirlerine olan etkilerine de yer vermektedir. Bu da sonuçta işletmenin geleceğe dönük kararlar almasına katkı sunmaktadır.

4. Araştırma

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı entegre raporlama yapan işletmelerin yayınladıkları raporların entegre raporlama içerik öğeleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2016 yılı Fortune Global 500 listesinde yer alan 50 işletmenin entegre raporları incelenmiştir. Raporların içerik öğelerini ne ölçüde yansıttığı araştırılmıştır. Raporlarda açıklanan bilgilerin entegre raporlama içerik öğeleri kapsamında hangi konuları açıkladığına yönelik olarak anahtar kelime bazında incelemeler yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi uygulanarak gerçekleştirilen çalışmada en çok tekrarlanan sözcükler de belirlenerek açıklanmıştır.

4.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni olarak entegre raporlama yapan işletmeler seçilmiştir. Ancak bu işletmelerin raporlarına ulaşmak ve araştırmaya dahil etmek hem zor olacağından hem de çalışma süresini uzatacağından örnekleme yoluna gidilmiştir. 2016 yılı Fortune Global 500 listesinde yer alan işletmelerin entegre raporları araştırılmış ve entegre rapor yayınlayan işletmeler arasından tesadüfi olarak 50 işletmenin 2016 yılında yayınladıkları entegre raporlar araştırmaya dahil edilmiştir.

4.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İşletmelerin yayınladıkları entegre raporlar içerik öğeleri yönünden içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla ilk önce içerik öğelerine ilişkin anahtar kelimeler literatürden yararlanılarak tespit edilmiştir. Daha sonra her bir içerik öğesinin alt konularına ilişkin anahtar kelimeler belirlenerek tümevarım yaklaşımı ile analiz gerçekleştirilmiştir. Herbir raporun özelinde ve 50 raporun geneline ilişkin olarak kelime sıklıkları da incelenmiştir.

Entegre raporlama içerik öğelerinin raporlarda açıklanma düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada, içerik öğelerinin her birine ilişkin belirlenen anahtar kelimeler vasıtasıyla açıklanan konuların belirlenmesine çalışılmıştır. Anahtar kelimelerin raporlarda ne sıklıkla geçtikleri ve raporda yer alan kelimelerin ne anlam ifade ettiklerinden hareketle açıklanan bilgilerin analiz edilmesi sağlanmıştır. Nitel bir çalışma olması nedeniyle anahtar kelimeler ile açıklanan bilgilerin ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir. Hangi kelimenin hangi raporda ne sıklıkla geçtiği ve sonuçta bu kelimenin içinde yer aldığı cümle ya da paragrafta ne tür bir anlam ifade ettiğine yönelik çalışma

stratejisi belirlenmiştir. Çalışmada NVivo paket programı kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Analize tabi tutulan işletme sayısının 50 olması çalışmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Entegre raporlama yapan işletme sayısı günden güne artış göstermesine karşın, çalışmanın yapıldığı dönemde Türkiye’de yeterli sayıda raporlama yapan işletme bulunmamaktadır. Bu durum araştırma kapsamına dünya genelindeki işletmelerin dahil edilmesine yol açmıştır. Dünya genelinde entegre raporlama yapan işletme sayısının da çok olması nedeniyle örnekleme yoluna gidilmiş ve 50 işletme seçilmiştir.

4.5. Araştırma Sonuçları

Araştırma amacı doğrultusunda 50 işletmeye ait entegre raporlar incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen şirketler ve bunların faaliyet gösterdiği sektörler ile yayınladıkları raporların sayfa sayısına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen İşletme Bilgileri

Kod	İşletme Adı	Sektör	Rapor Sayfa Sayısı
Y01	Lloyds Banking Group	Finans	306
Y02	National Grid	Enerji	213
Y03	Achmea	Sigortacılık	326
Y04	Aegon	Sigortacılık	386
Y05	Generali Group	Sigortacılık	98
Y06	Tokio Marine Group	Sigortacılık	162
Y07	ITOCHU	Ticaret	98
Y08	ArcelorMittal	Maden	222
Y09	ASTRA ZENECA	İlaç	248
Y10	AXA	Sigortacılık	102
Y11	BAE SYSTEMS	Havacılık ve Savunma Sanayi	192
Y12	Barclays	Finans	94
Y13	BASF	Kimya	260
Y14	BAYER	İlaç	344
Y15	BHPBILLITON	Maden	296
Y16	BP	Petrol	294
Y17	CHUBU Electric Company	Enerji	122

Y18	Coca Cola	Gıda	216
Y19	Enel	Enerji	457
Y20	Eni	Enerji	95
Y21	Fujitsu	Teknoloji	86
Y22	GAS NATURAL	Enerji	428
Y23	General Electric	Teknoloji	68
Y24	Hitachi	Teknoloji	52
Y25	IBERDROLA	Enerji	100
Y26	Deutsche Bahn	Demiryolları	294
Y27	Inditex	Tekstil	356
Y28	ING group	Finans	459
Y29	Sumitomo Riko	Sanayi	44
Y30	KDDI	Telekomünikasyon	138
Y31	Mitsubishi Heavy Industries	Sanayi	58
Y32	Mitsubishi Corparation	Ticaret	60
Y33	MS&AD	Sigortacılık	94
Y34	NEC	Teknoloji	36
Y35	Nippon	Telekomünikasyon	62
Y36	Novartis	İlaç	274
Y37	Orange	Telekomünikasyon	98
Y38	Panasonic	Teknoloji	76
Y39	Prudential	Finans	232
Y40	RANDSTAD	Danışmanlık	188
Y41	Rosneft	Enerji	171
Y42	SAP	Yazılım	279
Y43	SOMPO HOLDINGS	Sigortacılık	180
Y44	Telefonica	Telekomünikasyon	201
Y45	Toshiba	Teknoloji	90
Y46	UBS	Finans	78
Y47	Unilever	Gıda ve Tüketim	185
Y48	UNIPOL	Sigortacılık	126

Y49	Vodafone	Telekomünikasyon	208
Y50	WHL	Perakendecilik	79
Toplam Sayfa Sayısı 9331			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya dahil edilen şirketlerin genel olarak, sigortacılık, enerji, teknoloji, finans, telekomünikasyon gibi sektörlerde faaliyet gösterdiği görülmektedir. Yayınlanan raporların sayfa sayıları birbirinden oldukça farklıdır. En az sayfa sayısına sahip olan şirket NEC (36) olurken, en fazla sayfa sayısında sahip şirket ING Group (459)'tur.

4.5.1. İçerik Ögelerinin Açıklanma Durumları

İçerik ögelerinin açıklanma durumları her bir içerik ögesi için belirlenen alt başlıklar ve kelimelerin raporlarda ne sıklıkla geçmesi ile belirlenmiştir. Toplam olarak açıklanma düzeyleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. İçerik Ögelerinin Açıklanma Durumlarına İlişkin Değerlendirme

Bölüm	Toplam Atıf Sayısı
Kurumsal Genel Görünüm ve Dış Çevre	31335
Kurumsal Yönetim	11798
İş Modeli	6096
Riskler ve Fırsatlar	18938
Strateji ve Kaynak Aktarımı	8350
Performans	11079
Genel Görünüş	8631
Hazırlık ve Sunum Temeli	28045

Tablo 2 incelendiğinde, en çok atfın ($f = 31335$) "Kurumsal Genel Görünüm ve Dış Çevre" içeriğinde yapıldığı görülmektedir. Bu içeriği 25768 atıfla "Hazırlık ve Sunum Temeli" ile 18938 atıfla "Riskler ve Fırsatlar" takip etmektedir. En az atıf, ($f = 6096$) "İş Modeli", 8350 atıfla "Strateji ve Kaynak Aktarımı" ile 8631 atıfla "Genel Görünüş" ögelerine aittir. Raporlarda "Kurumsal Görünüm ve Dış Çevre", "Hazırlık ve Sunum Temeli" ve "Riskler ve Fırsatlar" konularına diğer konulara göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. "İş Modeli", "Strateji ve Kaynak Aktarımı" ve "Genel Görünüş" konularına ise daha az yer verildiği söylenebilir. Ancak iş modeli konusunda yapılan açıklamaların genelde şekilsel olmasını göz önünde bulundurmakta fayda bulunmaktadır.

İçerik ögeleri yönünden incelediğimiz entegre raporların, tüm içerik ögelerine yönelik açıklamalara yer verdiği görülmektedir. Entegre raporlar, diğer raporlama türlerinden bilgileri de bünyesinde barındırmakta ve hatta sık sık ilgili raporlara atıfta bulunmaktadır. Entegre raporlamanın işletme hakkında bütüncül bir bakış açısı sunduğu ve daha çok gelecek yönelimli bir raporlama yaklaşımı olduğu açıktır.

3. İşletmeler finansal performans sonuçlarına etki eden tüm faktörleri ve bunların etkilerini raporlarda açıklamaktadır.
4. İşletmeler finansal raporlarda sundukları bilgileri entegre raporlarında özet bir şekilde ve herkesin anlayacağı bir dil ile sunmaktadır.
5. İşletmelerin geçmişteki performansının yanında gelecekte ne tür bir performans göstereceği, buna ilişkin hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanacağı kaynakların tahsisi gibi konulara da raporlarda yer verilmektedir.
6. İşletmelerin başlangıçtaki sermaye ögelerinin işletme faaliyetleri sonucundaki durumuna ilişkin açıklamalar, işletmeye sermaye sağlayanların sağladıkları fonların durumunu göstermesine yardımcı olacak şekilde sunulmaktadır.
7. İşletmeye yatırım yapmak isteyen yatırımcıların özellikle merak ettiği, işletmenin sürdürülebilirliği, mevcut risklerin durumu, işletmenin risk yönetim stratejileri gibi konulara raporlarda yer verilmektedir.
8. İşletmelerin izlediği politikaların etkinliğinin ve işletme verimliliğinin ölçülmesinde izlenen yöntemler hakkında raporlarda açıklama yapılmaktadır.
9. Entegre raporlarda en sık geçen kelimeler incelendiğinde, işletme adı ve diğer bilgileri dışında, yönetim, rapor, kurul ve finansal kelimelerinin geçtiği görülmektedir. Buradan hareketle raporlarda işletmenin yönetim anlayışı ve yapısı, yönetim kurulu ve işletme ile ilgili diğer kurullara ait bilgiler ve finansal bilgilere yönelik açıklamaların ön planda olduğu söylenebilir.
10. Raporlarda yer alan bilgilerin güvenilirliği konusunda izlenen politika ve standartlara ilişkin açıklamalara yer verilerek, rapor hakkında güvence sunulmaktadır.

Ülkemizde entegre raporlama uygulamalarının geliştirilmesi ve raporlama yapan İşletme sayısının çoğalması, entegre raporlama konusunda kamu ve özel kesimin desteği ile mümkün olacaktır. Bu nedenle entegre raporlamanın yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetlerin desteklenmesi gerekmektedir. Dünya genelinde faaliyet gösteren işletmelerin entegre raporlarını incelediğimiz bu çalışma, hem entegre raporlama yapacak olan işletmelerimize hem de literatüre katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın, yayınlanan raporların incelenmesi ile sunulacak raporların ve bu konuda yapılacak çalışmaların gelişmesine olumlu etki yapması beklenmektedir. Ülkemizde entegre raporlama yapan işletme sayısının artması ile birlikte bu çalışmanın ülkemizde yayınlanan entegre raporlara uygulanması yeni bir çalışma konusu olarak düşünülebilir. Böylelikle bu çalışma sonuçları ile yapılacak çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması hem uygulayıcılar açısından hem de akademik camia açısından anlamlı sonuçlar ortaya çıkarabilecektir.

Kaynakça

Adams, S., & Simnett, R. (2011). "Integrated Reporting: An Opportunity for Australia's Not-for-Profit Sector". *Australian Accounting Review*, 21(3), ss.292-301. doi:10.1111/j.1835-2561.2011.00143.x.

- Ala, T. Kahraman, T. & Sümer, E. (2016). "Muhasebe Bilgi Kalitesi: Karşılaştırılabilirlik Kavramı", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ss.140-152.
- Altınay, A.T. (2016) " Entegre Raporlama Ve Sürdürülebilirlik Muhasebesi", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, ss.47-64.
- Aracı, H. & Yüksel, F. (2017). "Entegre Raporlamada Muhasebe Meslek Mensuplarının Rolü Ve Muhasebe Müfredatlarında Entegre Raporlama", *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 19(2), ss.389-414.
- Aras, G. & Sarıoğlu G.U. (2015). "Kurumsal Raporlamada Yeni Dönem: Entegre Raporlama", *Tüsiad*.
- Aydın, S. (2015), *Entegre Raporlama*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Aysan, Mustafa A. (2007), "Muhasebe ve Kurumsal Yönetim", *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, ss.17-24.
- Barth M. E., Cahan S.F., Chen L.& Venter, E. R. (2017) "The Economic Consequences Associated With Integrated Report Quality: Capital Market And Real Effects", *Accounting, Organizations And Society*, 6243-64. doi:10.1016/j.aos.2017.08.005.
- Bhatt, G. (2002), "Managing Strategies For Individual Knowledge And Organizational Knowledge", *Journal of Knowledge Management*, 6 (1).
- Bobitan, R., & Stefea, P. (2015). "Integrated Reporting - A More Holistic Picture For A Company", *Annals Of The University Of Oradea, Economic Science Series*, 24(2), ss.448-456.
- Buitendag, N., Fortuin, G.S. & De Laan, A., (2017), "Firm Characteristics And Excellence In Integrated Reporting", *South African Journal of Economic and Management Sciences* 20 (1), a1307. <https://doi.org/10.4102/sajems.v20i1.1307>
- Cochrane, P. (2006), "Exploring Cultural Capital and Its Importance in Sustainable Development", *Ecological Economics*, 57 (2), ss. 318-330.
- Diñçer, Ö. (1991), *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Eccles, R. & Krzus, M. (2010), *One Report: Integrated Reporting for a Sustainable Strategy*, United States of America: John Wiley & Sons.
- Eccles, R. G. & Saltzma, D. (2011), "Achieving Sustainability Through Integrated Reporting", *Social Innovation Review*, ss. 56-61.
- Eccles, R.G., & Serafeim, G. (2015). *Corporate and integrated reporting: A functional perspective*. In S. Mohrman, J. O'Toole, & E. Lawler (Eds.), *Corporate stewardship: Organizing for sustainable effectiveness*. Sheffield, UK: Greenleaf Publishing.
- Fasan, M., Mio, C. & Pauluzzo, R. (2016), "Internal Application of IR Principles: Generali's Internal Integrated Reporting", *Journal of Cleaner Production*, ss. 1-42.

- Frias-Aceituno J, Rodriguez-Ariza L & Garcia-Sanchez IM. (2012). "The role of the Board in the dissemination of integrated corporate social reporting", *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 20(4), ss. 219–233
- Gençoğlu, Ü. & Aytaç, A. (2016), "Kurumsal Sürdürülebilirlik Açısından Entegre Raporlamanın Önemi ve BIST Uygulamaları", *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Ekim, ss.51-66
- Hurghis, R., (2017). "Integrated reporting and board features", *Audit Financiar*, 15, 1 (145), ss.83-92, ISSN: 1583-5812; ISSN on-line: 1844-8801.
- International Integrated Reporting Council (IIRC) (2011), "Towards integrated reporting. Communicating value in the 21st century", available at: www.iirc.org (Erişim tarihi: 2016).
- International Integrated Reporting Council (IIRC) (2013), "The international IR Framework", available at: www.theiirc.org/international-ir-framework/ (Erişim tarihi: 2016).
- Ivanovna, G. O. (2016), "Prospects For Compilation Integrated Reporting Credit Unions" *Economic Processes Management*, ISSN 2311-6293.
- Kanzer, A.M. (2010), "Toward a Model for Sustainable Capital Allocation": ss. 45-57; Edited by: Eccles, R.G., B. Cheng ve D. Saltzman. 2010. *The Landscape of Integrated Reporting Reflections and Next Steps*, Harvard Business School.
- Karğın S., Aracı, H. & Aktaş, H. (2013) "Entegre Raporlama: Yeni Bir Raporlama Perspektifi", *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, (1), ss.27-46.
- Kaya, U., Aygün, D. & Yazan, Ö. (2016), "Yeni Bir Kurumsal Raporlama Yaklaşımı Olarak Entegre Raporlama Ve Dünyadaki Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma" *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), ss.85-101.
- Kaya, H.P. (2015), "Entegre Raporlama Sisteminin Ortaya Çıkış Sebepleri Ve Şirketlere Sağlayacağı Faydalar", *Muhasebe Ve Denetime Bakış*, Haziran, ss.113-130.
- Küçükgergerli, N. (2017), *Entegre Raporlama Endeksi*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Lai A., Melloni, G. & Stacchezzini, R. (2016) "Corporate Sustainable Development: is 'Integrated Reporting' a Legitimation Strategy?", *Business Strategy and the Environment*, 25, ss. 165–177, DOI: 10.1002/bse.1863.
- Laudon, K. & Laudon, J. (1998), *Management Information Systems*, USA: Prentice Hall International Inc.
- Maniora, J. (2017). "Is Integrated Reporting Really the Superior Mechanism for the Integration of Ethics into the Core Business Model? An Empirical Analysis", *Journal Of Business Ethics*, (4), 755. doi:10.1007/s10551-015-2874-z.
- Melloni, G., Stacchezzini, R. & Lai, A. (2016), "The Tone Of Business Model Disclosure: An Impression Management Analysis Of The Integrated Reports", *Journal of Management & Governance*, 20 (2), ss.295-320. DOI 10.1007/s10997-015-9319-z.
- Özdemir, F. S. (2013). "Finansal Bilginin Kapsamı Ve Finansal Bilgi Türlerinin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri", *MÖDAV*, ss.155-175.
- Sierra-Garcia, L., Zorio-Grima, A., & Garcia-Benau, M. A. (2015). "Stakeholder Engagement, Corporate Social Responsibility and Integrated Reporting: An Exploratory Study", *Corporate Social Responsibility And Environmental Management*, (5), ss.286-304, doi:10.1002/csr.1345.
- Smith, Sean Daniel S. (2015), "Effect Of Integrated Reporting On Financial Performance", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Capella University.
- Stacchezzini, R., Melloni, G., & Lai, A. (2016). "Sustainability Management And Reporting: The Role Of Integrated Reporting For Communicating Corporate Sustainability Management". *Journal Of Cleaner Production*, ss.102-109, doi:10.1016/j.jclepro.2016.01.109.
- Stewart, T. A. (1997), *Entelektüel Sermaye Örgütlerinin Yeni Zenginliği*, Çeviri: Elhüseyni, N., MESS Yayınları, İstanbul.
- Şamiloğlu, F. (2002), *Entelektüel Sermaye*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ştefănescu, C. A., Oprişora, T. & Sîntejudeanu, M. A. (2016). "An original assessment tool for transparency in the public sector based on the integrated reporting approach" *Accounting and Management Information Systems*, 15, (3), ss. 542-564.
- Tianyuan Feng, Lorne Cummings, Dale Tweedie, (2017) "Exploring integrated thinking in integrated reporting – an exploratory study in Australia", *Journal of Intellectual Capital*, 18 (2), ss.330-353, <https://doi.org/10.1108/JIC-06-2016-0068>
- Van Bommel K. (2014). "Towards a legitimate compromise?: an exploration of Integrated Reporting in the Netherlands". *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 27(7), ss. 1157–1189.
- Yılmaz, B., Atik, M. & Okyay, A. (2017) "Geleceğin Raporlama Sistemi: Entegre Raporlama", *Muhasebe Ve Denetime Bakış Dergisi*, (52), ss. 95-108.
- Yüksel, F. (2017), *Entegre Raporlama*, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.
- <http://www.entegreraporlamatr.org> (Erişim Tarihi: 22.10.2017)
- <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.01.2017)



Araştırma Makalesi • Research Article

Lojistik Performans Değerlendirmesi İçin Bulanık AHP ve Gri İlişkisel Analiz Yöntemleri İle Bütünleşik Bir Yaklaşım

Integrated Approach Of Fuzzy AHP and Grey Relational Analysis For Logistic Performance Evaluation

Gökçe CANDAN ^{a*}

^aDr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, 54187 Serdivan / SAKARYA
ORCID:0000-0002-5966-0009

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 02 Ocak 2019
Düzeltilme tarihi: 05 Mayıs 2019
Kabul tarihi: 17 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Lojistik Performans
Bulanık AHP
Gri İlişkisel Analiz

ARTICLE INFO

Article history:

Received 02 January 2019
Received in revised form 05 May 2019
Accepted 17 May 2019

Keywords:

Logistics Performance
Fuzzy AHP
Grey Relational Analysis

ÖZ

Son yıllarda hızlıca gelişme gösteren lojistik hizmet anlayışı, lojistik servis sağlayıcılarını gittikçe daha fazla müşteri odaklı hizmet üretmeye itmektedir. Lojistik sektöründe rekabet edebilmek için bilgi teknolojileriyle entegre sistemler kullanmak etkinlik ve verimliliği artırırken müşteri memnuniyetini de geliştirmektedir. Sahip olunan bilişim ve ulaştırma altyapılarını, kalifiye insan kaynağı ile etkin bir şekilde değerlendiren servis sağlayıcılarının lojistik performanslarının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada OECD üyesi 10 ülke için lojistik performans değerlendirme yapılmıştır. Bunun için ele alınan değerlendirme kriterlerine ait ağırlıklar, çok kriterli karar verme tekniklerinden bulanık AHP metodu ile hesaplanmış daha sonra ülkelerin lojistik performansına göre sıralama gri ilişkisel analiz metoduyla gerçekleştirilmiştir. Ülkelerin lojistik performanslarının öncelikle ithalat ve ihracat teslim sürelerine daha sonra ise kullandıkları altyapıların kalitesine bağlı olduğu sonucuna erişilmiştir.

ABSTRACT

In recent years, a complex logistics service approach has forced logistics service providers to produce more customer-focused services. Using integrated systems with information technologies to compete in the logistics sector improves customer satisfaction while increasing efficiency and productivity. Service providers that can effectively assess the knowledge and transportation infrastructure they have, with their human resources, logistics performances are also quite high. Delivery of products at scheduled time is one of the most important elements of logistics performance. Logistic performance assessments based on these factors can be global or local. In this study, logistic performance evaluation was carried out for 10 OECD member countries. The weights of the evaluation criteria for this were calculated by the fuzzy AHP method from the multi-criteria decision making techniques and then the ranking was done by grey relational analysis method according to the country's logistic performance. The logistics performances of the countries are primarily attributed to the lead time of import and export and then to the quality of trade and transport-related infrastructure.

1. Giriş

Günümüzde İnsan kaynağı, malzeme, bilişim ve finansal kaynakların bir sistem çerçevesinde bir araya getirilerek müşteri talep ve beklentilerini üretim faaliyetleriyle dengeli bir şekilde yürütebilmek tedarik zinciri yönetimi olarak tanımlanabilir. Tedarik zincirinin önemli bir parçası olan lojistik hizmetler, etkin ve verimli bir şekilde sağlandığında tedarik zincirinin performansını da artırmaktadır. Günümüzde teknoloji ve ticaret anlayışı hızla gelişmekte olduğundan lojistik hizmet anlayışlarının da farklılaştığı

bilinmektedir. Müşteri talepleriyle doğrudan etkilenen lojistik faaliyetlerin performansı tedarik zincirinin takip ve izlenebilirliği ile artmaktadır. Lojistik faaliyetlerin izleme ve takibi için güçlü bir bilişim ve ulaştırma altyapısı gereklidir. Bilişim sistemleriyle; lojistik faaliyetler gerçekleşirken sevk edilen ürünlerin güncel, geçmiş ve gelecek lokasyonları izlenebilmekte, bu izleme ve takip sistemleri ise müşteri memnuniyetine olumlu yansımaktadır. Lojistik hizmet üreten işletmelerin farklı tiplerde bilgi teknolojilerini kullandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları uluslararası karayolu eşya taşımacılığı

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author
e-posta: gcandan@sakarya.edu.tr

bilgi sistemi, filo yönetimi ve araç takip sistemleri, sürücü bilgi takip sistemi gibi sistemlerdir. Kullanılan bu teknolojilerin ortak amacı ise lojistik hizmetlerin verimliliğini ve performansını artırmak, maliyetleri azaltmak bunları gerçekleştirirken de müşteri ilişkileri ve memnuniyetini geliştirmektir.

Literatür araştırması yapıldığında, ele alınan çalışmalarda "lojistik performans" tanımı farklı farklı ve sektörler göre de değişiklik göstermektedir. Bu sebeple çalışmalarda ele alınan değerlendirme kriterleri de birbirlerinden farklı olmakta ve yine sektörler göre değişiklik arz etmektedir. Bu çalışmalarda ele alınan değerlendirme kriterlerinde ortak bir husus olarak, mutlaka zamanında teslimat, güvenilirlik veya müşteri memnuniyeti ifadelerinden birinin yer almış olması dikkat çekicidir (Korpela ve Tuominen (1996), Anderson vd., (1989), Wang vd., (2015), Fawcett ve Cooper (1998), Ramanathan (2010) Lai vd., (2008), Fugate vd., (2012), Liu ve Lyons (2011), Piriyaqul (2011), Hsiao vd., (2010) Hanaoka ve Kunadhamraks (2009)).

Dünya Bankası ülkeleri lojistik açıdan verimlilik, kalite ve yeterlilik ölçümlerine tabi tutmakta ve 2007 yılından bu yana periyodik olarak bir lojistik performans indeksi (LPI) raporu yayınlamaktadır. Bu rapor ile ülkelerin sahip oldukları gümrükleri ve altyapıları verimli kullanıp kullanmadıkları, uluslararası sevkiyat sistemlerinin kalite, maliyet, güvenilirlik ve zamanlama konusundaki performansları ölçülmektedir. Dünya bankası bu ölçümleri gerçekleştirmek için ülkelerdeki önemli ihracat ve ithalat ortağı firmalara internet üzerinden puanlama (1-5 arasında) sistemine dayalı bir anket uygulamaktadır. Dünya Bankası LPI'da ülkeler aldıkları puana göre lojistik dostu, istikrarlı performansta, kısmen performans gösteren ve lojistik dostu olmayan ülkeler şeklinde kategorize edilmektedir. Türkiye LPI sıralamasında 2014'te 30. ülke, 2016'da 34. olup lojistik dostu ülkeler kategorisinde yer almışken 2018'de ise 47. Sıraya gerilemiştir. (T.C. Gümrük Ve Ticaret Bakanlığı, 2017; Dünya Bankası, 2018)

Lojistik performans değerlendirmesi ile ilgili çalışmalara 90'lı yıllardan itibaren rastlanmaktadır. Caplice ve Sheffi (1995) lojistik performans ölçüm sistemlerini iki farklı sektörde örnek olay üzerinden değerlendirmişler ve sektörler birbirinden çok farklı olsa da lojistik stratejilerinin benzer olduğu sonucuna erişmişlerdir. Günümüzde hala lojistik performans değerlendirmesi konusunda kesin ve net tek bir sistem olmamakla birlikte literatürde, yenilenen teknikler ile geliştirilen değerlendirme sistemleriyle karşılaşılmaktadır. Bunlardan birçoğu çok kriterli karar verme teknikleriyle geliştirilmiştir ve bir kısmı şöyledir:

Chan vd. (2006) çalışmalarında posta hizmetleri sektöründe lojistik performans ölçümü için AHP metodunu kullanmışlardır. Kazancoğlu vd. (2018), yeşil tedarik zinciri performansını çimento sektöründe Bulanık Dematel Metodu ile değerlendirmişlerdir. Performans kriterleri olarak çevresel, ekonomik, lojistik, operasyonel, organizasyonel ve pazarlama performansı unsurlarını ele almışlardır. Hanaoka ve Kunadhamraks (2009), çalışmalarında intermodal yük lojistiğine etki eden faktörleri bulanık AHP ile değerlendirmişlerdir. Ele aldıkları faktörlerin ağırlıkları büyükten küçüğe lojistik maliyetler, hizmet kalitesi, güvenilirlik ve güvenlik

şeklinde olmuştur. Ramana vd. (2013), yalın çevik tedarik zinciri performansına etki eden faktörleri açıklayıcı faktör analizi ve bulanık AHP metotlarıyla değerlendirmişlerdir. Buna göre faktörlerin önem dereceleri büyükten küçüğe müşteri hizmet performansı, esneklik, operasyonel performans ve organizasyonel performans olarak sıralanmıştır. Özceylan vd. (2016); çalışmalarında coğrafi bilgi sistemini de kullanarak elde ettikleri verilerle, Türkiye'deki 81 ilde lojistik performans değerlendirmesi yapmışlardır. Kriter ağırlıklarını AHP ve ANP metotlarıyla, kriter sıralamalarını ise AHP, ANP ve TOPSIS metotlarıyla ele aldıkları beş farklı yaklaşım önermişlerdir. Türkiye'de lojistik performans öncüsü olarak ise İstanbul, İzmir ve Hatay şehirleri olduğu belirlenmiştir. Jothimani ve Sarmah (2014), SCOR, Bulanık AHP ve TOPSIS metotlarıyla bütünleşik bir yaklaşım önererek üçüncü parti lojistik tedarik zinciri performansını ölçmüşlerdir.

Performans değerlendirmesi için birçok çalışmada ise farklı sayısal yöntemler kullanıldığı görülmekte bazı çalışmalarda ise literatür araması şeklinde genel değerlendirme araştırmaları yapıldığı belirlenmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Rafele ve Cagliano (2006) çalışmalarında otomotiv sektöründe lojistik performansını, performans ölçülerini finansal olan ve olmayan şeklinde ikiye ayırarak dinamik sistem yaklaşımı ile analiz etmişlerdir. Puertas vd. (2014) Avrupa'da 2005 ve 2010 yıllarındaki lojistik performans ve ihracat rekabeti arasındaki ilişkiyi matematiksel bir metotla kıyaslayarak değerlendirmişler ve Avrupa Birliği'nin lojistik performans üzerine olumlu katkılarda bulunduğunu, üye ülkelerin ihracat miktarı arttıkça lojistik performanslarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Erkan (2014), regresyon analiziyle 113 ülkeye ait verilerle elde ettiği sonuçlara göre ülkelerin lojistik performanslarının en önemli etkenlerinin demiryolu altyapısı ve liman altyapısının kalitesi olduğunu belirlemiştir. Çalışmada lojistik performansını isteyen bir ülkenin öncelikle demiryolu ve liman altyapısının kalitesini iyileştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Avelar-Sosa vd. (2015); tedarik zinciri performansına geleneksel ve uluslararası lojistik politikaların etkilerini yapısal eşitlik modellemesiyle araştırmışlardır. Neticede geleneksel lojistik politikalarının envanter üzerinde direkt bir etkisi olduğunu, bu etkinin müşteri memnuniyetini artırdığını ve ekonomik açıdan olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuşlardır. Bayraktutan ve Özbilgin (2015), lojistik performans ölçütleriyle ilgili gerçekleştirdikleri literatür araştırması neticesinde lojistik performans ölçülerini faktör koşulları, iktisadi koşullar ve dış çevre koşulları olmak üzere üç temel gruba ayırmışlardır. Ahi ve Searcy (2015) yeşil tedarik zinciri yönetimi ve sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimi ile ilgili literatürde yayınlanan 2555 farklı performans ölçütünü analiz etmişlerdir. En çok kullanılan ölçütlerin başında kalite, hava emisyonları ve enerji tüketimi gelmektedir. Lin ve Cheng (2018) doğrusal regresyon ile ele aldıkları ülkelerdeki lojistik performans indeksleri ve gayri safi yurt içi hasılları arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Ayrıca ülkelere komşu olan ülkelerin durumunu da değerlendirmişler ve ülkelerin lojistik performans indekslerinin GSYH dan ziyade komşularının lojistik performanslarına bağlı olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu çalışmada lojistik performans ölçüm ve değerlendirmesi için bütünleşik bulanık analitik hiyerarşi Prosesi (AHP) ve Gri İlişkisel Analiz (GİA) yöntemleriyle yeni bir metod önerilmektedir. Literatürde; bütünleşik bir şekilde, bulanık AHP ve GİA yöntemlerini kullanarak lojistik performans değerlendirmesi gerçekleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışma lojistik performans değerlendirmesi için yeni bir yaklaşım içermektedir. Çalışmada ele alınan örnek vakada ise OECD üyesi 10 ülkenin lojistik performansları gerçek veriler ile değerlendirilmiştir. Çalışma bu yönüyle de yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu çalışma uluslararası nitelikte bir performans değerlendirme örneği sunmuş olsa da; farklı sektörlerde lojistik performans değerlendirmesi için farklı farklı kriterler ile kullanılabilir esnek bir metod içermektedir.

İlerleyen bölümlerde; bulanık AHP ve GİA yöntemleri detaylıca ele alınmış ardından bu yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen lojistik performans değerlendirmesi için örnek bir vaka sunulmuştur.

2. Bulanık AHP Metodu

Analitik hiyerarşi Prosesi (AHP) nicel veya nitel kriterler üzerinden karar veren, birden fazla karar vericinin değerlendirme yaparak birden çok alternatifini değerlendirebildiği bir, çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemidir. Bu yöntemde öncelikle karar verici uzman kişilerin amaçları ortaya konulur. Bu amaçlara yönelik ana ve alt kriterlerden ve her bir kriter için alternatiflerden oluşan bir hiyerarşik yapı ortaya çıkartılır. Daha sonra kriterler birbiriyle kıyaslanarak ikili karşılaştırma matrisleri elde edilir. İkili karşılaştırmadan kasıt kriterlerin birbirlerine göreli üstünlüklerinin ortaya konulmasıdır. Ardından öncelikler hesaplanır ve matrislerin tutarlı olup olmadığı bir tutarlılık oranı olan 0,1 ile kıyaslanır. Eğer tutarlılık oranı 0,1'den küçük ise elde edilen karşılaştırma matrisi tutarlıdır. Ve son olarak göreli önem değerlerine göre alternatifler sıralanır en yüksek değere sahip olan alternatif üzerinde karar alınır. AHP bu haliyle ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulurken uzmanların kesin veya net ifade edemediği kararsız kaldığı durumları modelleyememektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak Bulanık AHP metodu geliştirilmiş ve kriterlerin birbirlerine göre üstünlükleri bir değerler aralığı şeklinde ifade edilerek ele alınmıştır. Literatürde bulanık küme teorisindeki üçgen veya yamuk üyelik fonksiyonlarıyla ifade edilen farklı Bulanık AHP uygulamaları mevcuttur. (Buckley 1985, Chang 1996, Laarhoven ve Pedrycz 1983)). Bu çalışmada Chang (1996) tarafından genişletme analizi yöntemini öneren bulanık AHP metodu kullanılmıştır. Bu yöntemde kullanılan dilsel değişkenler ve bunlara karşılık gelen üçgen bulanık sayılar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Dilsel Değişkenler ve Üçgen Bulanık Sayılar

Dilsel Değişkenler	Bulanık Ölçek	Karşılık Ölçek
Eşit Derecede Önemli	(1, 1, 1)	(1, 1, 1)
Orta Derecede Önemli	(1, 3, 5)	(1/5, 1/3, 1)
Kuvvetli Derecede Önemli	(3, 5, 7)	(1/7, 1/5, 1/3)
Çok Kuvvetli Derecede Önemli	(5, 7, 9)	(1/9, 1/7, 1/5)
Mutlak Derecede Önemli	(7, 9, 9)	(1/9, 1/9, 1/7)

Yöntemin aşamaları şu şekildedir:

$X = \{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ nesnel kümesi, $G = \{g_1, g_2, \dots, g_m\}$ amaçlar kümesi olsun.

$M_{g_i}^1, M_{g_i}^2, \dots, M_{g_i}^m$, $i = 1, 2, \dots, n$ şeklinde her bir nesne için m adet genişletme analizi değeri elde edilir. Genişletmeyle anlatılmak istenen, nesnenin amacı ne kadar gerçekleştirdiğini ifade etmektir.

$M_{g_i}^j$ ($j = 1, 2, \dots, m$) değerlerinin tümü üçgen bulanık sayılardır.

Adım 1: i . nesne için bulanık büyüklük değeri hesaplanır.

Öncelikle bulanık genişletme değeri;

$$S_i = \sum_j M_{g_i}^j \otimes \left[\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m M_{g_i}^j \right]^{-1} \quad (1)$$

eşitliğiyle hesaplanır. m adet genişletme analizinin bulanık toplama işlemi

$$\sum_j M_{g_i}^j = \left(\sum_{j=1}^m l_j, \sum_{j=1}^m m_j, \sum_{j=1}^m u_j \right) \quad (2)$$

şeklinde uygulanır ve;

$$\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m M_{g_i}^j = \left(\sum_{i=1}^n l_i, \sum_{i=1}^n m_i, \sum_{i=1}^n u_i \right) \quad (3)$$

$$\left[\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m M_{g_i}^j \right]^{-1} = \left(\frac{1}{\sum_{i=1}^n u_i}, \frac{1}{\sum_{i=1}^n m_i}, \frac{1}{\sum_{i=1}^n l_i} \right) \quad (4)$$

şeklinde tersi elde edilir.

Adım 2: Elde edilen bulanık sayılar karşılaştırılarak ağırlık değerleri elde edilir.

$M_2 = (l_2, m_2, u_2) \geq M_1 = (l_1, m_1, u_1)$ üçgen bulanık sayılarının karşılaştırılması için;

$$V(M_2 \geq M_1) = \sup \left[\min \left(\mu_{M_1}(x), \mu_{M_2}(y) \right) \right]$$

$$V(M_2 \geq M_1) = \text{hgt}(M_1 \cap M_2) = \mu_{M_2}(d) \quad (5)$$

$$= \begin{cases} 1, & \text{eğer } m_2 \geq m_1, \\ 0, & \text{eğer } l_1 \geq u_2, \\ \frac{l_1 - u_2}{(m_2 - u_2) - (m_1 - l_1)}, & \text{diğer durumlarda,} \end{cases}$$

Eşitliğinden yararlanılır. Burada d μ_{M_1} ve μ_{M_2} arasındaki en yüksek kesişim noktası olan d 'nin düşey eksenidir. M_1 ve M_2 'nin kıyaslanabilmesi için hem $V(M_1 \geq M_2)$ hem de $V(M_2 \geq M_1)$ nin hesaplanmasına ihtiyaç vardır.

Adım 3: Konveks bir bulanık sayının k adet bulanık sayıdan,

$M_i = (i = 1, 2, \dots, k)$, daha büyük olabilirlik derecesi şu şekilde tanımlanır:

$$V(M \geq M_1, M_2, \dots, M_k) = V[(M \geq M_1) \text{ and } (M \geq M_2) \dots \text{ ve } (M \geq M_k)] = \min V(M \geq M_i) \quad i = 1, 2, \dots, k \quad (6)$$

$$d'(A_i) = \min V(S_i \geq S_k) \quad k = 1, 2, \dots, n; \quad k \neq i \quad (7)$$

Ağırlık vektörü

$$W' = (d'(A_1), d'(A_2), \dots, d'(A_n))^T \text{ şeklinde elde edilir.} \quad (8)$$

Burada $A_i (i = 1, 2, \dots, n)$ n adet elemandır.

Adım 4 : Normalize edilmiş ağırlık vektörü hesaplanır.

$W = (d(A_1), d(A_2), \dots, d(A_n))^T$, W bulanık olmayan değerdir(9)

$$d(A_i) = \frac{d'(A_i)}{\sum_{i=1}^n A_i} \quad (10)$$

biçiminde hesaplanır.

3. Gri İlişkisel Analiz Yöntemi (GİA)

Belirsizliğin sayısal forma dönüştürülmesi için Ju Long Deng (1982) tarafından Gri Sistem Teorisi (GST) adlı bir yöntem önerilmiştir. GST stokastik veya bulanık mantık sistemleriyle çözülemeyen problemleri tahminlemeyi amaçlamaktadır. Burada gri kavramı siyah ve beyaz sistemlerin haricinde bir sistemi tanımlamakta ve bu sistemde parametreler, sistem davranışı veya sistem yapısı hakkında eksik bilgiler mevcuttur. GİA yöntemi ise GST temelli bir karar verme tekniğidir.

GİA yöntemi gri bir sistemdeki her bir faktörün referans değer ile arasındaki niceliksel veya niteliksel ilişkiyi kıyaslamaktadır. GİA yönteminin aşamaları; veri setinin hazırlanması ve karar matrislerinin oluşturulması, referans ve karşılaştırma serilerinin oluşturulması, karar matrisinin normalizasyonu, mutlak değer tablosunun elde edilmesi, gri ilişki katsayılarının hesaplanması ve gri ilişki derecelerinin belirlenmesi olmak üzere 6 aşamadan oluşmaktadır (Wu, 2002). İşlem adımları daha kapsamlı bir şekilde anlatılacak olursa;

Adım 1: Veri setinin hazırlanması ve karar matrislerinin oluşturulması

Ele alınan karar probleminde karşılaştırılacak m adet faktör serisi belirlenir.

x_i 'ler alternatifleri göstermekte ve $x_i(j)$ ler ise her bir alternatifin her bir kriter için aldığı değeri göstermektedir.

$$x_i = (x_i(1), \dots, x_i(n)), \quad i = 1, 2, \dots, m_j = 1, 2, \dots, n \quad (11)$$

Karar matrisi ise eşitlik 12'deki gibi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} x_1(1)x_1(2) \dots x_1(n) \\ x_2(1)x_2(2) \dots x_2(n) \\ \dots \dots \dots \dots \dots \dots \\ x_m(1)x_m(2) \dots x_m(n) \end{bmatrix} \quad (12)$$

Adım 2: Referans Serisinin ve Karşılaştırma Matrisinin Oluşturulması

Referans serisi şu şekilde formüle edilir.

$$x_0 = (x_0(j)) \quad \text{ve } j = 1, 2, \dots, n \quad (13)$$

Burada $x_0(j)$ j . kriterin en uygun değerini göstermektedir. Referans serisindeki değerler, karar matrisindeki her bir kriterin en iyi değerini alır.

Adım 3: Karar Matrisinin Normalize Edilmesi ve Normalizasyon Matrisinin Oluşturulması

Farklı özellikteki serilerin karşılaştırılabilmesi için veriler standart bir hale dönüştürülür bu işleme normalizasyon denilmektedir. Ele alınan problemin amaç fonksiyonunun fayda, maliyet veya optimum olma özelliğine göre normalizasyon işlemi farklılaşmaktadır.

Fayda durumunda; serideki değerlerin en büyüklenmesi hedeflenecek ve bu durumda normalizasyon eşitlik 14 ile gerçekleşecektir:

$$x_i^* = \frac{x_i(j) - \min_j x_i(j)}{\max_j x_i(j) - \min_j x_i(j)} \quad (14)$$

Maliyet durumunda; serideki değerlerin en küçüklenmesi hedeflenecek ve bu durumda normalizasyon eşitlik 15 ile gerçekleşecektir:

$$x_i^* = \frac{\max_j x_i(j) - x_i(j)}{\max_j x_i(j) - \min_j x_i(j)} \quad (15)$$

Optimum durumda; serideki değerlerin belirlenen optimal bir değere göre normalizasyonu yapılacaktır ve bu durumda normalizasyon eşitlik 16 ile gerçekleşecektir:

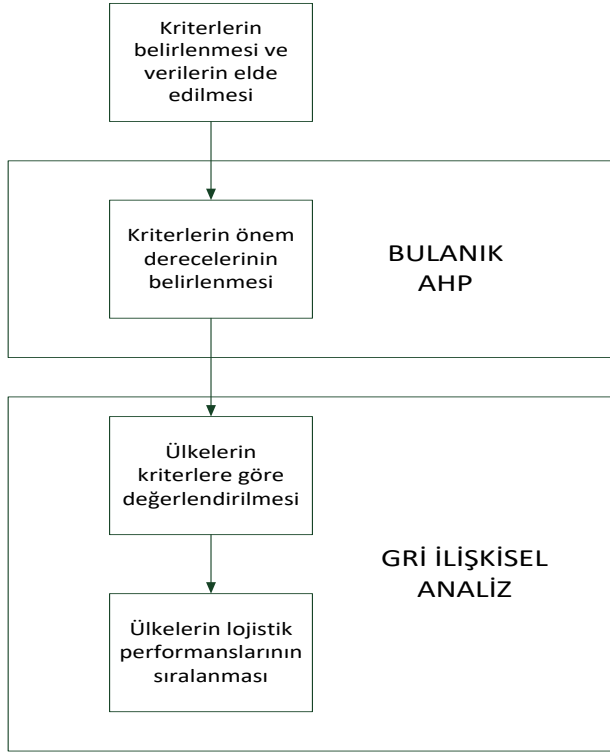
$$x_i^* = \frac{|x_i(j) - x_{ob}(j)|}{\max_j |x_i(j) - x_{ob}(j)|} \quad (16)$$

Uygun normalizasyon işlemi ardından karar matrisi aşağıdaki gibi normalizasyon matrisine dönüştürülmüş olur.

Ele alınan lojistik performans kriterlerini açıklamak gerekirse;

İhracat Teslim Süresi (K1): İhracat olacak ürünlere ait siparişin verilmesi ile sipariş edilen malların alınması arasında geçen süreyi temsil etmektedir. İhracat tedariki usulleri ithalat usullerinden daha hafif unsurlar içerdiğinden teslim süreleri ithalattan daha kısa olmaktadır. Bu sürenin minimum olması hedeflenmektedir. İhracat teslim süresi performansı yapılacak olan sevkiyatın hava, deniz veya karayoluyla olmasına göre değişim göstermektedir.

Şekil 1. Lojistik Performans Değerlendirmesi Uygulama Aşamaları



İthalat Teslim Süresi (K2): İthal edilecek ürünlere ait siparişin verilmesi ile sipariş edilen malların teslim alınması arasında geçen süreyi temsil etmektedir. Bu sürenin de minimum olması hedeflenmekte ve rapora göre en iyi performans gösteren ülkelerde bu süre ortalama 3 gün civarındadır. En düşük performans gösteren ülkelerde ise bu süre ortalama 10- 12 gün arasında değişmektedir. İthalat teslim süresi performansı yapılacak olan sevkiyatın hava, deniz veya karayoluyla olmasına göre değişim göstermektedir.

Ticaret ve Ulaşım İle İlgili Altyapının Kalitesi (K3): Bu kriter teslim sürelerine de etki etmektedir. Ülkelerin sahip olduğu ekonomik imkanlarla orantılı olarak ticari ve ulaşım altyapılarının da kalitesi değişmektedir. Burada altyapıdan kasıt sahip olunan bilişim teknolojileri, demiryolları, hava yolu imkanları ve karayollarının durumudur.

Gönderilerin Planlanan veya Beklenen Süre İçerisinde Alıcıya Ulaşma Sıklığı (K4): Bu performans kriteri de diğer kriterlerin performansı ile ilişkilidir. Sevk edilen ürünlerin müşteriye planlanan zamanda ulaşması neticesinde güvenilirlik ve müşterinin memnuniyeti artmakta, pazarda rekabet gücü yükselmektedir.

Gönderileri Takip Etme Yeteneği (K5): Sevk edilen ürünlerin takip edilebilir ve güncel olarak izlenebilir olması lojistik performansına etki eden önemli bir kriterdir. Kullanılan teknolojik aygıtlarla gönderinin geçmişte ve gelecekte hangi lokasyonda olduğunu ne tür lojistik aşamalardan geçtiğini takip etmek mümkündür. Gönderileri takip etme yeteneği performansı hem kullanılan bilişim teknolojileri hem de istihdam edilen personelin kalitesi ile ilişkilidir.

2. Aşama: Kriterlerin Önem Derecelerinin (Ağırlıklarının) Elde Edilmesi

Kriterlerin ağırlıklarının belirlenmesi için Bulanık AHP Yöntemi kullanılmıştır. Bunun için bir lojistik uzmanının bir önceki aşamada belirlenen kriterlerin görece önemlerini dilsel olarak tanımlaması istenmiştir. Bu dilsel ifadeler öncelikle bulanık dilsel ifadelere dönüştürülmüştür. Tablo 2’de kriterlerin bulanık ikili karşılaştırma matrisi yer almaktadır.

Daha sonra bu bulanık karşılaştırma matrisi eşitlik (1- 6) aracılığıyla genişletme işlemine tabi tutulmuş ve kriterlerin olabilirlik dereceleri belirlenmiştir. Tablo 3’de her bir kriterin olabilirlik derecesi görülmektedir.

Eşitlik (7-10) aracılığıyla Tablo 4’te verilmiş olan kriterlere ait ağırlıklar belirlenmiştir.

Tablo 2. Kriterlerin Bulanık İkili Karşılaştırma Matrisi

KRİTERLER	K1	K2	K3	K4	K5
K1	1 1 1	1 3 5	1 3 5	1 3 5	3 5 7
K2	0.2 0.333 1	1 1 1	1 3 5	3 5 7	3 5 7
K3	0.2 0.333 1	0.2 0.333 1	1 1 1	3 5 7	1 3 5
K4	0.2 0.333 1	0.142 0.2 0.333	0.142 0.2 0.333	1 1 1	1 3 5
K5	0.142 0.2 0.333	0.142 0.2 0.333	0.2 0.333 1	0.2 0.333 1	1 1 1

Tablo 3. Kriterlerin Olabilirlik Dereceleri**W**

İhracat Teslim Süresi (K1)	1
İthalat Teslim Süresi (K2)	0.981
Ticaret ve Ulaşım İle İlgili Altyapının Kalitesi (K3):	0.813
Gönderilerin Planlanan Veya Beklenen Süre İçerisinde Alıcıya Ulaşma Sıklığı (K4):	0.479
Gönderileri Takip Etme Yeteneği (K5):	0.105

3. Aşama: Ülkelerin Lojistik Performanslarının Gri İlişkisel Analiz ile Değerlendirilmesi

Gri ilişkisel analiz yöntemiyle ülkelere ait lojistik performans değerlendirilmesi yapılmıştır. Burada kullanılan ağırlıklar bir önceki aşamada Bulanık AHP yöntemiyle elde edilmiştir.

Kriterlerden K1 ve K2 minimize edilmek istenen K3, K4 ve K5 ise maksimize edilmek istenen değerlerden oluşmaktadır. Her bir kritere karşılık gelen Dünya Bankasından elde edilen veriler Tablo 5’de görülmektedir. Ayrıca bu tabloda bir de Referans satırı bulunmakta, bu satır K1 Ve K2’nin en küçük diğer kriterlerin ise en büyük olduğu değere tekabül etmektedir. Eşitlik 14 ve 15 aracılığıyla Tablo 6’da bulunan normalize edilmiş karar matrisi oluşturulmuştur. Eşitlik 18 aracılığıyla Tablo 7’de bulunan mutlak değer tablosu oluşturulmuştur. Eşitlik 20 aracılığıyla ülkelerin kriterlere göre gri ilişkisel katsayıları hesaplanmış ve Tablo 8’de sunulmuştur. Burada ζ literatüre uygun olarak 0,5 alınmıştır.

4. Aşama: Ülkelerin Lojistik Performans Sıralamasının Gerçekleştirilmesi

Eşitlik 22 ve Bulanık AHP yöntemiyle elde edilen kriter ağırlıkları da kullanılarak ülkelerin ağırlıklı gri ilişkisel dereceleri ve lojistik performans sıralamaları elde edilmiştir ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. Kriterlerin Önem Dereceleri (Ağırlıkları)**W**

İhracat Teslim Süresi (K1)	0.296
İthalat Teslim Süresi (K2)	0.29
Ticaret ve Ulaşım İle İlgili Altyapının Kalitesi (K3):	0.241
Gönderilerin Planlanan Veya Beklenen Süre İçerisinde Alıcıya Ulaşma Sıklığı (K4):	0.142
Gönderileri Takip Etme Yeteneği (K5):	0.031

Tablo 5. Karar Matrisi

Ülkeler	K1	K2	K3	K4	K5
REFERANS	1	2	4.44	4.45	4.36
Türkiye	2	2	3.49	3.75	3.39
Almanya	3	3	4.44	4.45	4.27
Birleşik Krallık	2	3	4.21	4.33	4.13
İtalya	2	3	3.79	4.03	3.86
Yunanistan	3	3	3.32	3.85	3.59
Belçika	2	3	4.05	4.43	4.22
İspanya	3	4	3.72	4	3.82
Avusturya	2	2	4.08	4.37	4.36
Çek Cumhuriyeti	5	5	3.36	3.94	3.84
Avustralya	1	2	3.82	4.04	3.87

Tablo 6. Normalize Edilmiş Karar Matrisi

Ülkeler	K1	K2	K3	K4	K5
REFERANS	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Türkiye	0.750	1.000	0.152	0.000	0.000
Almanya	0.500	0.667	1.000	1.000	0.907
Birleşik Krallık	0.750	0.667	0.795	0.829	0.763
İtalya	0.750	0.667	0.420	0.400	0.485
Yunanistan	0.500	0.667	0.000	0.143	0.206
Belçika	0.750	0.667	0.652	0.971	0.856
İspanya	0.500	0.333	0.357	0.357	0.443
Avusturya	0.750	1.000	0.679	0.886	1.000
Çek Cumhuriyeti	0.000	0.000	0.036	0.271	0.464
Avustralya	1.000	1.000	0.446	0.414	0.495

Tablo 7. Mutlak Değer Tablosu

Ülkeler	K1	K2	K3	K4	K5
Türkiye	0.250	0.000	0.848	1.000	1.000
Almanya	0.500	0.333	0.000	0.000	0.093
Birleşik Krallık	0.250	0.333	0.205	0.171	0.237
İtalya	0.250	0.333	0.580	0.600	0.515
Yunanistan	0.500	0.333	1.000	0.857	0.794
Belçika	0.250	0.333	0.348	0.029	0.144
İspanya	0.500	0.667	0.643	0.643	0.557
Avusturya	0.250	0.000	0.321	0.114	0.000
Çek Cumhuriyeti	1.000	1.000	0.964	0.729	0.536
Avustralya	0.000	0.000	0.554	0.586	0.505

Tablo 8. Gri İlişkisel Katsayılar

Ülkeler	K1	K2	K3	K4	K5
Türkiye	0.666	1	0.371	0.333	0.333
Almanya	0.5	0.6	1	1	0.843
Birleşik Krallık	0.666	0.6	0.709	0.744	0.678
İtalya	0.666	0.6	0.463	0.454	0.492
Yunanistan	0.5	0.6	0.333	0.368	0.386
Belçika	0.666	0.6	0.589	0.946	0.776
İspanya	0.5	0.429	0.4375	0.4375	0.473
Avusturya	0.666	1	0.609	0.814	1
Çek Cumhuriyeti	0.333	0.333	0.341	0.407	0.482
Avustralya	1	1	0.474	0.46	0.497

DELTA MAKS 1

DELTA MİN 0

ζ 0.5

Tablo 9. Ağırlıklı Gri İlişkişel Dereceler ve Sıralama

Kriter Ağırlıkları	0.296	0.29	0.24	0.141	0.031	Γ	SIRALAMA
Ülkeler	K1	K2	K3	K4	K5		
Türkiye	0.667	1	0.371	0.333	0.333	0.634	6
Almanya	0.5	0.6	1	1	0.843	0.729	3
Birleşik Krallık	0.667	0.6	0.709	0.745	0.678	0.667	5
İtalya	0.667	0.6	0.463	0.455	0.492	0.562	7
Yunanistan	0.5	0.6	0.333	0.368	0.386	0.466	8
Belçika	0.667	0.6	0.589	0.946	0.776	0.67	4
İspanya	0.5	0.429	0.438	0.438	0.473	0.454	9
Avusturya	0.667	1	0.609	0.814	1	0.779	2
Çek Cumhuriyeti	0.333	0.333	0.341	0.407	0.483	0.35	10
Avustralya	1	1	0.475	0.461	0.497	0.78	1

5.Sonuç

Bu çalışmada bütünleşik olarak bulanık AHP ve GİA yöntemleri kullanılarak OECD üyesi 10 ülke için lojistik performans değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Literatürde Lojistik performans değerlendirme ile ilgili birçok çalışma mevcut olsa da, değerlendirme için bütünleşik olarak bulanık AHP ve GİA metodlarını kullanan başka bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışma bu yönüyle literatüre yeni bir katkı sağlamaktadır. Çalışmanın ayrı bir katkısı ise, ele alınan örnek vakada OECD üyesi 10 ülkenin lojistik performansları gerçek veriler ile değerlendirmesidir. Bu örnek vaka ile çalışma, uluslararası nitelikte bir performans değerlendirme örneği sunmuş olsa da; araştırmacılara farklı sektörlerde lojistik performans değerlendirme için farklı farklı kriterler ile kullanılabilir esnek bir metot önermektedir.

Ele alınan değerlendirme kriterleri ve bunların bulanık AHP yöntemiyle elde edilmiş ağırlıkları şu şekildedir: ihracat teslim süresi (0,296), ithalat teslim süresi (0,290), ticaret ve ulaşım ile ilgili altyapının kalitesi (0,241), gönderilerin planlanan veya beklenen süre içerisinde alıcıya ulaşma sıklığı (0,142), gönderileri takip etme yeteneği (0,031).

Ülkelerin lojistik performans sıralaması şu şekildedir; en yüksek performansa sahip olan ülke Avustralya olup onu sırasıyla Avusturya, Almanya, Belçika, Birleşik Krallık, Türkiye, İtalya, Yunanistan, İspanya ve Çek Cumhuriyeti takip etmektedir. Ülkelerin lojistik performanslarının öncelikle ithalat ve ihracat teslim sürelerine daha sonra ise kullandıkları altyapıların kalitesine bağlı olduğu sonucuna erişilmiştir.

Kaynakça

Andersson, P., Aronsson, H. ve Storhagen, N. G. (1989). Measuring Logistics Performance. *Engineering Costs and Production Economics*, 17(1-4), 253-262.

Ahi, P. & Searcy, C. (2015). An Analysis of Metrics Used to Measure Performance in Green and Sustainable Supply Chains. *Journal of Cleaner Production*, 86,360-377.

Avelar-Sosa, L., García-Alcaraz, J. L., Vergara-Villegas, O. O., Maldonado-Macias, A. A. ve Alor-Hernández, G. (2015). Impact of Traditional and international logistic policies in supply chain performance. *Int J Adv Manuf Technol*, 76:913-925.

Bayraktutan, Y., Özbilgin, M. (2015). Lojistik Maliyetler ve Lojistik Performans Ölçütleri. *Maliye Araştırmaları Dergisi*,1-2, 95-112.

Cagliano, A.C.& Rafele, C. (2006). Using System Dynamics to Evaluate Logistic Performance. *International Meetings for Research in Logistics*, 445-457.

Caplice, C.& Sheffi, Y. (1995). A Review and Evaluation of Logistics Performance Measurement Systems. *The International Journal of Logistics Management*,6,1, 61-74.

Chan, F. T. S., Chan, H.K., Lau, H. C. W., ve Ip, R. W. L. (2006). An AHP Approach in Benchmarking Logistics Performance of the Postal Industry, *Benchmarking: An International Journal*, 13 (6), 636-661.

Chang, D. Y. (1996). Applications of the Extent Analysis Method on Fuzzy AHP. *Eur J Oper Res*, 95, 649-655.

Deng Julong (1982). Control Problems of Grey Systems, *Systems and Control Letters*, 5, 288-294.

Dünya Bankası. 2016. Lojistik Performans İndeksi. Erişim (30.08.2018) <https://data.worldbank.org/indicator/LP.LPI.OVRL.X.Q?view=chart>

Erkan, B. (2014). The Importance and Determinants of Logistics Performance of Selected Countries, *Journal of Emerging Issues in Economics, Finance and Banking*, 3(6), 1237-1254.

- Fawcett, S. E. & Cooper, M. B. (1998). Logistics Performance Measurement and Customer Success. *Industrial Marketing Management*, 27(4), 341-357.
- Fugate, B. S., Autry, C. W., Davis-Sramek, B. ve Germain, R. N. (2012). Does Knowledge Management Facilitate Logistics-Based Differentiation? The Effect of Global Manufacturing Reach. *International Journal of Production Economics*, 139(2), 496-509.
- Hanaoka, S. & Kunadhamraks, P. (2009). Multiple Criteria and Fuzzy Based Evaluation of Logistics Performance for Intermodal Transportation. *Journal of Advanced Transportation*, 43(2), 123-153.
- Hsiao, H., Kemp, R. G. M., Van der Vorst, J. G. A. J. ve Omta, S. O. (2010). A Classification of Logistic Outsourcing Levels and Their Impact on Service Performance: Evidence 117 from the Food Processing Industry. *International Journal of Production Economics*, 124(1), 75-86.
- Jothimani, D. & Sarmah, S. P. (2014). Supply Chain Performance Measurement for Third Party Logistics, Benchmarking: An International Journal, 21(6), 944-963.
- J. J. Buckley. (1985). Ranking Alternatives Using Fuzzy Numbers, *Fuzzy Sets Systems*, 15(1), 21-31.
- Kazancoglu, Y., Kazancoglu, I. ve Sagnak, M. (2018) Fuzzy DEMATEL-Based Green Supply Chain Management Performance: Application in Cement Industry. *Industrial Management & Data Systems*, 118(2), 412-431.
- Korpela, J. & Tuominen, M. (1996). Benchmarking Logistics Performance with an Application of the Analytic Hierarchy Process. *Engineering Management, IEEE Transactions*, 43(3), 323-333.
- Lai, K. H., Bao, Y. & Li, X. (2008). Channel Relationship and Business Uncertainty: Evidence from the Hong Kong Market. *Industrial Marketing Management*, 37(6), 713-724.
- Lin, P. C. & Cheng, T. C. E. (2018) The Diffusion and the International Context of Logistics Performance. *International Journal of Logistics Research and Applications*, DOI:10.1080/13675567.2018.1510907.
- Liu, C. L. & Lyons, A. C. (2011). An Analysis of Third-Party Logistics Performance and Service Provision. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 47(4), 547-570.
- Özceylan, E., Çetinkaya, C., Erbas, M. ve Kabak, M. (2016). Logistic Performance Evaluation of Provinces in Turkey: A GIS-Based Multi-Criteria Decision Analysis. *Transportation Research Part A*, 94, 323-337.
- Piriyakul, M. (2011). A Partial Least Squares Model for SCM Strategy, Willingness for External Collaboration, Competitive Performance and Relative Performance: Effects of Marketing and Logistics Performance in the Palm Oil Industry. *African Journal of Business Management*, 5(4), 1431-1440.
- Puertas, R., Marti', L. ve Garcia, L. (2014). Logistics Performance and Export Competitiveness: European Experience. *Empirica*, 41, 467-480.
- Ramanaa, D.V., Raob, K.N. ve Kumara, J. S. (2013). Evaluation of Performance Metrics of Leagile Supply Chain Through Fuzzy MCDM. *Decision Science Letters*, 2, 211-222.
- Ramanathan, R. (2010). The Moderating Roles of Risk and Efficiency on the Relationship between Logistics Performance and Customer Loyalty in e-commerce. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 46(6), 950-962.
- T.C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı. (2017). Lojistik Performans İndeksi 2016 Ekonomik Analiz ve Değerlendirme Dairesi, Ankara.
- Van-Laarhoven, P. J. M. ve Pedrycz, W. (1983). A Fuzzy Extension of Saaty's Priority Theory. *Fuzzy Sets and Systems*, 11, 229-241.
- Wang, M., Jie, F. ve Abareshi, A. (2015). Business Logistics Performance Measurement in Third-Party Logistics: An Empirical Analysis of Australian Courier Firms. *International Journal of Business and Information*, 10(3), 323-336.
- Wu, H. H. (2002). A Comparative Study of Using Grey Relational Analysis in Multiple Attribute Decision Making Problems. *Quality Engineering*, 15(2), 209-217.



Araştırma Makalesi • Research Article

Cemaat Sosyolojisi: Bir Kavramın Tarihsel Serüveni

Sociology of Community: Historical Adventure of a Concept

Mustafa Günerigök ^{a*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 49250, Muş/Türkiye.
ORCID:0000-0002-2592-9284

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 28 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 11 Temmuz 2019

Kabul tarihi: 31 Temmuz 2019

Anahtar Kelimeler:

Cemaat

Cemaatin kuruluşu

Comte

Durkheim

Weber

Tonnies

ARTICLE INFO

Article history:

Received 28 February 2019

Received in revised form 11 July 2019

Accepted 31 July 2019

Keywords:

Community

Foundation of the community

Comte

Durkheim

Weber

Tonnies

ÖZ

Cemaat olgusu, bir güven toplumu inşa etmeye dönük bir sosyolojidir. Cemaat kavramı ise günümüzde genellikle ortak ve refleksif bir kimlik ya da dünya görüşü duygusuna dayalı benzer ilgilere sahip özel olarak oluşturulmuş ve birbirleriyle sistematik bir etkileşim içinde olan insan gruplarını betimlemektedir. Bu bağlamda sosyologlar 19. yüzyıl rasyonalitesine dayalı cemaat tanımlarını aşmamız gerektiği iddiasını dillendirmektedir. Tarihsel süreçte bu kavram, toplum kavramı gibi çeşitli aşamalardan geçerek sosyolojinin temel paradigmalardan biri hâline gelmiş görünmektedir. Dolayısıyla cemaat konusu birçok açıdan araştırılması ve modern dönem sosyolojisinin gereklerine göre yeniden tanımlanması gerekir. Bu çalışmada, cemaat kavramının tanımı, sosyolojisi, klasik dönem sosyolojisinde nasıl anlaşıldığı ve özellikle sosyolojinin kurucularından Comte, Durkheim, Weber ve Tonnies'in bu konuya dair yaklaşımları genel bir perspektifle ele alınmıştır.

ABSTRACT

The fact of community is a sociology to build a community of trust. The concept of community, nowadays usually describes the groups of people who are in a systematic interaction with each other and specifically with similar interests based on a common and reflexive identity or sense of worldview. In this context, sociologists express the claim that we must transcend the definitions based on the rationality of the 19th century. In the historical process, this concept seems to have gained the identity as one of the basic paradigms of sociology through various stages such as the concept of society. Therefore, the issue of community should be investigated in many ways. In this study, definition of community concept, sociology, how it is understood in the sociology of classical period and especially the approaches of of the founders of sociology such as Comte, Durkheim, Weber and Tonnies, are discussed from a general perspective.

1. Giriş

Sosyoloji, temsil iddiasında olduğu çağı yakalayabilmek ve yorumlayabilmek için giderek daha sofistike alt disiplinlere bölündü. Bu süreç kanonik yapının temel kavramlarını da değişime uğrattı; temel kavramlar yeni içerikler kazanmaya, farklı disiplinlerle bakışlımlı anlamlara temas etmeye başladı. Cemaat kavramı da bu akışın dışında değildir, o da bu uzun sürecin kendisine koşut uzun bir soykütüğüne sahiptir. Sosyolojinin yeni bir bilim olma iddiasıyla gün yüzüne çıktığı ilk zamanlardan günümüze gelirken

cemaat kavramı da kısa sayılmayacak bu süre içerisinde aktüel tartışmalarına matuf bir şekilde yeniden tanımlandı ve yeni içerikler kazandı. Dolayısıyla cemaat kavramı sosyoloji uygulamasında refleksif (düşünsel) (Günerigök, 2015: 41), çok anlamlı, dolayısıyla son derece karmaşık ve muğlak/sofistike bir yapı olarak karşımıza çıkar.

Cemaat sosyolojisinin önemli savunucularından olan sosyolog Nisbet'e (2013: 65) göre sosyolojik düşünce

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: m.gunerigok@alparslan.edu.tr

geleneğinin kurucu fikirleri arasında yer alan beş temel paradigma arasından en temel ve uzun soluklu olanı “cemaat”tir. Dolayısıyla 19. yüzyıl sosyoloji düşüncesinin tartışmasız en dikkate değer gelişmelerinden biri, cemaatin yeniden-keşfidir. Hatta bu olgu, sosyolojik teorinin ötesine taşarak 19. yüzyıldaki imajinatif literatürün ana temalarından biri hâline gelmiştir. Ayrıca bu vakıta edebiyat, felsefe, tarih ve teoloji gibi alanlara uzanacak kadar geniş bir yelpaze üzerinde gelişme göstermiş ve bu disiplinleri de dönüştürmüştür. 19. yüzyılın sosyal düşüncesini önceki çağdan, yani aydınlanma çağından bu kadar belirgin olarak ayıran başka herhangi bir fikir düşünmek bir hayli zor görülmektedir. Denilebilir ki cemaatin keşfi aydınlanmadan sonraki uğrakta merkezde durmakta, dolayısıyla çağdaş sosyolojinin cemaat kavramıyla ilgili değerlendirmelerinde modern bilinç ve kavrayış gözardı edilmeyecek bir konum işgal etmektedir. Ancak bugünkü cemaat realitesinin paradigmatik anlamda farklılaştığını, yeni içerikler kazandığını ve yaşanan değişime bağlı olarak hala toplumsal mobilizasyonu sağlama noktasında oldukça etkin bir işleve sahip olduğunu (Çaha, Aktay vd. 2011: 23) da unutmamak gerekir¹.

Sosyolojik kavramların oluşum süreci tarihî vakaların oluşumuna benzer. Art alanlarında birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin bir toplamı olarak gün yüzüne çıkarlar. Fakat tarihî vakalar ile aralarında bir fark vardır, sosyolojik kavramlar bütün hâlinde duran sosyolojik bir teorinin içerisinde anlamlıdır. Sosyolojik teoriler, sosyolojik kavramları da kapsar ve onlara belirli bir mekân tayin ederler. Yanı sıra söz konusu teorilerin tasvir ve eleştirme iddiasında buldukları tarihsel bir gerçeklik vardır. Dolayısıyla bir yönleriyle sosyolojik teorilere ilişik dururlarken bir yönleriyle de tarihsel gerçekliğe atıf yaparlar. Hem sosyolojik teorileri hem tarihsel gerçeklikleri birden göz önünde bulundurmak gerekir.

Özetle sosyolojik kavramlar tarihsel olarak ele alınmalı, kendilerini var kılan tarihin yörüngesinde okunmalıdır. Kavramların tarihsel anlamları dünyada vuku bulan olaylardan/zamandan ve bu olayların getirdiği bilinçten/uzamdan bağımsız değildir. Esasen sosyolojik teoriler de bu insanlık durumlarının bir yansıması şeklinde okunabilir. Hâl böyle iken kavramların tarihsel olmayan bir nazarla okunmaları, belirli bir oluşum çizgisini dikkate almadan değerlendirilmeleri onların anlamını saptırır ve mekânsızlaştırır. Dolayısıyla cemaat kavramı ve cemaat sosyolojisini de aynı kaygıyla ele almak, işlemini bu yöntemle açık kılmaya çalışmak en doğru yol olacaktır.

Cemaat kavramını yalnızca ulus devlet merkezli rasyonel düşünce üretiminde kazandığı anlamıyla değil, post-seküler ve post-modern muhayyileye yönelimli yeni açılımların ışığında da okumak gerekir. Daha doğrusu cemaat kavramı ve cemaat sosyolojisini ele alırken belirli bir dönemin vurgusunu ön plana çıkarmaktansa onları var kılan sürecin açılmanması ve ardından sosyolojik bilincin vardığı aktüel yeri hesaba katan yeni bir tanıma varmak gerekir. 1945’ten sonraki entelektüel ve siyâsi dönüşümün sosyolojik bilinci

de dönüştürdüğü aşıkarken sosyolojik bir kavram olan cemaatin bundan âri kalacağını düşünmek doğru değildir. Neticede anahtar bir kavrama dair semantik analizin temel meselesi, o anahtar kavramın kavramsal bir anlam kazanma süreci olduğundan, anahtar kavramların hem tarihî-teorik hem de semantik temelleri üzerinde yoğunlaşmak gerekir (Davutoğlu, 2018: 46).

Bu çalışmada cemaat kavramının ve cemaat sosyolojisinin tarihsel gelişimini genel hatlarıyla açık kılmaya çalışacağız. Başka bir ifadeyle ana akım sosyolojinin oluşumunda merkezde bulunan Comte, Durkheim, Weber ve Tonnies benzeri isimlerin cemaat kavramı ve cemaat sosyolojisine dair çıkarsamalarını ve hükümlerini betimsel bir okumaya tâbi tutacağız. Postmodern ya da Ulrich Beck’in tanımlamasıyla ikinci modernite dönemi uzanımlarını dışarda bırakacak şekilde olası modern cemaat tanımları etrafında bir düşünüm gerçekleştireceğiz.

2. Tarihsel Bir Derkenar

Modern Batı düşüncesinde cemaatin kuruluş teorisi üzerine düşünenlerin ekseri, cemaat olgusunun politik ve sözleşmeye dayanan bağlarla kurulduğunu düşünür (Delanty, 2015: 15,16). Batı sosyoloji geleneğinde Ortaçağ’dan Reform ve Rönesans çağına ve bu ilerleme güzergâhında Comte’dan Weber’e kadar komünal olan ile komünal olmayan arasındaki karşıtlık canlı ve keskindir. Alman sosyolog Tonnies (2001) bu kavramsal karşıtlığa, 19. yüzyılın sonlarına doğru *Gemeinschaft* ve *Gesellschaft* dikotomisi ile uzun bir süre çözüm odaklı bir terminoloji kazandırır. Ancak burada görünen karşıtlık, ondan önceki ve diğer sosyologların hiçbirinin eserlerinde bu kadar bariz değildir. İki paradigma arasında ortaya çıkan mesafe radikal bir söyleme hatta kimilerine göre ideolojiye dönüşecektir. Bunun tek istisnası karşıtın taşıdığı değer yüklü sonuçlardan önemli ölçüde kaçınan Marx’tır (Nisbet, 2013: 66).

Tarihsel sürece bakıldığında Aristoteles’in toplumun doğası üzerine düşünceleri insanî birlik veya ortaklık/cemaat (community/koinonia) biçimlerinin analizi üzerinden, şehir devletinde yurttaşlar arasında gerçekleşen bir cemaat biçimi olan devletin analizine ulaşıldığı görülmektedir. Bu analizdeki birlik, cemaat ve toplum kavramları *koinonia* terimi altında toplanmıştır. Aristoteles toplum kavramı için ayrı bir kavram kullanmamıştır. Ayrıca onda cemaat ile toplum ve devlet ile toplum arasında bir sınır konmamıştır, bunlar arasında keskin ayrımlar olduğunu kabul eden modern bilincin aksine bunları birbirinden ayırmadan bir organizma şeklinde ele alır. Runciman’ın da belirttiği üzere Aristoteles’in yaptığı en önemli ayırım toplum ve devlet arasında değil, kişisel veya sosyolojide en temel cemaat biçimi kabul edilen ailevi olan ile siyasal-toplumsal arasındadır. Bununla beraber, siyasal olanın felsefesini geliştirme bağlamında, “yurttaş toplumu”, “siyasal toplum” kavramını barındırdığı bir dizi ayrımı öne sürer (Derek, Frisby, 2013:16).

Ayrıca Aristoteles’in yaklaşımında komünal ve toplumsal olan arasında önemli bir fark yoktur. Çünkü toplum kültürel sermaye odaklı bir kavramdır. Antik Yunan şehir devleti *polis*, içeriğinde politik, sosyal ve ekonomik ilişkileri de

¹Cemaat kavramı ve sosyolojisinin geç modern dönem tanım ve işlevselliklerine daha sonra ele alacağımız bir çalışmada detaylı bir şekilde konu edineceğimiz için burada yer vermedik.

barındırıyordu. Aristoteles aslında bu şehri bir cemaat (koinonia) olarak görüyordu. Ona göre, polis arkadya denen şehirlerde yer alan kabile ve kırsal kesim sosyal ilişkilerinin tersine, kentsel bir kimliğe sahipti. Yunan kentinin komünal yapıları, insanların sosyal kimliklerinin en üst düzeylere çıkartıldığı sözleşmeye dayalı bağlar oluşturmaktaydı. Bu nedenle, toplumun yükselişinden önce cemaatin altın çağı olan 19. yüzyılda yapılan romantik ve nostaljik ayrımın modernite öncesine yüklediği cemaat tanımı tartışmaya açık görünmekte ve dolayısıyla modern bilinç öncesinde böylesi ayrımlar kurmanın geriye dönük okumaların bir yanılması şeklinde durmaktadır.

Cemaat, Antik Yunanlardan Aydınlanma çağına kadar “toplum”un karşı savını değil temelini yansıtır. Modern dönemde ise Tonnies’in (2019) yorumları örneğinde görüleceği gibi tam tersi bir durum söz konusudur, cemaat ve toplum (cemiyet) bir gerginlik ekseninde karşı karşıya durmaya başlarlar. Hatta Tonnies’ten önce de cemaat kavramı Antik Yunan’daki anlamıyla kısmen farklılaşmış olsa da benzer bir anlam dünyasında ikamet etmeye devam eder. Örneğin Rousseau’ya göre, 18. yüzyıl modern sivil toplumu, bir yurttaşlar birliği olarak Yunan şehir devleti yapısına dayalıydı. Aydınlanma çağında cemaat kavramı yeni gelişmekte olan toplum dünyasını da kapsıyordu. Buna göre, kavramın müşterek/ortak tecrübeleri paylaşan ve ortak toplumsal bağları ifade edecek şekilde geniş bir bağlamı dolayımında kullanıldığını söyleyebiliriz. Yani cemaat kavramı bu dönem zarfında devlet veya ev içindeki özel dünyaya dair bir yapıya indirgenmemiştir. Cemaat, kastedilen devirde toplumsal ilişki tanımını adeta otokrat devlet ile olan gerginliğin bir göstergesi olarak çok güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Devletin aksine cemaat daha dolaysız olan bir gayeye ait olmaklıktan ve günlük yaşam dünyasından bahsediyordu. Başka bir ifadeyle devlet, kentli yurttaşların yaşamlarından oldukça uzak olan objektif ve mesafeli bir yapıyı tasvir ederken cemaat, doğrudan yaşanan ve tecrübe edilen bir aidiyeti belirtiyordu. Modern düşüncenin ilk dönemlerinde Aydınlanma öncesinin aksine cemaat ve toplum adeta birbirinin yerine kullanılıyor, bir oluşumun karşıt güçleri şeklinde tasvir edilmeyordu. Bu dönemde cemaat, “yaşam-dünyası”na, günlük hayatın deneyimlenen dünyası olan sosyal alana işaret ediyordu. Bu alanlar, gün geçtikçe daha fazla birbirinden ayrılışlar da 17. ve 18. yüzyıllarda bu kavramlar toplum imgeleminde ve toplumu konu edinen teorilerde neredeyse aynı şeyi ifade ediyordu. Cemaat ve toplum kavramlarının bu şekilde birbirinin yerine kullanılması hem yaşanan, idrâk edilen zamanların hem modern öncesi bilincin bir sonucudur. Modern bilinç öncesindeki toplum düşüncesi insan yaşamındaki çocukluk evresini andırır: henüz çevresi ve kendisi arasında bir ayrım gözetmemekte, kendi varlığını kendi bilincinde yeniden ve kendisi için kuramamaktadır. Durkheim’in de öne sürdüğü gibi 19. yüzyılın sonlarına kadar toplumsal kavramının nevi şahsına münhasır bir tanımı dahi yoktur (Delanty, 2015: 16). Dolayısıyla toplum ve cemaat ayrımı modern zamanların bilincinde açığa çıkan fenomenlerdir.

Williams’a (2016: 354) göre toplum kavramı (society) İngilizceye 14. yüzyılda eski Fransızca yakıncök *société*, Latince *societas*’tan, o da Latince kök sözcük *socius*’tan – arkadaş- geçmiştir. Toplum kavramı (society), 16. yüzyılın

ortalarına kadar arkadaşlığın fiilbirlikteliğine veya 1381 İngiltere’de Wat Tayler liderliğinde gerçekleşen ve literatüre “köylü devrimi” olarak geçen olayda olduğu gibi genel bir ilişki içerisinde birbirlerinin yardımına ihtiyaç duyan insanlar arasında gitgide büyüyen sevgi ve arkadaşlığa ve bu arkadaşlığa duyulan gereksinime ya da 1580’lerde daha basit bir arkadaşlığa işaret ederken 16. yüzyılın sonlarına doğru geniş bir anlam dünyasını tasvir etmeye başlar.

Toplumun bir terim olarak dolaşıma girmesi; Hobbes, Rousseau ve Vico’nun eserleriyle beraber ortaya çıkan sosyolojik düşünceden en az yüzyıl öncesine dayanmasına rağmen toplum fikri üzerine genel bir uzlaşma mevcut değildi. Neticede insan toplumunun nasıl oluştuğu ve yeniden nasıl üretildiği soruları Platon ve Aristoteles’in yabancı olduğu sorular değildi. Fakat yine de söz konusu devirlerde toplumun kendisini merkezi bir konumda ve tarihin öznese şeklinde ele alan bir düşünce ortaya çıkmadı. Bu meselenin Batı siyasi düşüncesi içerisinde, klasik dönemden günümüze uzanacak bir şekilde kök salmış olması, toplum kavramının neden bu denli başat bir tartışma alanı olarak süregeldiğinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Toplum, süreç içerisinde politik ilişkilerin aksine ekonomik ilişkileri de kasteden yurttaşlık bağı olarak görülüyordu. Sivil toplum da ortak bağ ya da topluluk kapsamında ele alınabiliyordu. Dolayısıyla cemaat, söz konusu dönemde sadece gelenek ve anane gibi anlamlara gelmeyip genel olarak bütün sosyal ilişkileri ifade ediyordu (Delanty, 2015: 16, 17). Fakat “cemaat kavramı”nın kaderi tıpkı “gelenek (tradition) kavramı”nda olduğu gibi dinî söylemi çağrıştırdığı iddiasıyla seküler entelektüel kültüre bilinçli bir şekilde taşınmaz. Onun yerine cemiyet/toplum kavramı bir söylem dâhilinde modern kültürde dolaşıma konulmuştur. Neticede gerek cemaat gerekse de cemiyet, toplumsal birer grup olsalar da; yine de bu iki yapı, farklı ilişkileri temsil eder (Wagner, 2019).

3. Modern Dönem Cemaat Sosyolojisi

Modern sosyolojinin önemli entelektüelleri arasında yer alan Saint Simon, Comte, Spencer, Le Play, Tocqueville, Durkheim, Weber, Marx, Tonnies ve Simmel benzeri toplum kuramcıları “cemaati savunmak gerekir” sosyolojisine yakın durmuşlardır. Söz konusu isimlerin ütopyik bir tasarım olarak da okunmaya müsait olan cemaat merkezli bir sosyolojileri vardır. Cemaat, bu sosyolojilerde merkezi bir yere geçer. Örneğin, Spencer, “askerî sına-i”; Comte, “muhafazakâr cemaat”; Durkheim, “etik/ahlâkî cemaat”; Le play, “empirik cemaat”; Marx, “sosyalizm”; Weber, “rasyonelleşme”; Tonnies, “Gemeinschaft ve Gesellschaft”; Simmel, “moleküller cemaati” (Nisbet, 2013) bu yaklaşımlardan öne çıkanlardan birkaçıdır. Bu sosyolojilerin içinde, Modern dönemde yaşanan değişimin yorumlanması için Tonnies’in ortaya koyduğu tipoloji/sosyoloji çağın diğer tanımlamaları arasında güçlü bir şekilde yankılanmış ve birçok sosyolog tarafından yeniden yorumlanmıştır.

3.1. Comte ve Muhafazakâr Cemaat

Auguste Comte (1798-1857)’ün cemaate yönelik sosyolojik ilgisi yaşadığı dönemde geleneksel ilişki biçimlerinin

çözülmesi ya da dağılmasından kaynaklanmaktadır. Comte'un zamanında toplum kendisini bir arada tutan ilke (krallık ve aristokrazi) ve inanç bağlarından (kilise) kopmuş ve belirsizliğe doğru olan bir değişim cenderesine sürüklenmiştir. İlişki biçimlerinin bu kökten değişimi Comte'un sosyolojisinin niyetini belirler. Onun sosyolojisi üzerinde geleneksel/muhafazakâr cemaatin hayaleti dolaşır ve bir liberal muhafazakâr cemaat kurma tutkusu, kurduğu sosyal piramidin her düzeyinde canlı bir şekilde niyetini açığa vurur. Ergenlik çağından itibaren ateist biri olsa da Katolik bir formasyondan geçmişti. Bu yüzden muhafazakârların düzen ve manevî birlik kaygısını paylaşmaktaydı. Yanı sıra Aydınlanmacı ve liberal öğretilerden de etkilenen Comte, eski düzene dönüşüm mümkün olmadığını ve bu nedenle geleneksel dünyada var olan dinsel otoritenin işlevsel düzeyde dengi olabilecek bir cemaatin yaratılması gerektiğini savunur (Turner vd. 2010: 38). Comte'un cemaate yüklediği anlam, metaforik bir şekilde ifade edilirse, Ortaçağ şişelerine doldurulan pozitivist şaraptan başka bir şey değildir.

Comte'a göre, cemaatin restorasyonu ahlâki bakımdan aciliyet kesbeden bir meseledir. O, bu bağlamda insanî olan her şeyi, tıpkı Durkheim gibi, toplumun bütünüyle fizyolojik türevi düzeyinin üzerine yerleştirir ve yine Durkheim gibi, bariz bir şekilde toplumu büyük bir cemaat olarak görür (Nisbet, 2013: 77-81) ve Aydınlanma felsefesinin bireyi merkeze alan popüler yaklaşımlarına karşı toplumu kutsal bir mabet gibi algılar. Zira onun için toplum, bağımsız ve önceliklidir; mantikî psikolojik bireyi önceler. Kısacası, toplum bireyi inşa eder. Toplumdan bağımsız bir şekilde bir bireyin eylemleri algılanamaz.

Comte, toplumu pozitivist tapınmanın "Üstün Varlık"ı/"Tanrı"sı yapar. Bu sosyolojinin temelinde birey ve birey olmaklık tamamen reddedilmiş ve bireyin araştırılmasını psikolojiye bırakmıştır. Toplum yalnızca toplumsallığın özünü paylaşan unsurlara, metafizik aklın inşa ettiği bireylere değil, yani sosyal gruplara ya da cemaatlere indirgenebilir. Bu unsurların en önemlisi hiç şüphesiz "aile"dir (Nisbet, 2013: 82). Aile, diğer tüm toplumsal birimlerin nihayetinde kendisinden geliştiği en temel sosyolojik birimdir. Comte, bu yüzden toplumsal yapıların bireylerin özelliklerine indirgenemeyeceğini savunan güçlü işlevsel sosyolojist bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu sosyolojiye göre toplumsal yapılar başka yapılardan oluşur ve onlar sadece diğer yapıların özellikleri ve ilişkileri dikkate alınarak anlaşılabilir.

Comte'un aile analizi, onun cemaat yapısını açıklamaya yöneliktir. Comte, bu doğrultuda cinsiyete dayalı işbölümü ve ardından ebeveynlerin ilişkilerini açıklar. Aslında konumuz açısından bu analiz çok önemli değildir. Bizim için çok daha önemli olan bu sosyolojideki sosyolojik yapı anlayışıdır. Zira toplumsal yapılar çeşitli alt yapılardan oluşur ve daha basit yapılardan gelişirler (Turner vd., 2010: 46). Bu temel noktayı açıkladıktan sonra Comte, ilerlemeci bir kaygıyla, kaybedilen cemaati sosyal statikte, yeniden üretilecek olan cemaati ise sosyal dinamik sosyolojisinde bulmaya çalışacak (Comte, 2000: 230-249) ve nihai hedef olarak tasarladığı "insanlık dini" cemaati için *Pozitivizm İlmihali*'ni yazacaktır (Comte, 1986: L). Sonuç olarak Comte'un liberal muhafazakâr cemaat ruhu Durkheim

sosyolojisi üzerinden sosyolojik muhayyilede varlığını sürdürecektir.

3.2. Gemeinschaft versus Gesellschaft

Modern cemaat sosyolojisinin kurucusu Alman sosyolog Ferdinand Tönnies (1855-1936)'tir. Üzerinde İbn Halduncu izler taşıyan Tönnies, Gemeinschaft (cemaat/topluluk) ve Gesellschaft (toplum/cemiyet) gibi dikotomik paradigmalara Durkheim, Weber, Sombart ve Simmel gibi birçok kişiyi etkileyen bir sosyologdur. En bilinen eseri de *Gemeinschaft und Gesellschaft*'tir. Tönnies'in sosyoloji disiplinin gelişimine yön veren bu kitap ilkin 1887'de Almanca yayımlanmıştır. Eser Tönnies'in doktora çalışmasıdır. 1957 yılında *Community And Society* adıyla İngilizceye, 2019 yılında *Cemaat ve Cemiyet* adıyla Türkçeye çevrilmiştir. Bu çalışma geç modern döneme geçişi iki önemli kavram/toplumsal yapı üzerinden açıklayan ilk sistematik çalışmalardan biri olmuştur (Yelken, 1999: 33-53; 2012: 257).

Tönnies, *Cemaat ve Cemiyet* adlı eserinde, cemaat ve toplumu karşıt kutuplar şeklinde mütalaa eder: dayanışmacı nitelikler taşıyan ilişki biçimleri (cemaat) ile sanayileşen toplumların gayri şahsî ilişki biçimlerini (toplum) karşı karşıya getirerek toplumsal birliğin bu biçimlerine ilişkin ideal-tipik resimler çizmiştir. (Marshall, 1999: 90). Kavram olarak "cemaat", Gemeinschaft'in nüanslarını yansıtır denilebilir. Ama Gesellschaft kavramının Türkçeye aktarılması daha zordur. Ancak Yelken'e (1999: 39) göre Gemeinschaft kavramı Türkçede "cemaat" veya "topluluk" olarak çevrilmesi uygundur. Yelken topluluk kavramının herhangi bir gurubu ifade etme riski nedeniyle cemaat kavramının tercih edilmesinin daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Tönnies'in sosyolojisinde Gesellschaft'ın taşıdığı modern/kentsel anlamı yansıtabilmek için Türkçeye "cemiyet" olarak çevrilmiştir. Yelken cemiyet kavramının yerine "toplum" kavramının tercih edilmesinin daha iyi olacağını düşünmektedir. Nisbet'e göre de İngilizceye civil society şeklinde çevrilen Gesellschaft çevirisi (Tönnies, 2001) aslında salt society (toplum) olmalıdır. Kavramsal tartışmalara girmeden mevzuya baktığımızda Tönnies bize Avrupa toplumunun gelişiminin önce cemaat birliklerinden cemaat ilişkilerine, sonra toplum ilişkilerine; son olarak toplum birliklerine doğru gerçekleştiğini söyler. Tönnies'in çıkış noktası insan iradesinin farklı biçimleridir. Tönnies, ilkin başka insanların iradesini ya da bedenini yok etme eğiliminde olan iradeler ile bunları koruma eğiliminde olan iradeler arasında ayırım yapar. Tönnies'e göre cemaat ve cemiyet yapıları ancak olumlu ve teşvik edici yönler baskınsa varlık kazanabilirler (Wagner, 2019; Tönnies, 2019: 42-56). Olabildiğince refleksif görünen bu anlatı Tönnies'in tipolojikleştirdiği sosyolojinin bir özeti (Nisbet, 2013: 102).

Tönnies'in geliştirdiği Gemeinschaft biriminin prototipi Comte da olduğu gibi "aile"dir. Bu cemaatin üç temel direği –kan, yer (toprak), akrabalık, komşuluk ve dostluk-ailede mevcuttur. Ancak ilk temel sütun ailedeki kurucu unsurdur. Bu bağlamda Gemeinschaft mükemmel bir dostluk, ortak bir işe ya da faaliyete ve inanca dayanan ruh ve zihin olarak yorumlanır. Gemeinschaft sosyolojisinin

tezahürleri arasında loncalar, sanat ve zanaat arkadaşlıkları, kiliseler ve kutsal tarikatlar yer alır. Bütün alt organizasyonlarında aile fikri çok belirgindir. Gesellschaft ise Avrupa toplumunun modernleşme sürecini yansıtan ve yabancılaşan bir süreç olarak algılanabilir. Gesellschaft'ın özü "rasyonalite" ve "hesapçılık"tır; mekânı ise kenttir. Tonnies'in yaklaşımında, cemaat ve cemiyetin pratik hayattaki fenomenlerde keskin bir karşıtlık, belirgin bir zıtlık içerdiğini söylemek bir hata olacaktır. Zira her bir kavramı, gelenek ve modernite şeklinde ayırmak mümkünse de, esas olarak Tonnies, bu kavramları Weber sosyolojisinde olduğu gibi daha çok ideal tip olarak kullanır (Nisbet, 2013: 98-113; Ayrıca bkz. Tonnies, 2019: 42-62; Yelken, 1999: 33-53).

Nisbet'e (2013: 107) göre Gemeinschaft ve Gesellschaft iki kavram olarak hukukî, ekonomik, kültürel ve entelektüel hatta cinsiyetler arasındaki ayrılmayı bile tecessüm ettirir ya da yansıtır. Fakat her bir yapının kalbinde, bir sosyal ilişki tipinin imajı ve karşılıklı birbirini etkileyen duygusal etmenler ve iradi zihin unsurları vardır. Amerika'da Demokrasi'nin yazarı Tocqueville için aristokrasi ve demokrasi tipoloji olarak ne anlam ifade ediyorsa, işçi ailelerini çalışan toplum bilimci Le Play için ataerkil ve istikrarsız aile tipleri; Marx için feodal ve kapitalist ekonomik üretim biçimleri; Tonnies için de Gemeinschaft ve Gesellschaft aynı şeyi ifade ediyordu. Bu sosyolojik anlatılarda, kuşatıcı sosyal düzenin tek bir yönü merkeze alınmakta ve tek bir yöne dinamik bir önem atfedilmektedir. Deyim yerindeyse merkeze alınan bu yön toplumsal gelişimin yeterli nedeni haline getirilmektedir. Mamafih Tonnies'de cemaat sosyolojisinin önemli tarafı ne bu bağlamda ortaya konulan sınıflandırıcı analiz ne de tarih felsefesidir. Asıl önemli nokta, sosyal ve örgütlenme tipleri olarak Gemeinschaft ve Gesellschaft ayrımıyla ve bu tipolojileri tarihsel ve mukayeseli olarak kullanmasıyla kapitalizmin, modern devletin ve bir bütün olarak modernist dünya görüşünün sosyolojik izahının yapılmasıdır (Nisbet, 2013: 108).

Tonnies'in yaklaşımı kimi açılardan eleştirilmiştir. Özellikle cemaat, Tonnies'in sosyolojisinin zemininde duran "doğal irade" ve "rasyonel irade" benzeri epistemolojik fikirlerin belirsizliği ve tartışmalı konuları ve bu ikisini birbirini ötekileştirecek şekilde kullanması dolayısıyla eleştirilmiştir. Yanı sıra bu sosyolojide efsaneleştirilmeye yatkın bir "geçmişe özlem" de vardır (Bagnasco, 2011: 130). Yelken'e (1999: 39) göre Tonnies, yaklaşımında cemaatten yanadır ve modern toplumun karşısında yer alacak kadar ideolojik bir tavır içerisindedir. Bu tavır çalışmalarının her yanına sinmiş, geleneksel cemaatin çözülüşü onu derinden üzmüştür ve modern toplumun gelişini dehşetle karşılayan duygusal bir tutuma itmiştir. Şu bir gerçek ki tüm eleştirilere rağmen yüzyılı aşkın bir süredir yazılan bu sosyolojik metin henüz aşılmış değildir.

3.3. Durkheim ve Etik Cemaat

Emile Durkheim (1858-1917) sosyolojisinde cemaat fikri içerik, tipolojik ve metodolojik olarak sahnelenmektedir. Yani Durkheim sosyolojisinde cemaat; ahlak, dayanışma, kolektif bilinç, hukuk, sözleşme, din ve hatta insan

zihninin doğası gibi meselelere yeni anlam boyutları kazandırılan bir analiz çerçevesi olmuştur (Nisbet, 2013: 113; Turner, 2010: 354). Onun dünyasında toplum kavramının gerçek kökleri *societas*'ta (toplum) değil, *communitas*'tadır (cemaat). Bir başka ifadeyle, bireyci rasyonalizme bir tepki olarak Durkheim'da, öncelikli gerçekliğe sahip olan şey kolektif cemaattir. Burada Durkheim bireyin en derin hallerinden bazılarını –örneğin dini inancı, zihin kategorilerini, arzuyu ve intihar etkisini- alır ve onları bireyin dışında duran cemaate ve ahlaki gelenekte ikamet eden şeylere göre açıklar.

Özetle; Durkheim sosyolojisinde toplum tam anlamıyla bir "ahlaki/dini cemaat" olarak tasavvur edilmektedir. Bu cemaat için "anomi" büyük günahdır. Anominin artışı cemaatin çökmesi ya da dağılması demektir. Bu cemaatsel tahayyülün ana çerçevesini "mekanik dayanışma"/"organik dayanışma", "anomi"/"bireycilik" ve "cemaatsel otorite"/"kolektif vicdan" gibi kavramlar oluşturmaktadır. Bu kontekstten dolayı Nisbet, Durkheim'in yaklaşımını "metodolojik cemaat" (2013: 113-133) şeklinde tanımlamaktadır. Ancak Durkheim'in cemaate dair yaklaşımını etik ya da ahlaki olarak kodlamak onun sosyolojisinin ruhuna daha uygun olabileceği kanaati de baskın görünmektedir (Delanty, 2015: 43). Organik dayanışma ve mekanik dayanışma dikotomisinin inşasında Tonniesçi izler bulmak mümkündür. Sonuç olarak bu sosyoloji, özellikle *Dini Hayatın İlk Şekilleri* (2009) üzerinden modern toplumsal yapıların kendilerine dönük öz-düşünümsel tutumların ifadesi olarak okunmaktadır. Başka bir ifadeyle toplumsal yapının düşünümsel birçok zengin fikir arasında, toplumun kendi kendini yeniden doğurduğu ya da ürettiği, dönemsel, toplumsal kaynaşmaların yoğun toplumsal etkileşim esnasında kutsal olanı kendiliğinden yeniden yarattığı ve böylece toplumsal örgütlenmeyi yeniden inşa ettiği görüşü baskın durmaktadır (Tiryakiyan, 2006: 295).

3.4. Weber ve Rasyonel Cemaat

Alman sosyolog Max Weber (1864-1920) birbirinden farklı cemaat türlerinin toplumsal yapılarına dair sosyal gerçekliği anlayabilmek için cemaat (community) kavramı üzerinde durmaktadır. Onun yaklaşımında merkezi tema "toplumsal ilişki"dir (communal relationship). Zira Weber'in toplum tanımının temeli "toplumlaşma"dır. Yani, her bireyin eylemi, anlamlı içeriğiyle, başkalarının eylemini dikkate alan ve buna göre yönlendirdiği için aktörlerin çoğulluğunun davranışını yansıtan "toplumsal ilişkiler"dir (Swingewood, 1998: 175). Weber'e göre toplumsal davranma eğilimi (duygusal veya geleneksel) bir ortak aidiyet duygusuna dayanırsa bu ilişki cemaat ilişkisi olarak tanımlanabilir. Eğer davranma eğilimi (değerlere oranla veya araçsal nedenlerle) rasyonel olarak gerekçelendirilmiş bir çıkar bağından doğuyorsa bu ilişki "birlik"/"cemiyet" olarak tanımlanır (Bagnasco, 2011: 130; Weber, 2012: 150) Cemiyet karşılıklı muvafakat yoluyla kurulan rasyonel bir anlaşmaya dayanır. Rasyonelliğin söz konusu olduğu bu durumlarda birey davranışına ya bu anlaşmanın kendini bağladığına inanarak değer-bilinciyle ya da karşı tarafın anlaşmaya sadık kalacağını umarak gaye bilinciyle eyleme yön verir (Weber, 2007: 80).

Weber, cemaati hem geleneksel hem de gelenek ötesi yorumlara alan bırakacak şekilde tanımlamıştır. Bu bağlamda Tonnies'in yaklaşımından etkilenmiş olmakla birlikte ondan farklılaşan yeni yorumlarda ortaya koymuştur. Buna göre Weber sosyolojisinde gelenek ile modern dönem arasındaki fark, Tonnies'in düşündüğünün aksine topluluğun ortadan kalkmış olması değil, akışkan sosyolojinin zemininde yeni tipte bir topluluğun oluşuyor olmasıdır (Delanty, 2015: 45; Giddens, 2016). Weber'e göre, ekonomik anlamda gelenekselcilikten uzaklaşma hem dini geleneğe hem de bütün geleneksel otoritelere başkaldırma destekleyici bir öge olarak görülüyor. Fakat genellikle unutulmuş bir noktayı vurgulamak gerekir: Reform, kilise otoritesinin yaşam üzerindeki etkisinin tamamıyla yok edilmesi değildir; var olan biçimin yeni bir anlam kazanmasıdır. Çok rahat bir şekilde gerçekleşen değişim, o zamanlar bir uygulama olarak varlığı pek de hissedilmeyen, birçok durumda yalnızca biçimsel olan bir otoritenin, özel ve toplumsal yaşamın bütün alanlarında gözlenebilir ölçüde etkili olan, sonsuz derecede güçlü ve yaşamın bütün biçimlerine etkisi olan bir otoriteye yerini vermesidir (Weber, 2014: 35). Modern cemaatin prototipi bürokrasidir. Geleneği ise Kalvinistler temsil eder. Sonuç olarak Weber'in cemaat kavramı ve onun antitezinin özel kullanım tarzına baktığımızda *Gemeinschaft* ve *Gesellschaft* tiplemesi Tonnies için ne ise bu ilişki tipolojisi de Weber için odur. Onlar sosyolojik formasyon açısından ideal tiplerdir (Nisbet, 2013: 110).

4. Model, Toplum ve Kavram

Sosyolojik düşünme geleneği model üzerinden düşünmeye yatkındır. Model odaklı düşünme biçimlerinde modelin kendi içinde bütün olması esastır. Bütün, parçadan öncedir ve tikel olguların anlamlandırılması belirli bir modelin çizdiği sınırlar içerisinde gerçekleşir. Toplum üzerine ya da toplum odaklı düşünüş biçimlerinde de benzer bir durum söz konusudur. "Toplum" belirli bir düşüncenin içerisinde anlamlı durmakta, içlemini söz konusu düşüncenin sınırlarında açmaktadır. Alain Badiou "Model Kavramı (2015)" isimli kitabında, model/ler/in katıksız ideolojik yapılar olduğunu belirtir. Gerek topluma gerekse pozitif bilimlere ait modeller, mutlaka bir ön-belirlenimden hareket ederler. Salt olgulara dayalı bir modelden söz etmek olanaksızdır.

Sosyolojiye dair anonimleşen, dolaysızca kabul gören yargıların başında sosyolojinin konusunun "toplum" olduğu yargısı gelir. Oysa bu düşünce yanlış olmasa bile eksiktir, çünkü sosyolojik modeller toplumu da içeren bir bütüne (toplumsal olana) dayanırlar. Sosyolojik modeller sadece "toplum"la ilgilenmez, "toplum"u "toplumsal olan"ın bir kategorisi şeklinde düşünürler. Toplum sosyolojik modellerde tarihsel olarak tekil bir toplumsal birlikteliğin imgesel adıdır. "Toplumsal olan" ise tarih ve kültür kodlarına koşut olarak farklı şekillerde, ait olduğu kültür ve tarihin yapısına özgü var olma ve görünme biçimleri bulunan daha kuşatıcı bir fenomendir. İnsanlar, tarihsel süreçte "toplumsal olan"ın çatısı altında farklı "toplumlar" oluşturmuşlardır. "Toplum" kavramını en üst kavram olarak kabul ettiğimizde, tarihin belirli bir döneminde, belirli bir kültürün kodlarıyla kurulmuş olan bir fenomeni merkeze

almış olur ve böylece insanlık durumlarının sosyolojik süreçlerini göz ardı etmiş oluruz.

Sosyal bilimlerde "toplumun kuruluşu"nun toplum öncesini tarihsel olarak belirlemede genellikle bir sorunla karşılaşılmamaktadır ama toplum söz konusu olduğunda, neredeyse tarihin başından itibaren verili olan ontolojik bir yapıdan/birimden söz edildiği yanlıgısına düşülür. Bu nedenle toplumu sosyolojinin mutlak bir nesnesi haline getirmek, toplumun kuruluşunu, neredeyse bir yaradılış hikâyesi bağlamına yerleştirmek tarihsel bir inşa olarak toplum gerçekliğinin mistifiye edilmesiyle sonuçlanır (Çiğdem, 2006: 7). Neticede toplumun ya da toplumların varlığı ve varlığını sürdürmesi bir taraftan insanla irtibatlı olan bir şey olmakla birlikte, öte yandan insandan olduğu kadar fizikî dünyada mevcut olan şeylerin varlığı ve bu varlığını sürdürmesinden de farklıdır (Görgün, 2006: 169). İnsan bilimlerinin (manevî bilimlerin) gerek oluşum süreci gerekse araştırma yöntemi doğa bilimlerinden farklıdır (Dilthey, 1999) ve temelde insan gezegeninde iradî ve aklı bir varlık olarak insanın olanaklarının ya da ait olduğu yapıların ve anlam dünyasının tartışma veya inceleme konusu edilmesidir. Dolayısıyla sosyolojik süreçlerden fizikî dünyada bulunan bir gerçeklikmişçesine söz edilemez. Bunları, insanın olanaklarını ya da olanaksızlığını inceleyen modeller şeklinde düşünmek gerekir. Dolayısıyla kavramlar ait oldukları sosyolojik modellerin yedeğinde ve tarihsel oluşumları dikkâte alınarak okumalıdır.

5. Tanımlar ve Refleksif Açılımlar

Bilindiği üzere Tonnies ile özdeşleşen "Gemeinschaft" ve "Gesellschaft" geçiş ya da ilkinin sonrakine dönüşümü sosyolojisi, beşerî birlikteliğin toplumsal varoluşun birbirinden bütünüyle iki farklı modeline atıfta bulunur. Cemaatte bir yapı ve kavram olarak tıpkı toplum gibi özgül tarihsel bir sürecin ürünüdür. Ancak bir birliktelik formu olarak toplumdaki daha önceliklidir. Yani cemaat, sosyolojik düşüncede insanlık tarihinin toplum öncesi evresini de kapsayacak şekilde yayılabilecek bir "varoluşsal yapı" olduğu farz edilmektedir. Bu açıdan toplumsal kanonlarda gelişen bir olgu olarak cemaat, doğasında kutsallık, değer ve muhafazakârlık barındıran bir yapı şeklinde karşılık görmektedir. Tonnies'te (2019: 447) de böyledir. Bu bağlamda cemaat insan iradesine dayalı uyum, örf ve din olarak tasvir edilir. Cemaatin seküler yüzü daha çok "topluluk" kavramı ile tanımlanmaktadır (Aydemir, 2011: 78). Buradan cemaate dair seküler karşıtı ve tamamen kutsal olan bir anlam çıkarılmamalıdır. Elbette seküler olan cemaat vardır. Seküler dahi olsa her cemaat, varlığını sürdürebilmek adına toplumsal içerikte anlamlı/meşrulaştırıcı bir metafiziğe ihtiyaç duyar. Cemaat güven toplumu inşa etmeye dönük bir sosyoloji olarak kendi toplumsal bağlamında aşkın/kutsal kabul görenden parçalar taşır. Bu özsel durum cemaat kavramının otantik/odak noktasıdır.

Cemaat (topluluk/community) terimi tartışmalı bir kavramdır. Onun evrensel düzeyde kabul gören bir tanımını yapmak zordur. Zira cemaat toplumsalın yeniden biçimlenişine bağlı olarak çok anlamlı bir boyut kazanmıştır. Örneğin 19. yüzyıl sosyolojisinde, ulus devlet müktesebatına uygun olarak mekân/toprak unsuruna bağlı

bir şekilde tanımlanmaktadır. Günümüzde ise (geç modern dönemde) dinî, etnik, yerel, ulus altı veya ulus ötesi gibi yeni sosyolojilere bağlı olarak cemaatin anlam alanları genişlemektedir (Yelken, 1999: 11). Esasen cemaat Kuhncu anlamında bir paradigmadır. Genellikle ortak ve refleksif bir kimlik ya da dünya görüşü temeline dayalı benzer ilgilere sahip özel olarak oluşturulmuş ve birbirleriyle sistematik bir etkileşim içinde olan insan gruplarını betimlemektedir (Giddens, Sutton, 2014: 227; Marshall, 1999: 90).

Türkçede bugün kullanmakta olduğumuz cemaat kavramı ise “toplamak, bir araya getirmek” anlamındaki “cem” mastarından türeyen Arapça bir isim olup sözlükte “insan topluluğu” mânâsına gelmektedir (Uzunpostalıcı, 1993). Cemaatin çeşitli sözlüklerde bu tanımındaki içeriğe benzer içerikler görülmektedir: Topluluk, aynı düşünce etrafında bir araya gelen, insan kalabalığı, bir dinden ya da soydan olanların hepsi, din kardeşliği esasına dayalı olarak sevgi ve saygı temelli gerçekleştirilmesini istediği birlik, beraberlik, bir ülkede yaşayan dinî azınlık (Serinsu, 2009: 47; Doğan, 1994: 115) gibi anlamlara gelmektedir. Toparlayacak olursak genel anlamda cemaati aynı inanç, değer ve davranış kalıplarını benimsemiş, karşılıklı olarak yakın, içten, yüz yüze ve samimi ilişkilerle birbirine bağlı insanlardan oluşan, topluma oranla görece küçük, homojen insan topluluğu şeklinde tanımlamak mümkündür (Demir, SBS).

Batılı sosyolojinin bir kısmında pragmatizm temelli tanımlara rastlamak mümkündür. Örneğin, Parsonsyan anlamıyla cemaat hayatla ve çıkarlarla ilgili olan ve pek belirlenmemiş bir alandaki kapsamlı bir dayanışma ilişkisini anlatmak üzere sık sık kullanılan bir kavramdır (Marshall, 1999: 90). Dolayısıyla cemaat tüm eksikliklerine rağmen bir sosyolojik gerçeklik (Blanchot, 1997: 14) ve aynı zamanda tahayyül biçimi olarak hem toplumsal pratikleri ve grameri inşa hem de onları anlama ya da anlamlandırma imkânı bağlamında karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda sosyolojide cemaatten bahsedildiği zaman diğer sosyal organizasyon şekillerinden ayırt edilebilen farklı bir toplumsal örgütlenme yapısına işaret edilmektedir (Macler ve Page, 1969: 6). Bu bağlamda Yelken, *Cemaatin Dönüşümü* (1999: 259) adlı çalışmasında Thomas Bender’in tanımından mülhemle cemaati tanımlamaktadır. Bu kontekste cemaat iyimser bir olasılıkla “karşılıklı ve duygusal bağlarla temelli toplumsal ilişkiler şebekesi (network) olarak” tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda insanın çevresi ya da toplumsal ilişkiler ağı cemaatin özüdür. Yelken’e göre bu tanımlama yereli aşan bir yerde durmaktadır. Bu bağlamda herhangi bir zaman ve mekanla sınırlı olan aile, komşuluk, kabile, köy ve dini gruplar gibi tikel gerçeklikler, tümel gerçeklikler dolayımında özgül yapılar olarak kabul görmektedir.

Sosyolojik evrende kurumlar/yapılar ayrıca, tarihselliği ve kontrolü ihtiva eder. İnsanı eylemlerin karşılıklı tipleştirilmeleri, paylaşılan bir tarihin akışı içerisinde oluşturulur. Bunlar, anlık bir buluş gibi birden ve zamansız bir şekilde yaratılmazlar. Kurumlar/yapılar/fikirler, daima bir tarihe sahiptirler ve o tarihin ürünleridirler. Dolayısıyla bir yapıyı, içinde üretildiği tarihsel süreci anlamaksızın onu layıkıyla anlamak imkânsızdır (Berger ve Luckmann, 2008: 83). Dolayısıyla Batı’da cemaat, Hobbes’un *Levithan*’ında

(2012) ve Rousseau’nun *Toplumsal Sözleşme veya Siyasal Hukukun Prensipleri* (2016) çalışmalarında ortaya konulan aydınlanmacı sözleşme geleneğine uygun bir biçimde pozitivist ilerlemeci dikotomik yapı üzerinden 19. yüzyılda sosyoloji disipliniyle birlikte yeniden üretilmiş bir fikirdir.

Bu sosyolojik kanon, İslâm dünyasında da kendi epistemik tefsirine uygun bir şekilde yorumlanmıştır. Bu yaklaşımın en somut epistemolojisini sosyolojinin göz ardı edilen kurucu bir müverrihi olan İbn Haldun’un *Mukaddime*’sinde görmekteyiz. Bilindiği üzere İbn Haldun’da toplumsal kökenler kavramının temelinde “asabiyet” vardır (İbn Haldun, 2011: 334; Canatan, 2009: 99) ve bu yaklaşım biçiminde belirleyici olan doğa durumu bireyci değil, cemaatsel/kabileeldir. Bozarlan’a (2016: 49,50) göre, bu tasvir bize topluluğun kökenleri hakkında son derece özgün bir okuma sunmaktadır. Asabiyet, hem bir grubun -cemaat olma bağlamında- bütünleştirici gücü, hem grubun kendi özgüllüğü ve ortak amaçlar hakkındaki bilinci, hem de iktidar yolunda onu ister istemez harekete geçirip yansıtan gerilim anlamlarına gelir. Benzer biçimde asabiyet kavramı oldukça diyalektik bir bileşendir. Onun gerçekleşmesi, kendisine içkin çelişkilerin etkisiyle döngüsel bir şekilde kendi kendini var ettiği gibi yok etme sürecini de başlatır.

Burada yer alan cemaat kavramı ile salt mahalli cemaatin çok ötesine uzanan bir şey kastedilmektedir. Başka bir ifadeyle cemaat, mahalli cemaati içerir ama din, çalışma hayatı, aile ve kültürü de kapsama alanına dâhil ettiği için mahalli cemaatin ötesine gider (Nisbet, 2013: 7). Yanı sıra cemaat kavramı, 19. ve 20. yüzyıl Batı düşüncesinin bir kısmında görüldüğü üzere, yüksek derecede şahsî yakınlığın, duygusal derinliğin, ahlaki sorumluluğun, sosyal insicam ve zamanda sürekliliğin karakterize ettiği bütün ilişki biçimlerini kapsar. Cemaat, bir sosyal düzende oynayabileceği şu ya da bu rolleri ayrı ayrı üstlenen bireyden ziyade, bütünlüğü içinde algılanan insana dayanır (Nisbet, 2013: 66). Kısacası, sosyolojik düşünceye göre, bir bütün olarak toplumsallığın kendisi insani bir üründür. Toplum nesnel bir gerçekliktir. Buna göre toplum yoksa insan da yoktur; bu nedenle insan, toplumun usturlabıdır. Yine bu sosyolojik durum pekâlâ açıktır ki, bu üç momentten herhangi birini ihmal eden bir sosyal analiz, yanıltıcı bir analiz olacaktır (Berger ve Luckmann, 2008: 92). Cemaat sosyal ve psikolojik gücünü, salt irade ve çıkardan daha derin özellikler arz eden bu üç momentten ve burada hâsıl olan motivasyon/hareket düzeylerinden alır. Ayrıca cemaat, bu sosyo-psikolojik gücü hayata geçirmeyi, çeşitli kurumlarda olduğu gibi salt elverişlilik ya da onayla mümkün olmayan bireysel iradenin bastırılmasıyla gerçekleşir (Nisbet, 2013: 66).

Öte yandan burada dile getirilen cemaat dünyasında bireysel iradenin baskılanması meselesi bazı sosyologlar tarafından çokça kabul görmemektedir. Risk toplumu kuramcısı Ulrich Beck’e göre, bireycilik mutlak manada bir “cemaat karşıtlığı”nı ifade etmediği gibi, tersine, bir cemaate girmek de bireyciliğe hâlel getirmeyebilir (Günerigök, 2018). Esasen bu noktada, cemaatin içinde yer aldığı kurumsal dünya, meşrulaştırılma, yani ‘açıklanabileceği’ ve ‘haklılaştırılabileceği’ yollara gereksinim duyar. Bunun sebebi, kurumun daha az gerçek görünmesi değildir. Bu bağlamda sosyal dünyanın

gerçekliğinin aktarımı esnasında bir heybet kazanır. Ancak bu gerçeklik kısmen Nisbet'in de değindiği gibi yeni kuşağa biyografik bir hatıra olarak değil de bir gelenek olarak ulaşması anlamında tarihsel bir gerçekliktir (Berger ve Luckmann, 2008: 66,67).

6. Cemaatin Kuruluşu

Tüm kavramlar gibi, cemaat kavramı da tarihle, zaman ve mekânla ilişkilidir. Bu kavramın ne zaman başladığı ile ilgili kesin bir tarih belirlenmemektedir. Antik Yunan döneminden aydınlanma çağına kadar cemaat toplumu karşı savını değil, temelini yansıttığı çok iyi bilinmektedir. Başka bir ifadeyle tarihin erken zamanlarından beri insanlar cemaatsel yaşam hakkında düşünmekte ve bu yaşamın kuramını geliştirmektedir. Modern sosyolojide cemaat kavramı, Batı'da sözleşme düşüncesinin Aydınlanma Çağı'nda sahip olduğu yön tayin edici öneme sıkıntılı süreçler sonrasında ve özellikle 19. yüzyılda otorite olmayı başarmış ilerlemeci bir söylemdir (Nisbet, 2013: 65).

Cemaatin doğuşu sorunsalı İbn Haldun'da daha farklı bir boyutta değerlendirildiği görünmektedir. İbn Haldun, Aristotelesçi bir yaklaşımla cemaat/toplumun insanın doğasından çıkan bir olgu olduğu tezi savunmaktadır. Buna göre cemaat ve asabiyet (grup/cemaat hissi/kabile ruhu/grup dayanışması) sosyolojisi arasında seçici yakınlık bulunmaktadır. Bu açıdan İbn Haldun'da cemaat, kurumların oluşum temelleri dolayımında "nesep asabiyeti" ve "sebeb asabiyeti" gibi iki farklı toplumsal kanon üzerinden değerlendirilmektedir. İlk biçimi soy/baba tarafından akrabalığı ifade eden bir harekettir. İkincisi ise aralarında nesep bağı olmayan kişilerin başka temellerden ve motiflerden hareketle bir araya gelerek bir takım/millet ruhu oluşturmalarıdır (İbn Haldun, 2011: 334; Canatan, 2009: 99,100). Asabiyet kavramının şemsiyesi altında kır ve kent toplumlarının oluşum ve gelişim sosyolojilerini resmeden "bedevi" ve "hazari" kavramlarını da cemaat sosyolojisi bağlamında zikretmekte fayda vardır. Bu suretle sosyolog Yelken'e (1999: 28) göre asabiyet kavramı ile Tonnieşçi anlamda Gemeinschaft'in temelinde bulunan "doğal irade" kavramı arasında çok yakın bir bağ vardır. Bu tür kavramları, fikir/paradigma yapan şey, tarih ve tarihin görkemli düş kırıklıklarının bu kavramları bize harabeyi çok gerilerde bırakan ve aynı şekilde ütopyaya dönük bir felaket zemininde tanıtmış olmasıdır. Bu nedenle cemaat bir sosyoloji olarak insan hayatının çok önemli bir sorunu ve deneyimidir. İnsanlar ütopyalarının/dünya görüşlerinin ifade ettiği özlemleri arar. Refleksif bir şekilde hem kendi hem de başkalarının sahip olduğu yapıların olabilirliğine inanmaktadır (Blanchot, 1997: 10).

Batı sosyolojisinde insanların nasıl olup da birlikte yaşadığı sorusuna verilen cevaplar arasında, son asırlarda Batı'da kabul görmüş ve buradan da, birçok konuda olduğu gibi bu meselede de İslâm dünyasına geçmiş olan "sosyal antlaşma teorisi" (social contract) rasyonel bir açıklama örneği olarak oldukça dikkat çekicidir. Bu teori insanların birlikte yaşamasının esasını "rasyonel bir antlaşma" teşkil ettiğini ve bu çerçevede bu anlaşmaya iştirak eden insanların zaman zaman bu antlaşmayı gözden geçireceklerini veya

geçirebileceklerini ve bunun kendisi kadar yolu ve yönteminin de bir uzlaşma konusu olduğunu söylemektedir. Bu tutum kendi içinde evrensel bir ilkeyi başından dışladığı için tamamen uzlaşmaya dayalı, konvansiyonel bir süreç öngörmektedir. Bu aynı zamanda kalıcı-evrensel değerlerin reddedilerek bunun yerine duruma göre şekillenmesi uygun olan, tamamen sosyolojik kontekste bağlı, normatif bir esas arayışına rasyonel ahlak arayışı adını vererek bunun araştırılmasını ve keşfini, sadece felsefeye değil, genel olarak bütün bilimlere havale etmek olarak gerçekleşti. Ancak zaman içerisinde meselenin görüldüğü veya umulduğu kadar basit olmadığı, özellikle birlikte yaşamın, yani toplumsal hayatın herhangi bir aidiyet olmadan kalıcı ve düzenli bir şekilde devam edemeyeceği ortaya çıktı (Görgün, 2006: 175-176). Dolayısıyla cemaat Tonnieş'te (2019: 42) olduğu gibi insan iradelerinin tam bir birliği görüşü üzerinde temellenerek var olur.

Görgün'e (2006: 176) göre birlikte yaşamak ile aidiyet, birbirinden ayrı iki konudur. Birlikte yaşamak söz konusu olduğunda, farklı olan ve her biri birer taraf olan fertlerin mesela bir şekilde uzlaşarak birlikte yaşadıklarını/yaşayabileceklerini söylemek/varsaymak mümkün olmakla birlikte, birlikte yaşamak ait olmayı gerektirmez. Çünkü aidiyet birlikte yaşamaktan bağımsız olabildiği gibi, birlikte yaşayan insanlar müşterek bir aidiyet hissine sahip olmayabilirler. Bu bizi aidiyetin birlikte yaşamaktan daha farklı bir boyut olduğu düşüncesine götürmektedir. Ait olmak denildiğinde, sorun daha farklı bir bağlam kazanmaktadır: İnsan başka bir insana değil, insanlar birlikte daha başka bir şey/metafizığe ait olarak kendilerini tanımlamakta ve -duruma göre- bu aidiyet içerisinde kendilerini "yeniden" kavramaktadırlar.

Tanpınar'ın (2018: 177,178) ifadesiyle "böyle bir mevzu ister istemez bir tenkit fikrini, hatta onun üstünde bir şeyi, bir iddiayı taşır. Fakat bununla da kalamaz. Çünkü cemiyet hayatını bütün müesseseleriyle görmek lazım gelir." Dolayısıyla sosyal antlaşma tezi, insanların neye ait olacakları kadar bu aidiyetin formlarını da kendilerinin iradî olarak belirlediklerini varsaydığı hâlde, bu varsayımın Hobbes, Rousseau, Locke ve Kant gibi önde gelen düşünürleri, siyasî olarak absolutizmin ve siyasî otoritenin toplumsal varoluşu önceleyen ve onu mümkün kılan bir ilke olduğu hususunda müttefiktirler. Bu çerçevede hem hukuk alanını hem de toplumsal normları ve dolayısı ile toplumsal düzeni doğrudan siyasî otoriteye endeksli bir şekilde düşünebilmekte idiler. Bu düşünce Yeni Çağ Batı düşüncesini olduğu kadar, Batı'daki toplumsal hayatı da bütün boyutları ile belirlemiştir (Görgün, 2006,176). Bauman'a göre bu doğrultuda gerçek anlamda cemaat olamayan bir dünyada kurgulanmış olan, insanların içinde kategorize ederek, sınıflayarak, dosyalayarak, topluluklara ayırarak fark yaratan farkları seçerek kendi yaşamsal çevresini biçimlendiren ve dünyayı önceden hazırlamış bir varlık olarak "Hobbes insanı" ile hiç kimse karşılaşmamıştır. Yani toplum öncesini toplumsaldan nasıl ayırabiliriz? Bu bizce belirsiz bir durumdur. Burada Heidegger'e referansla şöyle diyebiliriz ki "tüm varlık âlemi birlikte anlamlıdır." Dolayısıyla tarih, Hobbes'ın haklılığını ya da haksızlığını teyit etmiyor; hatta teyit etmesinin hiçbir yolu da yoktur (Bauman, 2017: 75).

Bu çerçevede cemaat, duygu ile düşüncenin, gelenek ile bağlılığın, mensubiyet ile iradenin kaynaşmasıdır. O, sembolik ifadesini bir yerde/bölgede, dinde, ulusta, ırkta, meslekte ya da mücadelede/davada bulabilir (Nisbet, 2013: 66). Nisbet'e göre sosyolojinin en esaslı sorusu, cemaatin nasıl "mümkün" olduğudur. Görgün'ün yaklaşımında böyle bir soru, tamamen metafizik bir sorudur ve varlığın temel üç kipinden (siga, modus veya modi) birini teşkil eder. İnsanların nasıl olup da bir arada yaşayabildikleri, belki sorunun bir cihetini teşkil etse de, toplumun aynı zamanda bir kimlik/ahlak/inanç ciheti olduğu dikkate alındığında, meselenin sadece "bir arada yaşama" meselesi olmadığı; bunun ötesinde, meselenin bir "aidiyet, kimlik ve inanç" yönlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Toplumsallığın nasıl mümkün olduğu sorusu, aynı zamanda nasıl olup da insanların kendilerini "bir şeye" ait olduklarına inandırdıkları ile ilgili bir soru olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bu doğrultuda bir arada yaşama meselesini, aynı zamanda bir aidiyet, ahlak ve inanç meselesi olarak görmek mümkündür (Görgün: 2006: 175; Bauman, 2017: 69; Durali, 2000: 34). Bu sosyolojinin hem tarihi hem de sembolik olarak arketipi "aile"dir. Hemen hemen her gerçek cemaatte, ailenin şeceresi büyük önem arz eder. Aynı sosyal muhitte, komünal-olmayan yarışmada ya da çatışmada, faydada ya da sözleşmeye dayalı rızada şekillenen gerçek veya hayali antitez, cemaate bağlılığın gücünün görünmesi ve korunması açısından çok önemlidir. Görece gayr-ı şahsîlikleri ve anonimlikleriyle bütün bunlar, cemaate bağlılıkları göz önüne çıkarmaktadır (Nisbet, 2013: 66).

Cemaat, kimlik, aidiyet, ahlak ve inanç meselesinin ne olduğu ve meselenin nasıl çözüldüğü sorusunu tam ortaya koyabilmek için, bir hususun daha netleştirilmesi gerekmektedir: bilindiği üzere aidiyet/kimlik, kabaca bir veya birden fazla kişinin bir araya gelerek bir veya birçok konuda gerçekten ya da fiktif (kurgusal) olarak uzlaşması değil, fertlerin (kendilerini) fertleri aşan daha üst bir şey/metafizik ile müşterek bir cihetten irtibat kurmaları anlamına gelmektedir. Bu üst irtibatın hareket cevheri "ahlak"tır. Zira ahlak bireye bir kimlik ya da aidiyetin tasavvurunu vermektedir. Dolayısıyla ahlak ontolojiden önce gelir. Ahlak fitrattandır ve o olmadan insan yoktur. Ahlak ve aidiyeti/kimliği bir imkân haline getiren şey ise Topçu'nun (2017) ifadesiyle "hareket"tir. Zira hareket insan ile Tanrı'nın bir terkididir. Bu bağlamda toplumsal hayatın temelini oluşturan ahlak/din, semanın barış ve derinliğiyle ahenk içinde hareket etmesi için insana yöneltmiş bir taleptir. Bu talebin uygulayıcısı ise insandır. Bu nedenle cemaat, kendi başına yoktan var olan bir yapı değildir (Görgün, 2006: Durali, 2000: 34; Bircan, 2018: 64). Cemaat, insanların gerek varoluşları gerekse görevleri bakımından bir araya gelişleriyle ortaya çıkan bir toplumsal olgudur.

Bütün bunları söyledikten sonra, burada kısa bir parantez açabiliriz. Aidiyet/kimlik, ahlak ve inancın sonradan kurgulanan değil, insanı önceleyen ve varoluşuna zemin teşkil eden metafizik anlamda olgusalıklar olduklarının fark edilmesi ile birlikte birçok düşünür, cemaatin oluşumunu bir "dil" ve hatta "ırk" meselesi temelinde ele aldığı görülmektedir. Ancak aynı dili konuşan veya aynı ırka mensup birçok toplumun, daha üst bir toplumsal

varoluş şekli olarak bir cemaat (devlet) oluşturamadıkları gibi, farklı dil ve ırka mensup insanların bir cemaat veya ümmet oluşturabilmeleri gerçeği, toplumu, toplumsal olguları/müesseseleri dil ve ırk zemininde temellendirmeye çalışmak bir yönüyle 19. yüzyıl ulusalcı, ilerlemeci pozitivist sosyolojinin mutlaklaştırılması anlamına geldiğini ifade edebiliriz. Esasen bugün küresel ölçekte yaşanan sosyoloji bu ciheti hem sistematik hem de tarihi anlamda geçersiz kılmaktadır. Örneğin bu bakış açısına esas teşkil eden Batı Avrupa'nın kendi geçmişinin, özellikle Avrupa Birliği veya Avrupa'nın birleştirilmesi sürecinin önündeki en büyük engel hâline gelmesi, ortaya bir dilemma çıkarmışa benzemektedir. Batı Avrupa, bir yönüyle varlığını ve yükselişini dil ve ırk temeline bağlı ulus devlete borçlu iken, şimdi varlığını devam ettirmesinin önündeki en büyük engel olarak ulus devlet yapısını görmektedir. Bu noktada Avrupa Birliği'nin en önemli sorunu yerel Avrupa dilleri ve ırklarını aşan bir aidiyet/kimlik/ahlak/inanç perspektifi "oluşturmak" şeklinde ifade edilebilir (Görgün, 2006: 179).

Hülasa edecek olursak analitik bir kavram olarak cemaat, belli başlı dört kabule sahiptir: toplumsal ilişkilerin özel bir tipi, ileri derecede bütünleşmiş bir toplumsal grup, toplumun özel bir biçimi, yerel bir toplum. Bu dört kabulün hepsi de Tonnies'in cemaat fikrinde vardır. İnsan iradesi ona göre iki biçimde ortaya konulur: doğal irade ve rasyonel irade. Bu iradeler, gerek gerçek ve organik yaşam (cemaatin özü), gerekse ideal ve mekanik biçim (toplum) olarak anlaşılabilir olan insanlar arasındaki ilişkilerin kurulmasında ve insanların bir araya gelişlerinde etkindirler. Cemaat bir tür canlı organizma iken, toplum yapay bir üründür. Diğer sosyal sistemler gibi cemaat ilişkileri de mahrem, özel ve münhasırdır. Bu durum ortak ve karşılıklı duyguları beraberinde getirir. Bu çerçevede bireylerin kendiliğinden işbirliği iradesiyle bağlı oldukları cemaate özgü bir iradeden de söz edilebilir. Cemaat ilişkilerinin sonul içeriği, "ifade edilemez, sonsuz ve anlaşılmaz"dır (Bagnasco, 2011: 130). Doğal olarak bu durum sosyal sistemde ortaya çıkan alt sistemlerin özerkleşmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Çünkü bir sistemdeki aşırı-karmaşıklık ya da çok anlamlılık ve belirsizlik toplumların işlevsel ayrılaşması için zorunlu önkoşuldurlar (Vandenbergh, 2016: 18; Bozarslan, 2016: 28).

Ayrıca cemaat ilişkilerinin bir araya gelişini üç başlık altında toplanabilir: kan bağına, coğrafyaya ve dünya görüşüne dayalı cemaatler. Cemaatçi toplumsal gruplar, yaş, güç ve bilgellik farklılıklarına göre içlerinde bir takım özel statüler yaratır. Söz konusu olan, insanların gerekli gördükleri bir birlik nedeniyle bağlı oldukları, ileri derecede bütünleşmiş gruplardır. Toplum temelli gruplarda ise durum bunun tam tersidir. Bunlarda insanlar barışçıl olarak bir yaşam için sözleşmeye dayalı bağlar kurarlar, ancak aralarında var olan daimi bir gerginlikle esas itibarıyla ayrı yaşarlar (Bagnasco, 2011: 130). Bu temeller üzerinde cemaat-toplum çifti toplumun karşıt iki biçimini tanımlamaya ve modernleşme sürecini birincisinden ikincisine geçiş olarak yorumlamaya varır. Burada üçüncü bir geçiş süreci daha söz konusudur. İkincisinden üçüncüsüne doğru bir yorumlama biçimi ile karşı karşıyayız. Sonuç olarak modern dönemde yaşanan değişimin yorumlanması için

Tonnies'in ve çağdaşlarının ortaya koydukları tipoloji, çağın diğer tanımlamaları arasında yeniden yorumlanabilir.

Blanchot'a (1997) göre cemaat arayışlarının temelinde "yetersizlik" ilkesi vardır. Toplumsal varoluş imkânına hükmeden ve bu imkânı düzenleyen temel bir ilkedir bu. Esasen sosyolojide "yetersizlik" düşüncesi bir cemaat arayışı için gereklidir. Ancak bu ilke "ayırıcı" olmayan bir özelliktir. Yani yetersizlik tek başına yeterli bir koşul değildir. Yetersizliğin yanında ikinci bir ilkeye/yasaya daha ihtiyaç vardır. O da Bauman sosyolojisinin temel diskuru olan belirsizlik düşüncesidir. Belirsizlik, insan yaşamının doğal habitatıdır. Ondan kaçma umudu ise insan yaşamındaki arayışların saikidir. Belirsizlikten kaçmak, yalnızca zımnen varsayılsa bile, din/cemaat dâhil her türlü karma mutluluk hayalinin en önemli bileşenidir. Gerçek, muntazam ve eksiksiz mutluluğun her zaman belli bir mesafedeymiş gibi görünmesinin nedeni de budur. Malum ufuk gibi, ne zaman yakınlaşmaya çalışsanız uzaklaşır (Bauman, 2017: 157; 2011: 36; 2000: 242).

7. Sonuç

Cemaat sosyolojisi bir güven toplumu arayışıdır. Cemaat, Nisbet'e göre sosyolojik düşünce geleneğinin en önemli kavramıdır. Buna rağmen kavram sosyolojik düşünce tarihi içerisinde sınırları açık bir şekilde ortaya konulmamıştır. Tanım konusunda ciddi sayılabilecek bir belirsizlik söz konusudur. Cemaat kavramı, toplum, grup ve topluluk gibi sosyolojik kavramlarla karıştırılmakta ve ayrıca çeviri literatürde de ciddi sayılabilecek bir kafa karışıklığı olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada modelin tarihsel bağlamı üzerinden öncelikle kavram ile ilgili tanım konusunda bir perspektif ortaya koymaya çalıştık. Dolayısıyla yaptığımız araştırmaya göre kavramın sabit ve tarih dışı bir şekilde tanımlanmanın olanaksız olduğu ve bu nedenle refleksif ve tarihsel bir şekilde tanımlanması gerektiği düşüncesini ileri sürdük. Çünkü kavramların tarihsellikte yakın bir rabitası var ve bu nedenle sürekli bir şekilde hem içlem ve hem kapsam bakımından yenilenmesi gerekir.

Çalışmada ulaştığımız sonuçlardan biri de cemaatin doğuşu meselesinde tarihsel anlamda Batı ve İslam dünyasında farklı rabitaların olduğu düşüncesidir. Buna göre Batı düşünce tarihinde moderniteyle birlikte Hobbes ve Rousseau gibi düşünürlerin etkisiyle "toplumsal sözleşme" sonucu cemaatin doğduğu tartışılmaktadır. İslam dünyasında ise İbn Haldun'un tezinin baskın olduğu ve buna göre cemaatin döngüsel tarih evreninde asabiyete bağlı olarak sürekli bir şekilde yeniden üretilmektedir. Ayrıca Batı sözleşme kültürüne dayalı bir kuruluşun zorluğuna dikkat çektik. Yanı sıra Baumancı bir perspektifle cemaatin toplum öncesi durumunun belirsizliğini koruduğunu ve bu nedenle cemaatin kuruluşunun toplumsal sözleşme olgusuna dayalı bir okumanın sorunlu bir okuma biçimi olduğunu dile getirdik. Buna karşılık cemaatin ortaya çıkışı, pragmatizm temelli bir okumadan ziyade; aidiyet, kimlik ve inanç temelli bir hermeneutikle anlaşılabilir. İnsanın varoluşsal anlamda yetersizliği ve belirsizlik düşüncesi sonucu ontolojik güven arayışına girdiği görülmektedir. Asabiyet üzerinden ortaya çıkan hareketin cemaatin doğuşunda etkin olduğunu ifade edebiliriz.

Son olarak cemaat sosyolojisi üzerine dört örneklem prototip üzerinden meseleyi genel bir bağlamdan hareketle tartışmaya çalıştık. Bunlar Batı sosyolojik düşüncesinin en önemli kurucu sosyologları olan Comte, Durkheim, Tonnies ve Weber'dir. Comte Tonnies'ten önce olduğu için bilinçli bir tercihtir. Zira, Comte'un okuması bize Tonnies öncesi cemaat algısını verebilir. Tonnies ise bilindiği gibi cemaat sosyolojisinin en önemli kurucu sosyoloğudur. Weber ve Durkheim ikilisi kendisinden çok ciddi bir şekilde etkilenmişlerdir. Tonnies olmadan bir cemaat sosyolojisi okuması yapmak çok zor bir durumdur. Ayrıca Tonnies kendisinden sonra cemaat kavramı üzerine çalışan tüm sosyologları etkilemiş bir düşünürdür. Sonuç olarak Comte liberal muhafazakâr bir sosyoloji arayışı içerisindedir. Tonnies ise insan yaşamının doğasına en uygun dünya görüşünün Gemeinschaft olduğunu iddia eder. Gemeinschaft, Gesellschaft karşısında zayıflaması Tonnies'i duygusal anlamda yeni bir cemaat arayışına sürüklemiştir. Onun hayatının sonlarına doğru Marksizmde karar kıldığına dair çıkarsamalar vardır. Bu bağlamda Durkheim ve Weber'de durum çok farklı değildir. Bu iki büyük sosyolog da modernitenin güçlenmesiyle birlikte geleneksel yaşam formlarının çok ciddi bir şekilde zayıflayacağını düşünmektedir. Kollektif kimlik/cemaat zayıflayınca yerini anomiye bırakacaktır. Mekanik dayanışmaya dayalı cemaat yerini organik dayanışmaya dayalı topluluğa bırakacaktır. Weber'de ise modernlikle birlikte ortaya çıkan büyü bozumu ve rasyonelleşmenin gelişmesi ile birlikte geleneksel yapılar yerini yeni formlara bırakacaktır. Bunun somut örneği ise demir kafes ve yeni bürokrasidir.

Kaynakça

- Arslan, H. (2007). *Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Aydemir, M. A. (2011). *Sosyal Sermaye –Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması-*, Konya: Çizgi Yayınları.
- Badiou, A. (2015). *Model Kavramı*, (Çev. Alp Tümertekin), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Bagnasco, O. (2011). "Cemaat", *Sosyolojik Düşünce Sözlüğü*, Ed:Raymond Boudon, Massimo Borlandi,
- Mohamed Cherkau, Bernard Valade, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bauman, Z. ve Keith Tester (2017). *Zygmunt Bauman ile Söyleşiler*, (Çev. Mesut Hazır), Ankara: Heretik Yayınları.
- Bauman, Z. (2011). *Yaşam Sanatı*, (Çev. Akın Sarı), İstanbul: Versus Kitap Yayınları.
- Bauman, Z. (2000). *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, (Çev. İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2017). *Cemaatler: Güvenli Olmayan Bir dünyada Güvenlik Arayışı*, (Çev. Nurdan Soysal), İstanbul: Say Yayınları.

- Bircan, H. H. (2018). *Doğu Batı Arasında Ahlak: Aliya İzzetbegoviç Düşüncesinde İnsan ve Etik*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bozarslan, H. (2016). *Lüks ve Şiddet İbn Haldun'da Tahakküm ve Şiddet*, (Çev. Melike Işık Durmaz), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Comte, A. (1986). *Pozitivizm İlmihali*, (Çev. Peyami Erman), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Comte, A. (2000). *Positive Philosophy*, (Trans. Harriet Martineau), Batoche Books, Kitchener.
- Çaha, Ö., Aktay, Y., Kentel, F. ve Yelken, R. (2011). "Türk Toplumunda Cemaat Algısı Araştırması", *ANDY-AR Sosyal Araştırmalar Merkezi*, İstanbul.
- Çiğdem, A. (2006). *Toplum: Kavram ve Gerçeklik*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Davutoğlu, A. (2018). *Alternatif Paradigmalar: İslam ve Batı Dünya Görüşlerinin Siyaset Teorisine Etkisi*, (Çev. Cüneyt Kaya), İstanbul: Küre Yayınları.
- Dawson C. (2003). *İlerleme ve Din*, (Çev. Yusuf Kaplan, Aylin Doğan), İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.
- Demir, Ö. *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, <http://omer-demir.net/sosyal-bilimler-sozlugu/e.t.2017>.
- Delanty, G. (2015). *Bir Kavramın Anatomisi: Topluluk*, (Çev. F. Bilge Atay), İstanbul: Everest Yayınları.
- Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, (Çev. Doğan Özlem), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Durali, T. (2000). *Çağdaş Küresel Medeniyet-Anlamı/Gelişimi/Konumu-*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Durkheim, E. (2009). *Dini Hayatın İlk Şekilleri*, (Çev. İzzet Er), Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Görgün T. (2006). "İbn Haldûn'un Toplum Metafiziğinin Güncelliği ve Günümüzde Toplum Araştırmaları Açısından Önemi", *İslâm Araştırmaları Dergisi*, Sayı 16, (169-203).
- Giddens, A. (2016). *Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori*, (Çev. Ümit Tatlıcan), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Günerigök, M. (2018). *Risk Toplumu ve Din: Yeni Bir Sosyolojiye Doğru*, Ankara: Maarif Yayınları.
- Hamilton, P. (2013). "Editörün Önsözü", *Toplum*, (Çev. Batuhan Bekmen), İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Hobbes, T. (2012). *Levithan*, (Çev. Semih Lim), İstanbul: YKY Yayınları.
- İbn Haldun, (2011). *Mukadime-1*, (Çev. Suleyman Uludağ), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Macler, R. M. ve Charles, H. Page (1969). *Cemiyet*, (Çev. Amiran Kurtkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Nisbet, R. (2013). *Sosyolojik Düşünce Geleneği*, (Çev. Yusuf Kaplan), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Peter, L. B. ve Thomas Luckmann (2008). *Gerçekliğin Sosyal İnşası*, (Çev. Vefa Saygın Öğütle), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2016). *Toplumsal Sözleşme ve Siyasal Hukukun Prensipleri*, (Çev. Cenap Karakaya), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Swedberg, R. (2005). *The Max Weber Dictionary: Key Words and Concepts*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik Düşüncenin Kıssa Tarihi*, (Çev. Osman Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2018). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, Yay. Haz. Abdullah Uçman, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tiryakiyan, E. A. "Emile Durkheim", (Çev. Ceylan Tokluoğlu), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi-1*, Ed. Tom Bottomore, T. ve Robert Nisbet (2006). *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*, Türkçe Yay. Haz. Mete Tuncay, Aydın Uğur, İstanbul: Kırmızı Yayınları, s.275-343.
- Tonnies, F. (2001). *Community and Civil Society*, Ed. Jose Haris, Trans: Jose Harris and Margaret Hollis, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tonnies, F. (2019). *Cemaat ve Cemiyet*, (Çev. Emre Güler), İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Turner H. J., Beeghley, L., ve Powers H. C. (2010). *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, (Çev. Ümit Tatlıcan), Bursa: Sentez Yayınları.
- Uzunpostalcı M. (1993). "Cemaat", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/> e.t. 2019.
- Vandenbergh, F. (2016): *Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi*, (Çev. Vefa Saygın Öğütle), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Yelken, R. (1999). *Cemaatin Dönüşümü: Geç Modern Dönemde Cemaat Sosyolojisi*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Yelken, R. (2012). "Cemaatin Yeni Evi: Kent-Metropol", *Kent Sosyolojisi*, Ed. Köksal Alver, Ankara: Hece Yayınları, s.257-273.
- Wagner, L. (2019). "Cemaat: Büyük Bir Meseleye Kuramsal Bir Yaklaşım", (Çev. M. Kaan Erdoğan), www.sosyalbilimler.org, e.t. 2019.
- Weber, M. (2014). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, (Çev. Mehmet Ökten), İstanbul: Tutku Yayınları.
- Williams, R. (2016). *Anahtar Sözcükler*, (Çev. Savaş Kılıç), İstanbul: İletişim Yayınları.



Araştırma Makalesi • Research Article

Üniversite Gençliğinin Değerlerinin Farklılaşan Yönleri: Değerler ve Dindarlık İlişkisi Bugün Bizlere Ne Anlatıyor?

Differentiating Aspects of University Youth's Values: What Does The Relationship Between Values and Religiosity Tell Us Today?

Gamze Aksan, ^{a*} Özlem Altunsu Sönmez ^b

^aDr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Konya/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-5051-4630

^bDr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Konya/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-6553-5351

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Nisan 2019

Düzeltilme tarihi: 07 Ağustos 2019

Kabul tarihi: 28 Ağustos 2019

Anahtar Kelimeler:

Değerler

Dindarlık

Dini Yönelim

Üniversite Gençliği

ÖZ

Üniversite gençliğinin değerleri üzerine ülkemizde 1980'li yıllardan itibaren yapılan çalışmalar; dindarlığa ve manevi yaşama ilişkin ifadeler ile bireyci, hazcı ve maddi değerlere yönelik ifadelerin gruplandığı faktörler arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığından bahsetmektedir. Güncel çalışmalardan biri, üniversite gençliğinde maddi ve manevi değerler arasında daha öncekilerin aksine pozitif yönlü bir ilişki bulgulamıştır. Bu durum günümüzde gençliğin haz, hırs, imaj gibi uyarıcı değerlerle dindarlığı da içeren geleneksel değerleri benzer biçimde algıladığını işaret etmektedir. Bu farklı anlamak amacıyla bu çalışmada, gençliğin içsel ve dışsal dini yönelim düzeyleri ölçülerek değerler ve dindarlık arasındaki ilişki daha derinlemesine ele alınmıştır. Araştırma Selçuk Üniversitesinde 2019 yılında öğrenim gören 1194 kişi ile gerçekleştirilmiş ve değer alt boyutları ile dindarlık arasında yönelim farkı olmaksızın pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum bize üniversite gençliğinin değerlerinde ciddi bir değişim olduğunu göstermektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 April 2019

Received in revised form 07 August 2019

Accepted 28 August 2019

Keywords:

Values

Religiosity

Religious Orientation

University Youth

ABSTRACT

Studies conducted on the values of university youth since 1980s in our country mention negative relationships between the expressions of factors related to religiosity and moral values and the factors related individualistic, hedonist and material values. One of the recent study has found a positive relationship between the material and moral values as opposed to previous studies. This indicates that nowadays youth perceives stimulus values such as pleasure, ambition, image and traditional values such as religiosity in a similar way. In order to understand the difference, the relationship between values and religiosity is discussed more deeply in the study by measuring youths intrinsic and extrinsic religious orientation. This research was conducted with 1194 students studying at Selçuk University in 2019 and a positive correlation was found between the sub-scales of values and religiosity without any difference in orientation. This indicates us there is a serious change in values of university youth.

1. Giriş

Değerler ve din arasındaki ilişki sosyal bilimlerin önemli araştırma konularından birisidir. Özellikle sosyoloji disiplini açısından düşünüldüğünde klasik sosyologlardan günümüze, modernleşme deneyimi ile yaşanan toplumsal değişim

ivmesinin, bu süreçte dönüşen değerler üzerinden analiz edildiği görülmektedir. Modern dünya, daha seküler ve rasyonel değerlerle yeniden inşa edilen, Weber'in ifadesi ile "büyüsü bozulmuş" bir dünyadır. Burada; toplumsal yaşam üzerinde dinin etkisinin akılcılaşıma ile birlikte giderek azalacağı; bu çerçevede dini ve manevi değerlerin dönüşeceği

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: gaksan@selcuk.edu.tr

merkezi tartışma konusudur. Günümüzde modernleşme tecrübesi, adına “postmodern” denilen ardıl bir süreçle devam ederken, teknolojik gelişmelerle birlikte toplumsal değişimin hızı, bilinen herhangi bir zaman diliminde, eşine rastlanmadık biçimde artmıştır. Bu durum şüphesiz insanın toplum içinde var olma şeklini, kendini ve çevresini algılama tarzını, değer yargılarını, inanma biçimlerini, sosyal ilişkilerini ve buna benzer birçok unsuru etkilemiştir. Öyle ki, yüzyıllar boyu kamusal alanın en önemli düzenleyicisi olan dinlerin sonraki süreçte, ancak özel alanda var olabilmesine izin veren modern kültür ile etkileşimi sonucunda dindarlığın giderek azalacağı tartışmaları gündeme gelmişti. Oysa dinler toplumsal hayat içerisinde halen güçlü bir biçimde varlığını hissettirirken, doğası itibarı ile birer inanç sistemleri olarak dinlerin algılanışı ve dine tabi oluş biçimlerinin bahsedilen süreçten etkilendiği açıktır. Sekülerleşme teorilerinin dindarlığın azalacağına dair iddiası bir yana, bireysel ya da topluluk düzeyinde bir dine inanmanın ya da tabi olmanın marjinal karşılıklarını içinde bulduğumuz yüzyılda gözlemlene imkanı da bulduk¹. Açıkçası burada bahsedecek olduğumuz konu; tıpkı dindarlık gibi toplumsal değerlerin de teori ve pratikte dönüşürken bu her iki olgunun kesişim noktaları üzerine farklı bir eksen gündeme getirmek. Bu çerçevede ele aldığımızda, din ve değerler arasında kurulan ilişkiye dair yapılan çalışmalar önemli açıklayıcı bulgulara sahiptir. Bahsedilen etkileşim alanları değerlendirildiğinde; özellikle dindarlığın, gelenekçiliğin, manevi yaşamın, kabullenmenin, itaatkârlığın ve buna benzer; bireylerin manevi yaşantısı ile ilişki kurabileceğimiz manevi değer yönelimlerinin daha maddî, güce ilişkin, dünyevi bağlamları içeren uyarıcı veya hazcı değer yönelimleri ile arasında istatistiksel olarak negatif yönlü ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bu durum bizlere toplumsal açıdan manevi ve maddî olana ilişkin değerlendirmenin doğrusal olmayan bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Değerler konusunda güncel çalışmalardan birisi, aradan geçen yılların gençlik kategorisinde değer etkileşimlerini nasıl etkilediğini görmeye çalışırken farklı bir bulguyu tartışmaya açtı. Topçuoğlu ve Aksan’ın çalışması(2019) bahsedilen değer yönelimleri arasında var olanın tersine bir veri elde ederek pozitif yönlü anlamlılık ilişkisi bulguladı. Buradaki bulgu, özellikle gençliğin algısında manevi değer yönelimleri açısından bir takım değişimler olduğu, artan bireyselleşme ile beraber örneğin, önceleri dinen de “makbul” görülmeyen “hırslı olmak”, “imajı önemsemek” gibi değer yönelimlerinin dinsel ve gelenekçi değerler ile benzer bir algılama çerçevesinde değerlendirildiği yönünde yorumları gündeme getirdi. Henüz elde edilmiş bu bilgi, üzerine farklı boyutlarla ilişki kurmayı ve daha derinlemesine analizleri gerekli kılarken, bu çalışmada, bahsettiğimiz durumu algılamak ve yorumlayabilmek için, dindarlık ve değerler ilişkisinde analitik bulgulara ulaşabilmeyi mümkün hale getirebileceğini düşündüğümüz Allport ve Ross’un (1967) düzenlenmiş² dini yönelim ölçeğini aynı değer yönelim ifadeleri (Scwartz,

1992) ile ilişkilendirebileceğimiz bir ölçme aracı oluşturduk. Alan araştırmasında kullanılan dini yönelim ölçeği temel olarak iki boyutta dindarlığı ölçme niyetindedir. Bu boyutlar; daha maddeye dönük olan; Allport’un da ifade ettiği gibi(1967) dine daha araçsal bakarak onu sosyal hayatı inşa eden yönü üzerinden kurgulayan özelliklerin kategorize edildiği dıșsal dindarlık ile daha içe dönük, maneviyatçı, dini “din” için yaşayan ve sosyal hayatını da buna göre organize eden, amaçsal, içsel dindarlık boyutudur. Bu çalışma iki çıkarımı varsayarak bazı bulgulara ulaşmaya koyuldu. İçsel ve dıșsal dindarlık olarak bu boyutların her ikisi ve alan araştırması verilerinden elde edilen bulgular çerçevesinde ayrılmış olan değer yönelimlerinin bu çalışmada dikkati çekilen alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisi; eğer sadece dıșsal dindarlık boyutunda gerçekleştiyse, bahsedilen pozitif yönlü ilişkiyi dini daha araçsal yaşayanların belirlediği yönünde bir çıkarım yapmak mümkün hale gelebilecekti. Ya da dıșsal dindarlar ile pozitif, içselleşen negatif yönlü bir anlamlılık ilişkisi ortaya çıkarsa, bu çalışmayı güdüleyen önceki çalışma bulgusu için, değişimi ortaya çıkaran asıl parametrenin 2000’li yılların başından bu güne toplumsal değişimin dıșsal dindarları arttırmada etkili olabildiğine dair yorumun gücü artabilecekti. Fakat korelasyon analizi şayet içsel dindarların da daha seküler, görünürlükçü dünyevi değerlere yöneldiği yönünde pozitif bir ilişki ortaya koyduğunda; önceki çalışmanın (Topçuoğlu ve Aksan, 2019) anlamaya çalıştığı *20 yıl sonrası farkın* bir yönü olarak din-değer ilişkisi, bu süreçte gençlik kategorisi için *dinsel yönelimin temelden değiştiği* ihtimalini değer yönelimleri üzerinden açık etmiş olacaktı. Peki, sonuç olarak ne bulduk? Bu çalışmanın alan araştırması verileri; üzerine uzunca kafa yormayı ve farklı değişkenlerle daha içsel boyutları açığa çıkarmayı gerektiren bir takım bulgulara ulaştı. Şimdiden belirtmek gerekirse; elde ettiğimiz araştırma sonuçları yukarıda sözünü ettiğimiz ihtimallerden sonuncusu ile örtüşüyor. Bu durumu çalışmanın ilgili bölümünde daha somut bir biçimde ifade edeceğiz. Dolayısıyla çalışmada din ve değer kavramlarına dair derinlemesine teorik bir tartışmaya girmeden, özelde din ve değer ilişkisinin teorik ve pratik düzeyleri kısaca değerlendirilerek çalışmanın asıl ilgisi olan saha verilerinin analizine ve yorumlanmasına odaklanılacaktır.

2. Din – Değer İlişkisi

Din ve değer; sosyolojik, psikolojik, teolojik, sosyal psikolojik, politik, ekonomik birçok açıdan değerlendirilen önemli tartışma alanlarından birisidir. Tüm zamanlarda dinler, toplumsal yaşayış ve ilişkiler, bireysel davranış ve tutumlar için özel ve önemli bir yere sahip olmuştur. Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde; din değer ilişkisinin sosyolojik bağlamı toplumsal değişim ile yakından ilgilidir. Özellikle batı toplumları için modernleşme ile birlikte farklı bir süreç başlamış, yüzyıllarca varlığın merkezinde duran, yaratıcının ve onun kurallarını temsil eden dinlerin yerine birey ve akıl idealize edilmiştir. Dünyevileşme ile bir bakıma Aydınlanma düşünürlerinin din ile hesaplaşması sonucunda kazandıkları zafer imgenirirken, diğer taraftan bazı düşünürlerin (örn.; Schopenhauer, 2011, Nietzsche, 2005) dünyanın yitip giden anlamına, onun sadece maddî bir anlama sahip olduğu iddiasının en hazin yanlığı olduğuna, artık galip gelecek olan kötülüğün dayanılmaz ağırlığına dem vurdukları görülmektedir. Aslında sosyolojinin dine bu çerçevede özel bir ilgisi vardır. Bu özel ilgi; yüzlerce yıl dinsel değerlerle inşa edilmiş olan toplumsal yapıların ve ilişkilerin seküler

¹ Bu durumu Allport’un açıkça ifade ettiği 1967’den günümüze kadar olan süreci değerlendirdiğimizde, hatta çok daha marjinal olanlardan terör eylemleri ile haberdar olduğumuz belirli birtakım aşırı radikal dinsel grupların eylemleri 2000’li yıllar sonrası için de önemli örneklere sahip. Dolayısıyla dindarlık üzerine sekülerleşme teorilerinin öngöremediği çok daha farklı süreçlerin ve değişkenlerin büyük ölçüde etkili olduğunu söyleyebilmemiz mümkün.

² Dini yönelim ölçeği ve ölçekteki düzenlemeler için Bkz. Özlem Altunsu Sönmez, “Religiosity, Self- monitoring and Political Participation: A Research on Turkey, Lap Lambert Academic Publishing, 2013.

değerlerle yeniden inşası süreci ile yaşananın (ya da yaşanması beklenenin) tespiti ve tahlil edilmesi ile ilgilenecek olan sosyoloji disiplininin bu doğrultuda kendisi için geliştireceği bakış açısı ile ilgili derin tartışmaları içermekteydi. Burada öncelikli olarak Comte'un pozitivizmi en üst din şeklinde kabulüyle başlayan, Durkheim'in "anomi" kavramı ile betimlenen, Weber'in "büyü bozumu" ve "demir kafes" nitelendirmeleri ile anlam kazanan bir süreci hatırlamalıyız.

Bahsettiğimiz sosyolojik sürecin yanı sıra din sosyolojisi 19. yüzyılda iki tane ana soru ile ilgileniyordu; "Din nasıl başladı? Din nasıl gelişti?" Bu evrimci bakış açısı, büyük ölçüde Darwin'in 1859 yılında yayımlanan "Türlerin kökeni üzerine" isimli çalışmasından etkilenmişti. Batılı sosyologlar, Darwin'in köken konusunda gerçekleştirdiği tartışmanın benzerini, sosyal kurumlar ve toplum üzerinden yürüttü. Bu çerçevede din konusunda iki ana yaklaşım; animizm ve natürizm, köken izahı doğrultusunda geliştirildi. Dinde köken tartışmaları sonrasında yerini onun gelişim sürecini ifadelendirmeye bırakmıştı (Haralambos, 1985: 453-454). Oysa Simmel'in bu tartışmalara bir itirazı vardı. Ona göre (2009; 301), "*dinin kökenini ve doğasını kuşattığımız düşündüğümüz müphem alacakaranlık tek bir çözüme muhtaç tek bir sorun görmeye devam ettikçe dağılmayacaktır*". Çünkü örnekler, muğlak genellemeler yapılmaksızın ve bütün din fenomenlerini kapsayacak şekilde dinin ne olduğunu söyleyecek bir tanım sunabilmiş değildi. Din, en saf ve en derin tezahürlerinde bile spekülasyonla batıl inancın işin içine karıştırılmaksızın incelemeye imkân verilecek kadar ileriye götürülememiş, oldukça karmaşık bir konuydu. Dinin özündeki bu belirlenmemişliğin yanında kökeninde yatan psikolojik nedenlerin çokluğu da aynı ölçüde sorun oluşturmaktaydı. Bu ölçüde inanma biçimlerinin her biri dinin asıl kökenini sunma iddiasında bulunduğu sürece Simmel'e göre bütünüyle yanılmaktaydı.

Sosyolojik tartışmalar açısından din konusuna daha geniş bir projeksiyon tutulduğunda köken tartışmalarının ötesinde, toplumsal yapı ve ilişkilerde dinin etkileşim alanlarına odaklanıldığı görülmektedir. Burada örneğin Durkheim (2005), Malinovski (2000) ve Parsons'ın (1958) yaklaşımları ile işlevselci teoride, "kalp ve ruh"a yaptığı atıfla dinin olumsuz işlevini konu eden Marxist yaklaşımda, Berger ve Luckmann'ın (2008) toplumların paylaştığı bilginin kültürel açıdan farklılığına dair yorumlarında, Weber'in (1985) Protestan ahlakı ve kapitalizm ilişkisinin bir yönü olarak cisimleşen sosyal değişim ekseninde ve bunlara ek olarak sekülerleşme teorileri, dinsel kurumlar ve dinsel çoğulculuk gibi tartışmalarda din konusunun farklı sosyolojik bağlamlarda ele alındığını görmekteyiz³. Fakat burada özellikle iki eğilimin belirginleştiği ifade edilebilir. Bunlardan ilki, daha önce de bahsedilen Durkheim'in (2005) dini sosyal işlevi üzerinden tanımladığı yaklaşımıdır. Buna göre din kutsala ilişkin inanç ve ritüeller olarak sosyal gruplar içerisinde bireyleri bir birine bağlayan bir sistemdir. Analizlerinde totemizmden yola çıkar ve aslında tapınılan şeyin (örneğin taş ya da tahta olabildiği tjurunga totemi) kendi değerinden ziyade topluluğun ona attığı değer üzerinden kazandığı mistik güç çerçevesinde kutsallık ilişkisini anlamlandırmaya çalışır. İkinci yaklaşım ise Weber ve teolog

P. Tillich'in bakış açıları ile şekillenir. Burada dinin -doğum, hastalık ya da ölüm- varoluşsal açmazlara verdiği cevap önemlidir. Bu manada dinler hayatı anlamlı kılar (Abercrombie vd., 1984). Dolayısıyla Durkheim'da önemli olan içsel inanç boyutunun ötesinde din ile insanları; toplumsal yapıyı birada tutan bir bağ sağlayan kutsal kaynaklı olgudur. Weber'de ise tartışma sosyal psikolojik bir bağlama taşınır. Din bu bağlamda insanları salt bir arada tutmak için belirli işlevlere sahip bir olgu değildir. Doğumu, ölümü, yaşlılığı, hastalığı anlamamıza yardımcı olan, diğer taraftan aileyi, devleti, ahlakı ve değerleri anlamlı kılan sosyolojik bir olgudur. Gerçekte din konusuyla sosyolojinin ilgilenme biçimi, bir yandan var olan toplumsal gerçeklik ile paralel olarak din ve değer ilişkisine önem atfeder. Burada aslında toplumsal normların kaynağı ve bunun din ile ilişkisi; istenilen, beğenilen, içinde bulunduğumuz grup tarafından da hissedilerek duygusal açıdan sorumluluk hissi uyandıran yargı ölçütleri biçiminde amaçlarımız ve eylemlerimizde varlık gösteren davranışlarımızın genelleşmiş ilkeleri olarak (Theodorson-Theodorson, 1969: 455) değerlerin bazen kaynağı olan, bazen ona etkide bulunan, bazen de karşı çıkarak onu istediği biçimde değiştiren başat bir güce sahiptir.

Değeri tanımlarken en sık vurgulanan kavramlar; inanç ve eğilimler, normatif standartlar ve amaçlardır (Mehmedoğlu, 2013: 179). Burada ifade edilen inanç, normatif standart, amaçlar ve eğilimler, din açısından baktığımızda inanan için önem taşımaktadır. Her şeyden önce yaratıcıya, onun koyduğu kurallara ve onun tebliğcilerine kalben teslimiyetle imanı ifade eden bir inanç ilişkisi, aynı zamanda günah ve sevap bağlamında dünyevi ve uhrevi olanla belirlenerek oluşan davranış standartları ile toplumsal ilişkide görünen boyutlara sahiptir. Değerlerin kaynağı tartışması tarihsel ve toplumsal açıdan değerlendirildiğinde şüphesizdin olgusunu karşımıza çıkarır. Din-değer ilişkisi, toplumun normatif yapısının bir yönü olarak özellikle ahlaki kuralların kaynağı ve işleyişi konusunda, kendi önemini açıkça ortaya koymaktadır. Sosyal yapının dinselikle bütünleştiği en önemli alanlardan birisi değerler dünyasıdır çünkü dünya görüşü olarak değerler yaşamı düzenler, onu simgeleştirir ve anlam kategorileri sağlar (Akt. Aslan, 2014: 157). Bu noktada, değer konusunda ampirik çalışmalara büyük katkısı olan sosyal psikolog Rokeach (1969:3) din ve değer ilişkisinde iki önemli bağlamı dillendirir; birincisi, dinler, görünür kısmı olan dindarlıkla insana başka türlü sahip olamayacağı farklı bir ahlaki değerler sistemi öğretir, ikincisi bu ahlaki değerler insanların gündelik yaşamlarındaki etkileşimlerinde daha yüksek, asil ve insancıl boyutlar olarak ideal bir seviyeye yönlendirilebilir. Çünkü dinler sadece insanlara dış dünyayı anlamlandırmaya yarayan bir düşünce ve algılama sistemi sunmakla kalmaz, çok sayıda davranış modelleri geliştirerek bireysel yaşamı düzenlemeye yönelik sosyal roller, normlar ve değerler üretir (Holm, 2004: 25).

Kısaca din en basitten en karmaşığa tüm toplumlarda kuralları ve normlarıyla sosyal yapının devamlılığını sağlayarak sosyal sistemdeki değerlerin paylaşımını gerçekleştirdiği için sosyolojik açıdan çok önemli bir olgudur. Hayatın anlamını anlamada ve bu anlamı sosyal sistemle ilişkilendirmede dinin başat bir kurum olması, bu önemi açıklar. Dinler değerler sisteminin paylaşımı ve derecelendirilmesinde de merkezi role sahiptir. Başlangıçta bahsettiğimiz Tanrı kaynaklı değerler hiyerarşisinin madde ya da varlık kaynaklı değerler hiyerarşisine dönüşmesi,

³ Konu ile ilgili sınıflama ve ayrıntılı bilgi için bkz. Michel Haralambos, *Sociology Themes and Perspectives*, Universty Tutorial Press Limited, Suffolk, UK, 1985, 11. Bölüm.

toplumsal değerlerin içkin ve seküler bilgi ile yeniden kurgulandığı bir düzlemde gerçekleşmiştir. Dikkat edilirse, Comte ve Durkheim gibi ahlakçı düşünürler, toplumsal düzenin sağlanmasında toplum kaynaklı olarak ifade ettikleri toplum için işlevsel ahlaki değerlerin düzenin ve istikrarın sağlanmasındaki rolünü tartışmışlardır. Burada önemli bir ayrımı hatırlatmalıyız; gerçekte ahlakın en önemli kaynağı olan dinin, Batı düşüncesi ile ilgili Avrupa merkezli bakış açılarında modernleşmeyi idealize etmesi ortaçağ toplumu ve kurumları açısından değerlendirildiğinde önemli bir mesru temele sahiptir. Burada farklı iktidar ilişkileri ve istismara dayandırılan bir ayrışma ile modern tartışmalarda ahlakın kendisini dinden ayırtırıldığını ve ahlaki değerlerin dünyevi anlamlar yüklenerek yeniden idealize edildiği söylenebilir. Bütün bu tartışmalar içerisinde bu çalışmanın önemsendiği asıl şey, yaşanan tarihsel ve toplumsal değişim sürecinde dinsel yönelimi hangi düzeylerde etkilediğidir. Bunu görebildiğimiz en önemli kaynak ise konu ile ilgili gerçekleştirilmiş olan ampirik çalışmalardır. Çalışmanın bu kısmı din değer ilişkisini pratik veriler üzerinden anlamaya ayrılmıştır.

3. Din değer ilişkisinin pratik boyutu

Din ile ilgili araştırmaların sosyolojide önemli bir yeri vardır. Bu, bize öncelikle Durkheim'in çalışmalarını anımsatır. Onun Aborjinlerin inanç sistemi ile ilgili ampirik bulguları, aynı zamanda intihar araştırmasında din ve mezhep farklılıklarını dikkate alarak incelemesi sosyolojide din araştırmaları konusunda önemli veriler elde ettiğimiz çalışmalardır. Konuyla ilgili daha ayrıntılı çalışmalar örneğin; dinin bireydeki temsiliyeti olan dindarlığı ölçme çalışmalarının ilk örnekleri Amerika'da 1940'lı yıllarda başlayarak, sonrasında 50ler ve 60larda daha ileri ölçme teknikleri ile genellikle Hristiyanlık dini üzerine çalışmalarla şekillenmiştir. Psikoloji, özellikle de din psikologları ile birlikte sosyal psikologlar; dinsel tutumlar, dini yönelimler veya dindarlık boyutları ile dinin bireydeki karşılığını daha içsel olarak ölçmeye çalışmış, farklı değişkenlerle dindarlık arasındaki ilişkilere bakılmıştır⁴. Bu çalışmanın da merkezi konusu olarak; din ve değer ilişkisinde en önemli çalışmalardan birisi, ilk sistematik çalışma olan Milton Rokeach'ın "Value Systems in Religion" (1969) isimli araştırmasıdır. Bu çalışmada ilk kez spesifik değerlerin dindar, daha az dindar ya da dindar olmayanlar sınıflamasında ölçüldüğü görülmektedir. Rokeach (1969); ampirik olarak test edilebileceğini ifade ettiği din ve değer etkileşiminde 18 terminal, 18 araçsal değer ifadesi ile Hristiyan dindarlar, daha az dindarlar ve dindar olmayanlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Bu çalışma, gerçekte bu bahsedilen kategoriler arasında belirgin farkları ortaya koyması bakımından önemlidir. Burada Rokeach'ın (1969: 22-23) belirttiği üç kriterde en tutarlı olanı, terminal değerler arasındaki *hazcılık* ve *kurtuluş* değer yönelimleridir. *Kurtuluş* (salvation) en yüksek düzeyde dindarlarda; *haz* (pleasure) en yüksek düzeyde dindar olmayanlarda bulgulanmıştır. Araçsal değerler arasında ahlaki değerler de dindarlarda daha yüksek düzeydedir. Yine *yetkin olmak* (competence) değeri en yüksek; dindar olmayanlar ve daha az dindar olanlarda, *affetme* ve *itaat etme* değerleri ise dindar olanlarda yüksek

düzeyde bulgulanmıştır. Burada *yetkinlik* şeklinde ifade edilen değer grubunda dikkati çeken *bağımsız olmak*, *akıllı olmak* ve *mantıklı olmak* değer ifadeleri daha az dindarlarda yüksek düzeydedir. *Barış içinde bir dünya*, *mutlu olmak*, *iç huzur*, *gerçek aşk*, *kendine saygı*, *gerçek dostluk*, *bilgelik*, *cesur olmak*, *sorumluluk sahibi olmak* ve *kendini kontrol gücü*, açıkça tüm kategoriler tarafından paylaşılan değer yönelimleri olmuştur.

Schwartz and Huismans (1995: 100), Schwartz'ın kendi değer yönelimleri teorisi çerçevesinde ilk çalışma olan araştırmalarında beş hipotez çerçevesinde değer ve dindarlık ilişkilerini analiz etmeye çalışmışlardır. Burada dindarlığı ölçerken İspanyol Roma Katolikleri, Hollanda Calvinist Protestanlar, Yunan Ortodoksları ve İsrail Yahudileri örneklem grubu olarak belirlenmiş, kendi dinlerine özgü ibadetleri gerçekleştirme biçimleri önemli kabul edilmiştir. Çalışmada psikolojik, sosyolojik ve teolojik perspektiften bazı önemli çıkarımlara ulaşılmıştır. Sosyolojik analizlerde, dinin yaygın normlar ve sosyal yapı için kabul gören bir temel oluşturduğu ve böylelikle de sosyal düzenin kabulünü teşvik ettiği; diğer taraftan sorgulama ve yenilik konusunda da cesareti kirdığı ifade edilmektedir. Psikolojik analizler ise dindarlık derecelendirmesinin en azından, kısmen de olsa belirsizliği azaltma ihtiyacını gösterdiği belirtirken teolojik analizler dinin, huşu (awe), saygı ve tevazuyu (humility) vurguladığı; maddi kaynaklar, sorgulama ve yenilikçilik yolu ile mutluluk arayışına karşı çıktığı sonucuna işaret etmiştir. Spesifik olarak değer yönelimleri ile korelasyon ilişkilerine baktığımızda, dindarlık ve *muhafazakarlığa* atfedilen önem arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çünkü kendini sınırlama, düzeni önemseme ve değişime dirençli olma gibi değerler dindarlıkla oldukça uyumludur. *Gelenekçilik* de dindarlıkla en yüksek pozitif ilişki beklenen ve böyle de sonuçlanan değer yönelimidir. Çalışmada *dindarlık* ve *yeniliğe açıklık* ve *hazcılık* değerleri arasında beklenildiği gibi negatif yönlü ilişki bulunmuştur. (bkz. Roccas, 2005: 750). Fontaine ve çalışma arkadaşları (2000) ise dini tutumların hangi değerlerle daha güçlü bir anlamlılık ilişkisine sahip olduğunu bulma amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dine bağlı oluşun *gelenek*, *uyum*, *iyilikseverlik* ve *güvenlik* değerleri ile anlamlı düzeyde pozitif; *özyönelim*, *hazcılık* ve *uyarıcılık* ile anlamlı negatif yönlü ilişki bulgulanmıştır. Araştırmacılar burada teolojik açıdan *aşkınlık-karşılıklı ilgi* ile sosyal psikoloji kaynaklı *sosyal düzen-belirsizlikten kaçınma* olmak üzere başlıca iki boyuttan bahsetmektedir. Buna özel önem atfeden araştırmacılar, bu boyutlarla din-değer ilişkisinin büyük ölçüde açıklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Genel çerçevede değer ve din ilişkisi üzerine yapılan çalışmalara Türkiye açısından bakıldığında konu ile ilgili teorik ve pratik düzeyde geniş bir literatürden bahsetmek mümkündür. Aslında teknolojik gelişmelerin refah seviyesine etkisi, aynı zamanda modernleşme süreci ile gündelik hayatımızın ve ilişkilerimizin yeniden şekil kazanmasıyla ve bu durumun son birkaç on yıldır çarpıcı bir biçimde hız kazanmasıyla değer konusu önemli bir tartışma alanı haline gelmiştir. Öyle ki, ilgili literatür değerlendirildiğinde; özellikle gençlik kategorisinin değer algısı üzerine farklı akademik alanlarda yapılmış birçok çalışma göze çarpmaktadır. Diğer yandan, toplumsal ilişkilerin ideal ya da beklenen şekliyle kurulabilmesinde önemli görülen, ancak giderek yozlaştığı düşünülen bazı değerleri eğitim yolu ile yeni nesillere aktarabilme gibi sosyal bir işlevi de önemseyerek, değerler

⁴ İlgili çalışmalar konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. İ. Akyüz, "Türkiye'de gençlik din ve değerler konusunda yapılan ampirik araştırmaların yöntem ve içerik analizi", Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16(30), 183-202, 2014; Özlem Altunsu Sönmez, "Religiosity, Self-monitoring and Political Participation: A Research on Turkey, Lap Lambert Academic Publishing, 2013, p. 103-122.

eğitimi konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmaların 2000li yıllar sonrasında günümüze gösterdiği artış ivmesi, değerlerin gençlikteki karşılığına ilişkin kaygı ve beklenti düzeylerini çıkarsayabileceğimiz bulgulara sahiptir (Topçuoğlu ve Aksan, 2019: 2243). Değer konusuna yönelen çalışmalar da konunun din ile ilişkisi analizlerin asıl ilgi odağı olmasa da, gerçekte din ve değer arasındaki yakın ilişki dolayısıyla (neredeyse bütün çalışmalar); dini değerler alt boyutları veya dinsel inanç düzeyinde dindarlığın değerlerle ilişkisini betimleyici analizlerle bir biçimde ifade etmeye çalışmışlardır. Özellikle daha güncel pratik bulgulara odaklanarak, din ve değer konusunda yapılan ampirik çalışmaları değerlendirdiğimizde; Avcı (2004: 841) üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışını konu ettiği araştırmasında dinsel değerlerin en çok araştırmaya katılan kız öğrenciler tarafından kabul gördüğünü bulmuştur. Mehmedoğlu ise (2004, 809); 191 İlahiyat Fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada Schwartz’ın değer yönelimleri ölçeğini kullanarak bununla *bilgi, ibadet, inanç, sosyal ve bireysel etki* gibi birtakım boyutlarla ölçülen dindarlık verilerini ilişkilendirmiştir. Araştırma bulgularına göre dindarlık, *güç, hazcılık, uyarılım, yeniliğe açıklık ve özgünlük* değer yönelimleri ile negatif yönlü anlamlılık ilişkisi kurmuştur. Burada en güçlü negatif ilişki *hazcılık* yönelimi ile gerçekleşirken *hazcılık*; dindarlığın bahsedilen alt boyutları ile de negatif yönlü anlamlılık ilişkisi ortaya koymuştur. Diğer taraftan *gelenek, muhafazakarlık, iyilikseverlik, uyma ve özdeşlik* değerleri ile dindarlık arasında pozitif yönlü anlamlılık ilişkisi ortaya çıkmıştır. Çalışmada dindarlık-değer ilişkisi çerçevesinde pozitif yönlü en güçlü anlamlılık ilişkisi ise *gelenek* değer yöneliminde görülmüştür.

Yılmaz’ın (2013) 221 üniversite öğrencisi örnekleminde dini yönelimler ve bireysel değerler arasındaki ilişkiyi konu ettiği araştırmasında Roy’un (2003) bireysel değerler ölçeği ve Onay’ın (2000) 18 madde ile ifade bulan dini yönelim ölçekleri kullanılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgulara göre dini yönelim ile *disiplin ve sorumluluk, güven ve bağlılık, saygı ve doğruluk* değerleri arasında düşük düzeyde olsa da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak buradaki ilişkinin güçlü olmayışı sebebiyle bahsedilen değerlere yakınlığın en önemli belirleyicisinin dini yönelim olmayabileceği ifade edilmiştir. Çalışmada *dürüstlük ve paylaşım* değerleri ile dini yönelim arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Fatma Balcı Arvas’ın çalışması (2018) din- değer konusunda ulaşılabilen en güncel ampirik çalışmadır. Balcı Arvas’ın kişisel değerler ve dindarlık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; *dinin etkisini hissetme ölçeği* ile (dindarlıkla ilişkili olduğu öngörülen ahlaki değerleri içermesi sebebiyle) kişisel değerler ölçekleri kullanılarak 562 katılımcıdan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada dindarlık ile kişisel değerlerin *disiplin ve sorumluluk, güven ve bağlılık, dürüstlük ve paylaşım* ile *paylaşım* ve *saygı* boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmiştir. Dinin etkisini hissetme “güven ve bağlılık” ile kişisel değerler boyutunda en yüksek ilişkiye sahiptir. Fakat bu çalışmadaki en önemli analizlerden birisi; dindarlığın farklı göstergeleri ile kişisel değerler arasında olumlu ilişkiler tespit edilse de, bu bulgunun çok güçlü düzeyde olmayışı ile günümüz dindarlık algıları arasında ilişki üzerine gerçekleşmiştir. Balcı Arvas’a göre (2018: 58) araştırmadan

elde edilen veriler üzerinden “*günümüz dindarlık algıları ve yaşantılarının daha formal ve biçimci bir şekle büründüğü ve değer üretmekten, değerleri beslemekten uzaklaştığı şeklinde bir yorum yapmak mümkündür. Nitekim modern dönemin bir handikabı olarak ortaya çıkan bir bakış açısıyla dinin belli zaman dilimleri ve belli ritüellerle sınırlı bir durum olarak görülmesi İslam toplumlarını da etkilemiş durumdadır.*” Araştırmacıya göre bu durum dinin dünyevi/günlük hayattaki etkisini yok edecek kadar azaltmaktadır. Çalışmada; din, bir değerler sistemi kurmuş, ahlaki ve insani değerler sisteminin işlenmesine yardımcı olmuşsa da bu fonksiyonunu günümüzde yeteri kadar icra edemediği yönündeki kaygının dile getirildiği görülmektedir.

Din-değer ilişkisini yansıtan ampirik veriler değerlendirildiğinde, din olgusunun yapısı açısından kolaylıkla öngörülebilir bir sonuç olarak; gelenekçilik, muhafazakarlık, aşkınlık, uyma, iyilikseverlik, bağlılık, dürüstlük, sorumluluk gibi değer yönelimleri ile din destekleyici bir ilişkiye sahiptir. Diğer taraftan, güç, haz, uyarılım, yeniliğe açıklık, özgünlük gibi değerle dindarlığın birbirini desteklemediği ortaya konulmuştur. Dinin değerler üzerinde azalan etkisi ise analiz sonuçlarında elde edilen istatistik anlamlılık ilişkilerinde düşük güç bulgusu çerçevesinde dile getirilmiştir. Fakat bu durumun daha yakın çalışmalardan elde edilen veriler olduğu görülmektedir. Üniversite gençliği örnekleminde özellikle din ve değer ilişkisini konu etmese de, Topçuoğlu ve Aksan’ın (2019) çalışması din ve gelenekçilik alt boyutları ve diğer değer yönelim grupları arasındaki ilişkilerde önceki çalışmalarla örtüşmeyen bulgulara ulaşmış, çalışmada bir takım çarpıcı bulgular dile getirilmiştir. Aslında buradaki bulgular, spesifik din-değer-üniversite gençliği ilişkisinde ülkemizde yapılan daha yakın çalışmalar olarak Yılmaz(2013) ve Balcı Arvas’ın (2018) çıkarımlarını analitik düzeyde desteklemektedir. Bu çalışmanın bundan sonraki kısmı, bahsettiğimiz tüm bu verileri ve ortaya çıkan ilişkileri daha analitik olarak analiz edebilme fikri çerçevesinde gerçekleştirdiğimiz alan araştırmasının bulgularına ve sonuçlarına odaklanacak.

4. Araştırmanın Yöntemi

4.1. Evren- Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Konya Selçuk Üniversitesi öğrencileri, örneklemini ise yedi farklı fakültenin kırk bir ayrı bölümünde öğrenim gören 1194 üniversite öğrencisi temsil etmektedir. 2018-2019 öğrenim yılı güz döneminde gerçekleştirilen çalışma nicel bir araştırma olup öğrencilerden tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak anket yöntemi ile veri elde edilmiştir.

Araştırmaya katılanlara cinsiyet, sınıf, fakülte, mezun olunan lise türü, en uzun süre yaşanan yerleşim yeri, anne ve babalarının eğitim düzeyi, dini inançları, aylık ortalama aile gelirleri ve kişisel gelirleri, geçim sağlama yolları ve varsa burs kaynakları olmak üzere bazı demografik sorular sorulmuştur. Elde edilen verilere göre; katılımcıların %53.9’u kadın %46.1’i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar en fazla %21.4 ile iktisadi idari bilimler öğrencisi iken, onu %16.8 ile mühendislik fakültesi ve %16.2 ile edebiyat fakültesi izlemektedir. En az dağılım %7.2 ile diş hekimliği fakültesinde öğrenim görenlerdir. Anadolu liseleri bu araştırmaya katılan öğrencilerin %50.4 ile en fazla mezun olduğu lise türü olurken, en düşük mezuniyet %6.0 ile fen

lisesi olmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sırası ile %35.1 şehir ve %31.2 büyükşehir olmak üzere yaşamlarının büyük çoğunluğunu kentlerde geçirmişlerdir. Anne ve baba eğitim durumuna bakıldığında; baba eğitim en yüksek %31.3 ile lise olurken onu %25.4 ile üniversite takip etmektedir. Anne eğitim düzeyi ise en fazla %36.7 ile ilkököl mezunu olarak görülmektedir. Bu oranı da %24.3 ile lise mezuniyeti takip etmektedir. Baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyinden lise ve üstü her kademe de yüksek bulunması ilgili literatürle örtüşmektedir. Öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında anne-baba eğitiminde halen ilkököl altı düzeye rastlamak ise dikkat çekici bulgular arasındadır. Özellikle anne eğitim düzeyinde bu durum %9.7 ile çok daha fazla gözlenmiştir.

Katılımcıların aylık geçimini hangi kaynaklardan karşıladığına baktığımızda yapılan çoklu cevap (multiple response) dağılımı sonrası öğrencilerin %64.5'i aileleri tarafından geçimlerini sağlamakta, %42.8'i ise burs almaktadır. Öğrencilerin %1.2'sine akrabaları yardım ederken %5'inin de çalıştığı görülmektedir. Burs alan öğrenciler için bursun kaynağı %78.7 devlet olurken %14.7 ise özel kurumlardan burs almaktadır.

Tablo 1: Kişisel Bilgi Formu Frekans Dağılımları

		Frekans	Yüzde	B. Yüzde
Cinsiyet	Kadın	644	53.9	53.9
	Erkek	550	46.1	100.0
Sınıf	Birinci sınıf	353	29.6	29.6
	İkinci sınıf	249	20.9	50.4
	Üçüncü sınıf	343	28.7	79.1
	Dördüncü sınıf	249	20.9	100.0
Fakülte	İİBF	256	21.4	21.4
	Mimarlık	174	14.6	36.0
	Hukuk	137	11.5	47.5
	İletişim	146	12.2	59.7
	Edebiyat	194	16.2	76.0
	Mühendislik	201	16.8	92.8
	Diş hekimliği	86	7.2	100.0
Mezun Olunan	Normal Lise	244	20.4	20.4
	Fen Lisesi	72	6.0	26.5
Lise	Anadolu Lisesi	602	50.4	76.9
	Meslek Lisesi	139	11.6	88.5
	İmam Hatip Lisesi	137	11.5	100.0
En uzun süre yaşanan yerleşim yeri	Köy	111	9.3	9.3
	Kasaba	44	3.7	13.0
En uzun süre yaşanan yerleşim yeri	İlçe	247	20.7	33.7
	Şehir	419	35.1	68.8
	Büyükşehir	373	31.2	100.0
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	70	5.9	5.9
	Okuryazar	45	3.8	9.7
	İlkokul	435	36.7	46.5
	Ortaokul	213	18.0	64.4
	Lise	288	24.3	88.8
	Üniversite	124	10.5	99.2
Baba eğitim düzeyi	Lisansüstü	9	0.8	100.0
	Okuryazar değil	10	0.8	0.8
	Okuryazar	18	1.5	2.4
	İlkokul	248	20.8	23.2
	Ortaokul	206	17.3	40.5
	Lise	373	31.3	71.8
Çoklu cevap	Üniversite	302	25.4	97.2
	Lisansüstü	33	2.8	100.0
	Frekans			
	Yüzde			
Aylık geçim	Ailem sağlıyor	759	64.5	64.5
	Burs alıyorum	691	42.8	58.8
	Akrabalarım	19	1.2	1.6
	Çalışarak	81	5.0	6.9
	Diğer	64	4.0	5.4
	Toplam	1614	100.0	137.2
Burs kaynağı	Devlet	648	85.3	85.3
	Özel	112	14.7	15.5

Toplam	760	100.0	105.0
--------	-----	-------	-------

Yaş, kardeş sayısı, aylık ortalama hane geliri, aylık kişisel gelir ve dindarlık düzeyi gibi ortalama değere sahip olan değişkenlerin frekans sonuçlarına göre katılımcıların yaşı 18 ile 28 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 21.16'dır. Ortalama kardeş sayısı 2.99 olarak tespit edilen araştırmada katılımcılar minimum düzeyde *kardeşi yok* ile maksimum düzeyde *11 kardeş* arasında dağılım göstermişlerdir. Aylık ortalama hane geliri 3578.72 ve aylık kişisel gelirden 755.18 olarak bulunmuştur. Araştırmamıza katılan öğrencilerin dindarlık ortalaması 1 ve 10 arası değişen ölçekte 5.59 ile ortalamaya yakın bir değerdedir.

Tablo 2: Kişisel Bilgi Formu Ortalama Değerler

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std Sapma
Yaş	1194	18.00	28.00	21.16	1.76964
Kardeş sayısı	1194	0.00	11.00	2.99	1.46837
Aylık gelir	1108	400.00	40.000	3578.72	2540.66
Kişisel gelir	1151	100.00	5000.00	755.18	448.042
Dindarlık	1194	1.00	10.00	5.59	2.07964

4.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında; araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, değerlerin ölçümü için Schwartz'ın değer yönelimleri ölçeği(1992), dindarlık ölçmek için ise Allport ve Ross(1967) tarafından geliştirilen dini yönelim ölçeği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü olarak 1000 anketin geri dönüşü hedeflenmiş ve kayıplar gözetilerek 1300 anket formu dağıtılmıştır. Dindarlık gibi hassas konuların cevaplanma düşüklüğü göz önüne alınarak dağıtılan 1300 formdan özellikle ölçek maddelerinin boş bırakıldığı 206 anket araştırma dışı tutulmuş ve nihai örneklem sayısı 1194 olmuştur. Anket soruları sınıf ortamında gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilere uygulanmış. Anketin tamamlanma süresi 25-35 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

Bu çalışmada Schwartz'ın değerler ölçeğinin Topçuoğlu (1999) tarafından Türkçeye çevrilen hali kullanılmıştır. Burada 57 değer ifadesi bulunmaktadır. Değer Yönelimleri Ölçeği; Schwartz'ın (1992) çalışmasında 10 alt boyut, Topçuoğlu'nun (1999) ilk çalışmasında ise 8 alt boyut ayrışımı üzerinden analize tabi tutulmuştu. Topçuoğlu ve Aksan(2019:2258)'in ilk çalışmadan 20 yıl sonrasında gerçekleştirdiği araştırmada ise faktör analizi sonucu 7'li ayırım gözlenmiştir⁵. Faktör yapılaşmaları ise şu şekilde isimlendirilmiştir: *özgeci yönelim, bireycilik yönelimi, dindarlık ve manevi yönelim, akılcı yönelim, toplumsal yönelim, iyilik hali, uyarıcılık yönelimi*.

Bu çalışmada daha önce de ifade ettiğimiz gibi dindarlık ve değerler arasında daha kapsamlı bir analiz yapabilmek adına dindarlığı ölçmek için Allport ve Ross tarafından geliştirilen "Dini Yönelim Ölçeği"nin Gorsuch ve Venable (1989) tarafından her yaşa, Maltby ve Lewis tarafından (1996) dindar olmayanlara uygulanabilir hale getirildiği ve Altunsu-Sönmez'in 5'li likert formatında yeniden uyguladığı düzenlenmiş versiyonu kullanılmıştır.⁶ Dindarlığın çok boyutlu bir fenomen olduğu ve bu nedenle artık çok boyutlu

⁵Faktör ayrışımında aradan geçen sürede değişim gözlenen ifadeler ile ilgili yorumlar için aynı esere bakınız.

⁶Ayrıntılı bilgi ve ayırımın nasıl yapıldığı konusunda bkz Altunsu Sönmez, Ö. (2013) "Religiosity, Self-monitoring and Political Participation: A Research on Turkey, Lap Lambert Academic Publishing, pp. 84-94.

olarak ölçüldüğü bilinmektedir. Allport (1966, 1967) içsel ve dışsal dindarlık farkını açıklarken içsel yönelime sahip olanların temel motivasyonlarını dinde; dışsal dindarların ise kişisel çıkarda bulduğunu ifade eder. Çünkü içsel dindarların ihtiyaçları dini inançları ile ve dinin buyurdıkları ile bir uyum içerisindeyken dışsal dindarlarda ise din diğer ihtiyaçların karşılanmasına hizmet eder, kullanışlı ve faydacı bir hal alır. Allport kısaca içsel motive dindarların dinleri için yaşadığını, dışsal motive olanların ise dini kullandıklarını söyler. Dışsal dindarlar bunun onlara fayda sağlayacağını düşündükleri için olduklarından daha fazla dindarmış gibi görünme eğilimindedirler. Bu çalışmada etkileşimin kaynağını daha belirgin hale getirebilmek için; bahsedilen ilişkinin artan dışsal dindarlardan mı kaynaklandığını ya da dinin algılanışında daha içsel ve temelden bir dönüşüm mü olduğunu ayırt etmek amacı ile dindarlık içsel ve dışsal olarak iki alt boyutta incelen bu ölçekle ölçülmüştür.

4.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu çalışma kapsamında değerler ölçeğinin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri. 227, df. 465 ve sig. .000 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi Topçuoğlu ve Aksan'ın (2019) çalışmasını desteklemiş ve değerler için 7 faktör ayrışması gözlenmiştir. 7 faktör toplam varyansın 58.218'ini açıklamaktadır. Ölçek güvenilirliği için yapılan Cronbach's Alpha değeri 31 değer ifadesi için .918 olarak bulunmuştur. Hoşgörülü olmak, barış içinde bir dünya, ebeveyn ve yaşlılara saygı, eşitlik, gerçek dostluk, güzelliklerle dolu bir dünya ifadelerinden oluşan *özgeci yönelim* alt boyutunun güvenilirliği .811; kendi yönünü belirleyebilmek, kendine saygı, kendini kontrol, kibarlık, kontrol gücü ifadelerinden oluşan *bireyci yönelim* için .821; dindarlık, gelenek ve göreneklere saygı, itaatkarlık, iyiliklerin ödenmesi, kabullenme (insanın kaderine razı olması), manevi yaşam ifadelerinden oluşan *dindarlık ve manevi yönelim* alt boyutunun güvenilirliği .754; akıllı olmak, başarılı olmak, bilgelik, başarıma hissi ifadelerinden oluşan *akılcı yönelim* boyutu için .771; sağlıklı olmak, sorumluluk sahibi olmak, sosyal adalet, sosyal düzen (toplumun istikrarlı olması) ifadelerinden oluşan *toplumsal yönelim* .776; neşeli olmak, sevecen olmak, ılımlı olmak ifadelerinden oluşan *iyilik hali* .793 ve değişik bir yaşam, dış görünümü koruyabilmek (imaj), heyecan verici bir yaşam, hırslı olmak ifadelerinden oluşan *uyarıcı yönelim* ise .679 olarak bulunmuştur.

Dini Yönelim Ölçeği'nin geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .934, df. 171 ve sig. .000 olarak bulunmuştur. Ölçek daha önceki çalışmalara benzer şekilde üç alt faktöre ayrılmıştır (Gorsuch and McPearson 1989; Kirkpatrick 1989; Leong and Zachar 1990; Maltby, 1999; Altunsu-Sönmez, 2013). Bu üç faktör toplam varyasyonun % 60.167'sini açıklamaktadır. Bu çalışma kapsamında da Altunsu-Sönmez'in (2013) kendi çalışması için ifade ettiği gibi sadece içsel ve dışsal boyutları anlamak yeterli olacağı için; dışsal sosyal ve dışsal kişisel olarak ayrılan dışsal dindarlık tek bir boyut olarak ele alınmıştır. Faktör analizi sonrasında 20 sorudan oluşan ölçekten 6 soru çıkarılmıştır. Bu durumun öncelikli nedenleri .300 altında faktör yüklemeleri ve birden fazla faktöre yüksek yükleme yapan değerlerin çıkarılmasıdır. Böylece *içsel dindarlık*; "dinimle ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım", "çoğunlukla bütün dini görev ve ibadetlerimi yerine getirmeye özen gösteririm", "tüm hayatımı dini inançlarıma

uygun olarak yaşamaya gayret ederim", "ibadet yerleri yaptırma çalışmaları yapan bir dernek yerine Kur'an okunan ve dini sohbetler yapılan bir gruba katılmayı tercih ederim", "hayata bakış açımın temelinde dini inançlarım vardır" soruları ile ölçülmüştür. *Dışsal dindarlık* ise "insanların düşüncelerinden dolayı bazen dini inanç ve görüşlerimi göz ardı etmek zorunda kaldığım olur", "büyük ölçüde rahatlamak, kötülüklerden korunmak ve güven duygusu hissetmek için dua ve ibadet ederim", "dinin bana sağladığı en büyük fayda sıkıntılı dönemlerimde bana huzur vermesidir", "dua ve ibadetler mutlu ve huzurlu bir hayat sağlayacağı için önemlidir", "dini inançlarım olmasına rağmen bunlar günlük yaşantımı etkilemez", "ibadet yerlerine genellikle arkadaşlarımla vakit geçirmek için giderim", "genellikle ibadet yerlerine tanıdığım insanları görmekten hoşlandığım için giderim", "aslında dua ve ibadet etmem gerektiği öğretildiği için dua ve ibadet ederim", "dine inanmama rağmen hayatta daha önemli olan pek çok şey vardır" soruları ile ölçülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha .801 olarak bulunurken; alt boyutlar için bu değer içsel dindarlık için .832 ve dışsal alt boyutları için dışsal sosyal .855 dışsal kişisel .768 olarak bulunmuştur. Ancak bu çalışma kapsamında dışsal dindarlık tek boyut ve ölçek orijinaline benzer olarak içsel dışsal olarak iki alt boyut olarak kullanılmıştır. Bu durumda dışsal dindarlık için Cronbach's Alpha değeri .684 olarak tespit edilmiştir.

5. Bulgular

Dindarlık ölçeğini kategorik hale getirdiğimizde (Bkz. Altunsu-Sönmez 2013: 246) katılımcılar %60.4'ü içsel dindar, %31.7'si dışsal dindar, %3.9'u inançsız ve %4.1'i ise ayrımsız dindar olarak tespit edilmiştir. Düzeyini 1-10 arası tanımladığımız dindarlık düzeyi sorusu ile dindarlık yönelimi arasındaki ilişkiye bakmak üzere yapılan tek yönlü varyans (One-way Anova) analizi sonucuna göre; dini yönelim ile dindarlık düzeyi arasında istatistiksel olarak $p < 0.01$ düzeyinde $F(3, 1193) = 110.481$, $p = 0.000$ anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu analize göre en yüksek dindarlık ortalamasını ayrımsız dindarların göstermesi beklenen bir sonuçtur. Ancak bu araştırma kapsamında değerlendirdiğimiz içsel dışsal dindarın kendilerini değerlendirdikleri ortama dindarlık puanları, beklenen üzere içsel dindarlarda dışsal olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu çerçevede "dışsal dindarlar, dindar gözükmek isteyenlerdir, dolayısıyla onlar için önemli olan dindar olmak değil dindar görünmektir" tanımlaması yerini bulmaktadır. İnançsızların 1.78 gibi düşük bir ortalama da kalmaları da ifade edilen ayrımın doğru değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 3: Dini Yönelim Dindarlık Düzeyi Analizi

	N	Ortalama	Std sapma	F	p
İçsel	721	6.11	1.8098		
Dışsal	378	4.91	1.9583		
İnançsız	46	1.78	1.2457	110.481	0.000
Ayrımsız	49	6.92	1.8352		
Toplam	1194	2.08	2.0796		

Dindarlığın 4'lü tipolojik ayrımında ayrımsız dindar kategorisindekilere çalışmanın bundan sonraki bölümünde yer verilmeyerek dindarlık kategorik değişkenleri içsel, dışsal ve inançsızlar şeklinde kullanılacaktır. Dindarlıkta bu kategorik değişkenler ile demografik değişkenlerin ilişkisine bakıldığında; öncelikle kadın katılımcıların %70.6'sının içsel dindar olduğu görülürken %27.0'si dışsal dindar ve %2.4'ü ise inançsızdır. Erkek katılımcılar ise kadınlara oranla içsel

dindarlıkta %53.9'a düşerken dışsal dindarlık %40.2'ye ve inançsızlık %5.9'a yükselmektedir. Cinsiyete göre dini yönelimler arasında yapılan Pearson KiKare (Chi Square) analizi sonucunda cinsiyetle dini yönelim arasında $\chi^2 = 36.129$, $sd = 2$, $p < 0.001$ düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Burada kadınların içsel dindarlığı oldukça yüksek iken erkeklerde bu denli büyük bir farka rastlanılmamıştır. Ortalama puanlar değerlendirildiğinde kadınların erkeklerden daha fazla oranda içsel dindar, erkeklerinde kadınlardan daha fazla dışsal dindar ve inançsız olduğu görülmektedir.

Fakülteye göre yapılan ki-kare analizine göre ise fakülte ile dinsel yönelim arasında $\chi^2 = 29.726$ $sd = 12$, $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülür. Fakültelerin dini yönelime göre dağılımlarına baktığımızda İktisadi idari bilimler (İİBF) öğrencilerinin %67.6'sı içsel dindar, %30.3'ü dışsal dindar, %2'si ise inançsızdır. Mimarlık fakültesi öğrencilerinin %72.9'u içsel dindar, %30.3'ü dışsal dindar ve %1.8'i inançsızdır. Mimarlık fakültesi, fakülteler içinde en yüksek içsel dindar, en düşük dışsal dindar ve en düşük inançsız olma oranına sahip fakülte'dir. Hukuk fakültesi öğrencilerinin %63.9'u içsel, %27.'i dışsal ve %8.3'ü de inançsızdır. Fakülteler içinde en yüksek inançsızların oranına hukuk fakültesinde rastlanılmıştır. İletişim fakültesi öğrencilerinin %59.4'ü içsel, %36.1'i dışsal ve %4.5'i ise inançsız öğrencilerdir. Edebiyat fakültesi %59.4 içsel, %38.0 dışsal ve %4.3 inançsız öğrenciye sahiptir. Mühendislik fakültesi öğrencileri ise %53.8 ile içsel, %40.6 ile dışsal ve %5.6 ile de inançsız öğrencilerden oluşmaktadır. En düşük içsel ve en yüksek dışsal dindarlık oranlarına ise bu fakültede rastlanılmıştır. Katılımcılar içerisinde dış hekimliği fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ise %66.7'si içsel, %30.9'u dışsal ve %4'ü inançsızdır.

En uzun süre yaşanan yerleşim yeri ile dini yönelim ilişkisinde ise $\chi^2 = 15.976$ $sd = 8$, $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Köyde yaşayanların %70'i içsel, %28.2'si dışsal ve %1.8'i ise inançsız iken kasaba da yaşayanlar %64.3 içsel, %31 dışsal ve %4.8 inançsız olarak dağılım göstermiştir. İlçede yaşayanların %61.5'i içsel, %37.7'si dışsal ve %0.8 inançsızdır. Şehirde yaşayanların %64.6'sı içsel, %30.5'i dışsal ve %4.8'i ise inançsızdır. Büyükşehirde yaşayanların %59.8'i içsel, %34.3'ü dışsal ve %5.8'i ise inançsız olarak bulunmuştur: Bu sonuçlara göre köyde yaşayanlar en yüksek içsel ve en düşük dışsal dindarlık değerine sahipken bunun büyükşehir açısından ters yönde değiştiğini söylemek mümkündür. Yine şehir ve büyükşehirler en yüksek oranda inançsızların yaşadığı yerleşim yerleri olmuştur.

Mezun olunan lise türü ile dini yönelim arasında $\chi^2 = 10.690$ $sd = 8$, $p = 0.220$ anlamlı istatistiki bir bulguya rastlanılmamasına rağmen içsel, dışsal ve inançsız dağılımı açısından ilginç bulgular olduğu söylenebilir. Öncelikle normal lise öğrencilerinin %59.7'si içsel, %34.3'ü ise dışsal dindar iken inançsızlara %6 oranında rastlanılmıştır. Fen lisesi mezunlarında içsel dindarlar %63.8 iken, dışsal dindarlar %34.8 ve inançsızlar ise %1.4'dür. Fen lisesinden mezun olanlar en yüksek dışsal dindarlık ve en düşük inançsız oranlarına sahiptir. Anadolu Lisesi mezunlarının %62.2'si içsel, %34.3'ü dışsal ve %3.4'ü de inançsızdır. Meslek liselerinde bu oranlar %65.6 içsel, %32.1 dışsal ve %2.3 inançsız şeklindedir. Beklenildiği üzere en yüksek içsel

dindarlık imam hatip lisesi mezunlarında olmasına rağmen oranın %68.9 olması ve diğer oranlarla aradaki farkın az olması şaşırtıcı bir bulgudur. Ayrıca burada %25 oranı ile azımsanmayacak düzeyde dışsal dindarların olduğu görülmüştür. En ilginç bulgu ise %6.1 ile en yüksek inançsız rakamına imam hatip lisesinden mezun öğrencilerde ulaşılmıştır. Şüphesiz bu veri; pek çok başka nedenle etkileşimi göz ardı edilmeden, dindarlığın dönüşümü konuşulurken gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle dindarlık parameterine tekrar çalışmalarını yapılarak değişimin parametrelerini görebileceğimiz analitik verilere ulaşılması bu alanı doğru anlama noktasında önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dindarlık ve değerler alt boyutları arasındaki ilişkilerin nasıl (Tablo4)olduğunu görebilmek adına yapılan korelasyon sonuçlarına göre içsel dindarlık ve tüm değerler arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Dışsal dindarlık ve değerler arasında ise sadece dindarlık ve manevi değerler, iyilik hali ve uyarıcılık yönelimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunurken diğer değerler ile anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Burada önemli bir tespit; hem içsel ($r = .069$, $n=1194$, $p < 0.05$) hem de dışsal dindarlık ($r = .164$, $n=1194$, $p < 0.01$) ile uyarıcılık yönelimi arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olmasıdır. Uyarıcılık yönelimi; değişik bir yaşam, dış görünümü koruyabilmek (imaj), heyecan verici bir yaşam ve hırslı olmak değer ifadelerinden oluşmaktadır. Bu değerler ile dindarlık arasında hem içsel hem de dışsal alt boyutta pozitif ilişki çıkması dikkat çekicidir. Çünkü gerçekte dindarların bu değerlere yönelim ilişkisinin negatif olması beklenir(Bkz. Roccas, 2005: 751). Aslında burada içsel ve dışsal ayrımında dindarlığın ölçülmesi ile veri kaybının önüne de geçilmiştir. Çünkü tek boyutta dindarlık ölçüldüğünde ortalama puanları genellikle dışsal dindarlar yükselttiği için(belki de içsellersin ayrııcı sınırları olduğu için), içsellersi burada yakalamak çok da mümkün olamayacaktı. Dolayısıyla burada değişim kaynağı olarak içsellersin de açığa çıkmış olması önemlidir. Diğer taraftan elde ettiğimiz sonuçlar Topçuoğlu ve Aksan'ın (2019)'ın çalışmasındaki bulguları ve işaret ettikleri tartışmayı destekleyen verilere ulaşmıştır. Sadece dışsal dindarlarla bahsi geçen değer yönelimleri alt boyutları pozitif olsaydı, dönüşümün sebebinin onlardan kaynaklandığını söylemek mümkün iken içsel dindarlarda pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunması dinin algılanmasında dönüşüm olduğunun bir göstergesi olabilir.

Diğer taraftan verilere bakıldığında, içsel dindarlar düzeyinde beklenen şekilde *dindarlık ve manevi yönelim* dışsal dindarlardan daha yüksek düzeyde pozitif korelasyon göstermiştir. İçsel dindarlık ile *dindarlık ve manevi yönelim* arasında ($r = .471$, $n=1194$, $p < 0.01$) pozitif yönlü orta düzey bir korelasyon ilişkisi varken dışsal dindarlık ve *dindarlık ve manevi yönelim* arasında ise ($r = .294$, $n=1194$, $p < 0.01$) pozitif yönlü ancak düşük bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Başka bir sonuçta *özgeci yönelim*, *bireyci yönelim*, *akılcı yönelim*, *toplumsal yönelim* ve *iyilik hali* alt boyutları ile dışsal dindarlık arasında bir ilişki saptanamamıştır. Bu nokta da yine içsel-dışsal dindarlık alt boyutları ile bakılmadığında ortalamaları düşürebilecek sonuçlar elde edilebileceği görülmektedir.

Tablo 5; dindarlık ile yaş, kardeş sayısı, aylık ortalama hane geliri ve aylık ortalama kişisel gelir gibi korelasyon analizine

uygun biçimde ortalaması hesaplanabilen demografik değişkenlerle dindarlık arasında bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etme amacı ile oluşturulmuştur. İçsel dindarlık; dindarlık düzeyi ile yüksek, dışsal dindarlık ile orta düzeyde ve kardeş sayısı ile düşük düzeyde fakat pozitif yönlü ilişki göstermiştir. Yani içsel dindarlık arttıkça kardeş sayısı ve kişinin kendini dindar olarak tanımlaması artmıştır. Öte yandan içsel dindarlık; yaş, aylık ortalama hane geliri ve aylık ortalama kişisel gelir ile düşük korelasyon ilişkisine sahiptir. Dolayısıyla içsel dindarlık arttıkça yaşın, ailenin ve

kişinin bireysel gelirinin azaldığı görülmektedir. Aynı ilişkilere dışsal dindarlık için baktığımızda ise bu durumun sadece içsel dindarlık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi varken diğer değişkenlerle negatif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösterememiştir. Diğer taraftan demografik sorular arasındaki ilişkiler; yaş arttıkça aylık kişisel gelirin arttığını; ancak kardeş sayısı arttıkça aylık ortalama hane geliri ve aylık kişisel gelirin azaldığını söylemektedir.

Tablo 4: Dindarlık Değerler Korelasyon İlişkisi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Pearson Kore.	1	.406**	.188**	.142**	.471**	.122**	.204**	.205**	.069*
İçsel	Sig. (2-yönlü)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.017
Dindarlık	N	1194	1194	1194	1194	1194	1194	1194	1194	1194
2	Pearson Kore.		1	.046	-.001	.294**	.052	.040	.097**	.164**
Dışsal	Sig. (2-yönlü)			.112	.966	.000	.071	.000	.001	.000
Dindarlık	N		1194	1194	1194	1194	1194	1194	1194	1194
3	Pearson Kore.			1	.591**	.388**	.483**	.589**	.533**	.315**
Özgeci	Sig. (2-yönlü)				.000	.000	.000	.000	.000	.000
Yönelim	N			1194	1194	1194	1194	1194	1194	1194
4	Pearson Kore.				1	.361**	.462**	.596**	.494**	.331**
Bireyci	Sig. (2-yönlü)					.000	.000	.000	.000	.000
Yönelim	N				1194	1194	1194	1194	1194	1194
5	Pearson Kore.					1	.384**	.364**	.429**	.417**
Dindarlık-Manevi	Sig. (2-yönlü)						.000	.000	.000	.000
yönelim	N						1194	1194	1194	1194
6	Pearson Kore.						1	.431**	.352**	.407**
Akılcı	Sig. (2-yönlü)							.000	.000	.000
Yönelim	N							1194	1194	1194
7	Pearson Kore.							1	.532**	.248**
Toplumsal	Sig. (2-yönlü)								.000	.000
Yönelim	N								1194	1194
8	Pearson Kore.								1	.320**
İyilik	Sig. (2-yönlü)									.000
halî	N									1194
9	Pearson Kore.									1
Uyarcılık	Sig. (2-yönlü)									
Yönelimi	N									1194

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü), **Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

Tablo 5: Dindarlık ve Demografik Değişkenlerin İlişkisi

		1	2	3	4	5	6	7
1	Pearson Kore.	1	.406**	.588**	-.072*	.156**	-.138**	-.194**
İçsel	Sig. (2-yönlü)		.000	.000	.012	.000	.000	.000
Dindarlık	N	1194	1194	1194	1194	1194	1108	1151
2	Pearson Kore.		1	.277**	-.012	-.008	-.046	-.045
Dışsal	Sig. (2-yönlü)			.000	.681	.779	.124	.129
Dindarlık	N		1194	1194	1194	1194	1108	1151
3	Pearson Kore.			1	-.065	.055	-.082*	-.103**
Dindarlık	Sig. (2-yönlü)				.024	.060	.006	.000
Düzeni	N			1194	1194	1194	1108	1151
4	Pearson Kore.				1	.035	-.004	.171**
Yaş	Sig. (2-yönlü)					.233	.903	.000
	N				1194	1194	1108	1151
5	Pearson Kore.					1	-.105**	-.093**
Kardeş	Sig. (2-yönlü)						.000	.002
Sayısı	N					1194	1108	1151
6	Pearson Kore.						1	.371**
Aylık hane	Sig. (2-yönlü)							.000
geliri	N							1076
7	Pearson Kore.							1
Aylık kişisel	Sig. (2-yönlü)							
gelir	N							1151

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü), **Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

Değerler ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiye baktığımızda ise yaş ile *toplumsal değerler* arasında ($r = -.059$, $n=1194$, $p < 0.05$) anlamlı negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Kardeş sayısı, *dindarlık ve manevi yönelim* ($r = .101$, $n=1194$, $p < 0.01$) ve akılcı yönelim ($r = .066$, $n=1194$,

$p < 0.05$) ile anlamlı ilişki göstermektedir. Aylık gelir ile sadece dindarlık ve manevi yönelim ($r = -.119$, $n=1108$, $p < 0.01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş iken; kişisel gelir ile dindarlık manevi yönelim ($r = -.095$, $n=1151$, $p < 0.01$) ve iyilik halî ($r = -.093$, $n=1151$, $p < 0.01$) arasında

negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durumda katılımcıların yaşları arttıkça toplumsal değerlere yönelimleri azalmakta iken kardeş sayısı arttıkça akılcı ile dindarlık ve manevi yönelime ilişkin değerlere daha fazla yönelmeleri söz konusu olmuştur. Gelirin artması ise dindarlık ve manevi yönelim ile iyilik haline yönelik değerlere yönelmeyi azaltıcı bir etkiye sahip görülmektedir.

Kategorik dindarlık değişkenimizle değerler alt boyutlardan alınan ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılan tek yönlü varyans (One-Way-Anova) analizi sonrasında uyarıcılık yönelimi dışında tüm diğer yönelimler ile dindarlık alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. *Özgeci yönelim, bireyci yönelim, dindarlık-manevi yönelim, akılcı yönelim ve iyilik halinin* hepsinde en yüksek ortalama içsel dindarlarda görülmekte, onu dışsal dindarlar ve inançsızlar takip etmektedir. Ancak aralarında anlamlı bir ilişki bulunamasa da *uyarıcılık yönelimindeki* sonuçlar dikkat çekicidir. Öncelikle aradaki fark içsel dindar ve inançsızlar arasında yok denecek kadar az olmasına rağmen sadece bu değer için dışsal yönelimin en yüksek ortalamaya sahip olması oldukça manidardır. Aradaki farkın oldukça küçük ve anlamsız olduğunu hatırlatmakla beraber dindar-dindar olmayan katılımcıların tamamının uyarıcı yöneliminin olması ise düşündürücü bir bulgudur. Bu durum gençlik kategorisinin imaj, değişik bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, hırslı olmak gibi uyarıcı değer yönelimlerini ayrımsız bir biçimde benimsiyor olduklarını göstermektedir.

Tablo 6: Dindarlık Değerler Anova Analizi

		N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Özgeci Yönelim	İçsel	721	6.36	0.78171	11.503	0.000
	Dışsal	378	6.15	0.92045		
	İnançsız	46	5.94	1.16696		
Bireyci Yönelim	İçsel	721	6.24	0.88349	7.282	0.001
	Dışsal	378	6.04	0.94152		
	İnançsız	46	5.98	1.06402		
Dindarlık Manevi Yönelim	İçsel	721	5.30	1.06000	52.039	0.000
	Dışsal	378	4.86	1.18756		
	İnançsız	46	3.76	1.53225		
Akılcı Yönelim	İçsel	721	6.16	0.87076	4.354	0.013
	Dışsal	378	6.01	0.95631		
	İnançsız	46	5.93	1.16718		
Top. Yönelim	İçsel	721	6.40	0.81166	17.507	0.000
	Dışsal	378	6.12	0.94916		
	İnançsız	46	5.90	1.11614		
İyilik Hali	İçsel	721	6.07	1.05888	6.110	0.002
	Dışsal	378	5.87	1.13632		
	İnançsız	46	5.69	1.20370		
Uyarıcı Yönelim	İçsel	721	5.03	1.19756	0.942	0.390
	Dışsal	378	5.13	1.13918		
	İnançsız	46	5.05	1.26229		

Öncelikle bu çalışma kapsamında içsel ve dışsal dindarlık ile ilişkide çarpıcı ve değişim gösteren bir bulgu olarak *uyarıcılık* değer yönelimini ölçtüğümüz ifadeler ve çalışma konusu çerçevesinde içsel, dışsal ve inançsız ayrımı yaptığımız kategorilerin dindarlık ve manevi yönelim değerlerinin alt ifadeleri ile korelasyon ilişkisine baktığımızda; içsel dindarlık ile *dindarlık* değer ifadesi arasında $r=.558$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *gelenek ve göreneklere saygı* değer ifadesi arasında $r=.303$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *itaatkarlık* ile $r=.271$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *iyiliklerin ödenmesi* ile $r=.129$, $p<$

0.01 düzeyinde pozitif yönde, *kabullenme (insanın kaderine razı olması)* ile $r=.331$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde ve *manevi yaşam* ile $r=.340$, $p<0.00$ düzeyinde pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde dışsal dindarlık ile çoğunda daha düşük korelasyon ilişkisi olmakla beraber *dindarlık* değer yönelimi ile $r=.231$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *gelenek ve göreneklere saygı* değeri arasında $r=.176$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *itaatkarlık* ile $r=.202$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *iyiliklerin ödenmesi* ile $r=.168$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde, *kabullenme (insanın kaderine razı olması)* ile $r=.242$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde, *manevi yaşam* ile $r=.159$, $p<0.00$ düzeyinde pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Aslında dindarların dindarlık ve manevi yönelim değerleri ile pozitif yönde ilişkiler kurması doğal olarak beklediğimiz bir sonuçtu. Ancak dışsal dindarlar için gerçekleşen daha düşük korelasyon bulgusu, “dışsal dindarlık” tanımını bu çalışma için de somutlaştırmaktadır. Çalışmanın en çarpıcı bulgusu olarak dindarlığın *uyarıcılık* değer yönelimi boyutu alt ifadeleri ile ilişkisine bakıldığında; içsel dindarlık ile sadece *dış görünümü koruyabilme (imaj)* ifadesinin $r=.069$, $p<0.05$ düzeyinde pozitif yönde ilişkisi bulunurken dışsal dindarlık; *dış görünümü koruyabilme (imaj)* ile $r=.078$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde; *heyecan verici bir yaşam* ile $r=.064$, $p<0.05$ düzeyinde pozitif yönde ve *hırslı olmak* $r=.092$, $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. İçsel dindarlıkla sadece bir değerde anlamlı ilişki bulunsa da, diğerleri ile anlamlılık ilişkisi pozitif yönlüdür. Daha çok dışsal dindarlarla özdeşleştirdiğimiz durumun içselerde de pozitif yön göstermesi, gençliğin dindarlık değerlerinde bir değişim olduğunu yine gösterir niteliktedir. Dindarlık ve değerler ilişkisinde hem dindarlığı dini yönelim olarak ele alıp içsel- dışsal dindarlık ölçtüğümüz boyutları hem de katılımcılara kendi dindarlıklarını 1-10 arasında değerlendirmelerini istediğimiz soru ile değerler ölçeğinin faktör analizi sonrasında kullandığımız tüm ifadelerine dindarlıktaki değişimi daha iyi anlamak adına baktığımızda; aslında dindarlığın alt boyutlarla incelenmesinin önemi de ortaya çıkmaktadır (Tablo 7). Çünkü katılımcıların kendilerini dindar tanımlama düzeyleri ile içsel ve dışsal dindarlık arasında belirgin farklılıklar bulunmakta. Sadece tek bir soru ya da tek boyutla dindarlık değerlendirildiğinde, değerlere özellikle dışsal dindarın yükledikleri anlamlar bilenemeyeceği için dindarlıktaki değişim ve dönüşümü anlamak çok da mümkün görünmemektedir. Ancak farklı bir takım sonuçlar içsel dindarlarla da benzeştiğinde, daha kapsamlı bir değişimden bahsedebilmek mümkün hale gelebilir. Aksi durumda; bu değişimin nedeni dışsal yönelimin toplumsal değişim ile ya da dindar görünmenin popüleritesi gibi nedenlerle artması olarak, dinin algılanışında ya da dindarlığın yapısal değişiminde değil yükselen ya da popülerleşen dışsal yönelimde aranabilir. İçsel ve dışsal dindarlık düzeyi karşılaştırmasında öncelikle içsel dindarlarda her bir değer için pozitif yönlü ilişki bulgusu aslında yukarıda bahsettiğimiz değişimin apaçık bir göstergesidir. Şüphesiz *dindarlık ve manevi yönelim* gibi bazı değer kategorilerinde yüksek ilişki göstermesi beklenen bir sonuçken özellikle uyarıcılık yöneliminde ise şimdiye kadar yapılan çalışmalar bize negatif yönlü bir ilişkiyi işaret etmekteydi. Dolayısıyla bu çalışmada dindarlıkla ilişkilendirildiğinde *imaj* ve *heyecan verici bir yaşam* için pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu görmek çarpıcı bir bulgudur. *Değişik bir yaşam* ve *hırslı olmak* değer ifadeleri; anlamlı bir istatistiki ilişki ortaya koymasa da yönünün

pozitif dönük olması anlamında bizlere yine önemli bir değişimden bahsetmektedir. Açıkça belirtmemiz gerekir ki çalışmanın elde ettiği bulgulara göre içsel dindarlık 30 değerle pozitif ve anlamlı iki değerle ise pozitif ama anlamsız bir ilişki göstermektedir.

Tablo 7: Dindarlık Tüm Değerler Korelasyon Tablosu

		İçsel Dindarlık	Dışsal Dindarlık	Dindarlık Düzeyi
Özgeci Yönelim	Hoşgörülü olmak	.135**	.010	.065*
	Barış içinde bir dünya	.117**	-.001	.092**
	Ebeveyn ve yaşlılara saygı	.252**	.060*	.156**
	Eşitlik	.060*	.039	.058*
	Gerçek dostluk	.130**	.008	.072*
	Güzelliklerle dolu bir dünya	.136**	.077**	.062*
Bireyci Yönelim	Kendi yönünü belirleyebilmek	.120**	.016	.051
	Kendine saygı	.106**	-.021	.061*
	Kendini kontrol	.114**	-.032	.076**
	Kibarlık	.110**	.028	.108**
	Kontrol gücü	.093**	.002	.068*
Dindarlık ve manevi yönelim	Dindarlık	.558**	.231**	.406**
	Gelenek ve göreneklere saygı	.303**	.176**	.226**
	İtaatkarlık	.271**	.202**	.156**
	İyiliklerin ödenmesi	.129**	.168**	.067*
	Kabullenme (insanın kaderine razı olması)	.331**	.242**	.230**
	Manevi yaşam	.340**	.159**	.240**
Akılcılık	Akıllı olmak	.084**	-.019	0.21
	Başarılı olmak	.080**	.061*	.026
	Bilgelik	.104**	.074*	.026
	Başarma hissi	.107**	.038	.034
Toplumsal yönelim	Sağlıklı olmak	.170**	-.012	.096**
	Sorumluluk sahibi olmak	.185**	.060*	.132**
	Sosyal adalet	.123**	.017	.119**
	Sosyal düzen	.157**	.055	.127**
İyilik hali	Neşeli olmak	.122**	.046	.087**
	Sevecen olmak	.213**	.123**	.150**
	İlimli olmak	.182**	.076**	.105**
Uyarıcı yönelim	Değişik bir yaşam	.016	.105**	-.013
	Dış görünüşü koruyabilmek(imaj)	.088*	.115**	.078**
	Heyecan verici bir yaşam	.058*	.108**	-.013
	Hırslı olmak	.040	.139**	.022

Genel olarak değer yönelimleri alt boyutları içselle daha yüksek, dışsalla en düşük ve dindarlık düzeyi ile ise ikisinin arasında bir değerde olduğu görülmektedir. Burada dışsalların ortalamalara ciddi etkide bulunduğu verisini tekrar hatırlamalıyız. O yüzden dindarlığı bu şekilde boyutlara ayırmayan çalışmalarda dışsal dindarlar dindarlık ortalamasına etki edebilecek durumda ve sonucu etkileyecek ortalamaya sahip olabilir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bu analiz bulgusu ile ilişkisinde; dini yönelim ölçeğini kullanmamız, analiz etmek istediğimiz asıl değişkenler konusunda daha somut ifadelerle ulaşabilmemizi kolaylaştırmış görünmektedir. “Dindarlık fakat nasıl bir dindarlık?” sorusu ve dini yönelimin motivasyonu, dindarlık çalışmalarında çok boyutlu analizin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dışsal dindarlık değerlerine baktığımızda ise neredeyse tamamında içselden daha düşük; *dindarlık ve manevi yönelim* değer ifadeleri dışında çoğunlukla anlamsız, bazen negatif yönlü ilişkiler göstermekte, en belirgin değişimin *uyarıcılık*

boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Bu faktör, tüm değer ifadeleri ile pozitif anlamlı ilişkiler gösterirken yine bu durumun dindarlık literatüründe olmayan bir bulgu olduğu dikkate alınmalıdır. Ancak sadece dışsal pozitif, içsel negatif bir sonuç elde edilseydi, bu durumda Topçuoğlu ve Aksan (2019)’ın bulgularının Türkiye’de dışsal dindarlık yöneliminden ya da buna dair eğilimin artmasından kaynaklı olabileceği söylenebilirdi. İçselderdeki pozitif yön ve anlamlı ilişkiyi daha genel çerçevede değerlendirdiğimizde, bu durum Türkiye örneklerinde üniversite gençliğinin dindarlık ve değerler ilişkisinde önemli bir değişim olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca dışsal dindarların *dindarlık ve manevi yönelim* değerlerinin içselderden ciddi oranda düşük olması verisi, bu çalışmada kullanılan ölçeğe ilişkin ayırımı çalıştığımızı doğrular.

Kategorik dindarlıkla bakılan tek yönlü varyans (one-way-Anova) analizi sonrasında içsel, dışsal ve dindar olmayanlar arasında *iyiliklerin ödenmesi* ifadesi dışında diğer soruların hepsi ile $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. *Geleneklere ve göreneklere saygı* da ortalama puanlar içsel, dışsal ve dindar olmayanlar için sırası ile 5.59, 4.54 ve 2.72 olarak tespit edilmiştir. *İtaatkarlık* değeri için yine sırası ile 5.91, 5.47 ve 4.31 ortalamaları bulunmuştur. *İyiliklerin ödenmesinde* ortalamalar 5.01, 4.89 ve 4.35 olurken *kabullenme* için 4.96; 4.62 ve 3.30 olarak bulunmuştur. *Manevi yaşam* için ise ortalama puanlar 4.96, 4.62, 3.30’dur. Yine içsel dindarlar her değer için dışsal dindarlardan; onlarda dindar olmayanlardan daha yüksek *dindarlık ve manevi yönelim* ortalamasına sahiptir. *Uyarıcılık yönelimi* değer ifadeleri için aynı şeyi yaptığımızda ise sadece *hırslı olmak* ile içsel, dışsal ve dindar olmayanlar arasında $p < 0.10$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun önemli bir nedeni ortalamaların birbirine çok yakınlığıdır. Burada ilginç olan ise içsel dindarların ayrılmamış olmasıdır. *Değişik bir yaşam* değeri için en yüksek ortalama 5.17 ile dindar olmayanlara ait iken dışsal 4.91 ve içsel 4.75 ortalama puana sahiptir. *Dış görünümü koruyabilme (imaj)* değeri ise en yüksek 5.10 ile dışsal dindarlara aitken içsel ve dindar olmayanların her ikisinde ortalama puan 5.04 olmuştur. Dışsal dindarların yine en yüksek ortalama puana sahip olduğu bir başka değer *hırslı olmaktır*. Burada ortalamalar dışsal için 4.95 iken içselder;(dindar olmayanları geride bırakarak) 4.74 ve dindar olmayanlarda 4.41 olarak bulunmuştur. İlk örnekleri ile beraber farklı ampirik çalışmalar hatırlandığında *uyarıcılık* yönelimi değerleri dindarlıkla örtüşen değerler olarak kabul edilmezken bunların içsel, dışsal ve dindar olmayanlarda bir ayırım gözlenmeksizin, bazen de dindarların dindar olmayanlardan yüksek puan alması dikkat çekici bir değişim bulgusudur.

Tablo 8: Cinsiyet Değerler T-test Analizi

		N	Ort.	Std. Sap.	t	p
Özgeci yönelim	Kadın	622	6.51	0.62537	10.266	.000
	Erkek	523	6.01	1.00157		
Bireyci yönelim	Kadın	622	6.36	0.74213	8.020	0.000
	Erkek	523	5.93	1.04138		
Didanrlık manevi	Kadın	622	5.12	1.14576	0.868	0.386
	Erkek	523	5.06	1.21011		
Akılcı yönelim	Kadın	622	6.20	0.85295	3.919	0.000
	Erkek	523	5.99	0.97355		
Toplumsal yönelim	Kadın	622	6.48	0.71025	8.453	0.000
	Erkek	523	6.05	1.00828		
İyilik hali	Kadın	622	6.18	0.97975	6.285	0.000
	Erkek	523	5.77	1.18404		
Uyarıcılık yönelimi	Kadın	622	5.02	1.12010	-1.440	0.150
	Erkek	523	5.12	1.24888		

Dindarlık değerler ilişkisinde; *uyarıcılık yönelimi* bulgusundaki değişimi daha detaylı görebilmek için bu çalışma kapsamında tespit edilen yedi değer boyutunun cinsiyet farklılaşmasındaki karşılığını değerlendirdiğimizde T-test sonuçlarına göre; (Tablo8) *özgeci yönelim* ve cinsiyet arasında; kadınlar (Ort=6.51) ve erkekler (Ort=6.01); t (1145= 10.266, p=0.000) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Bireyci yönelim* ile cinsiyet arasında kadınlar (Ort=6.36) ve erkekler (Ort=5.93); t (1145= 8.020, p=0.000) arasında anlamlı bir farklılık varken *akılcı yönelim*de de yine kadınlar (Ort=6.20) ve erkekler (Ort=6.01); t (1145= 10.266, p=0.000) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. *Toplumsal yönelimi* değerlendirdiğimizde; kadınlar (Ort=6.48) ve erkekler (Ort=6.05); t (1145)= 8453, p=0.000) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. *İyilik hali* ile de kadınlar (Ort=6.18) ve erkekler (Ort=5.77); t (1145)= 6285, p=0.000) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Cinsiyet ile *dindarlık ve manevi yönelim* ve *uyarıcılık yönelimi* arasında ise anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Bu durumda aslında uyarıcılık yöneliminde tespit ettiğimiz değişimin cinsiyet kaynaklı bir değişim olmadığını ve cinsiyet değişimine neden olabilecek unsurlardan biri olarak ele alınmayacağı görülmektedir. Diğer yönelimler için ise kadınların lehine bir farklılaşma söz konusudur.

Dindarlık ve manevi yönelim boyutunu oluşturan alt değer ifadelerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına yine T-test analizi ile bakıldığında; *dindarlık* t (1145)=3060, p=0.002) ve *itaatkârlık* t (1145)= -2588, p=0.010) değerleri ile kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark gösterirken diğer ifadelerle anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ortalama puanlarda kadınlar, *dindarlık* (5.28; 4.94) ve *gelenek ve göreneklere saygı* (5.77; 5.64) değerlerinde erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip iken erkekler ise *itaatkârlık* (4.58; 4.28), *iyiliklerin ödenmesi* (5.08; 4.87) ve *kabullenme, kaderine razı olma* (4.82;4.75) değerlerinde kadınlardan daha yüksek ortama puana sahiptirler. *Uyarıcılık yönelimi* boyutunun değer ifadelerine cinsiyet açısından baktığımız T-test analiz sonuçlarına göre ise sadece *hırslı olmanın* (t (1145)= -4642, p=0.000) kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülürken, diğer ifadeler ile anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Erkeklerin *dış görünümü koruyabilme-ımaj* değerinde küçük bir farkla (5.05; 5.06) ve *heyecan verici bir yaşamda* (5.51; 5.67) kadınlardan daha düşük; *değişik bir yaşam* (4.86; 4.78) ve *hırslı olmak* (5.06;4.46) değerlerinde ise daha yüksek ortalamaya sahiptirler.

Tablo 9: Dini yönelimde Cinsiyetin Dindarlık ve Manevi Değerler üzerine Etkisi

		N	Ortalama	Std sapma
İçsel	Kadın	439	5.32	1.04580
	Erkek	282	5.27	1.08292
Dışsal	Kadın	168	4.77	1.16005
	Erkek	210	4.94	1.20645
İnançsız	Kadın	15	3.27	1.21792
	Erkek	31	4.00	1.62816

Öğrencilerin *dindarlık ve manevi yönelim* ortalamaları iki yönlü varyans analizi (two-way-Anova) ile dindarlık düzeyi ve cinsiyet açısından karşılaştırıldığında; ortalama puanlar arasında dini yönelim F (54.282, p= 0.000), cinsiyetin F (4949, p= 0.026) ve dini yönelim*cinsiyetin F (3065, p= 0.047) ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dindarlık ve manevi yönelim için dini yönelim tek başına, cinsiyet tek başına ve aynı zamanda ikisi bir arada da etkiye sahiptir. Şöyle ki dindarlık ve manevi yönelimde farkı belirleyen dinamik içsel dindarlık, kadın olmak ve bu durumun her ikisidir.

Tablo 10: İçsel- Dışsal Dindarlık ve Cinsiyetin Uyarıcı Değerler Üzerine Etkisi

		N	Ortalama	Std sapma
İçsel	Kadın	439	5.00	1.12964
	Erkek	282	5.09	1.29638
Dışsal	Kadın	168	5.09	1.19756
	Erkek	210	5.17	1.07939
İnançsız	Kadın	15	4.92	1.31837
	Erkek	31	5.11	1.25140

Öğrencilerin *uyarıcılık değerleri* ortalamaları iki yönlü varyans analizi (two-way-anova) ile dindarlık-cinsiyet açısından karşılaştırıldığında; ortalama puanlar arasında dini yönelim F (.756, p= .615), cinsiyetin F (.816, p= 0.367) ve dini yönelim*cinsiyetin F (.048, p= 0.953) ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yukarıdaki bulgulara benzer biçimde, bu değerlerde meydana gelen pozitif korelasyonun cinsiyet veya daha önemlisi, dindarlığın herhangi bir alt boyutundan kaynaklanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu değişimde dini yönelimin içsel veya dışsal olarak farkı ayırtlanmamıştır.İçsel dindarlara ilişkin pozitif yön olarak; üniversite gençliğinin değerleri konusunda önceki çalışmaların tersine *uyarıcılık yöneliminde* bu pozitif yönlü ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Böylelikle bu durumu belirleyen ilişkinin dışsal dindarlardan kaynaklı olabileceği yönündeki varsayımımız geçerliliğini yitirerek değişimin daha kapsamlı ve derin olduğu varsayımı somutlaşmıştır.Bu bulgu bize üniversite gençliğinin dindarlığı ve dini algılamasında bir değişim olduğunu hatta bunun içsel dışsal olarak da ayrılardan herkesi kapsadığını ve bu durumun diğer yönelimlerine etkide bulunduğunu göstermiştir.

6. Sonuç

Bu çalışmanın asıl problemi özellikle değer dönüşümünün işaret ettiği çerçevede, manevi ve dine ilişkin değerlerin dönüşümünde ortaya çıkan bazı bulguları kendi iç dinamikleri ile analiz etmektir. Üniversite gençliğinin değerleri üzerine yapılan yakın çalışmalar, dini yönelim veya dindarlık ile değerler arasındaki ilişkide bazı ampirik bulgularla dinin belirleyiciliğinin azaldığına kanaat getirmişlerdi. Yine bu çalışmalarda, günümüzde dine ilişkin algılamının ve bunun yaşamsal pratiklerinin daha formel ve

biçimci bir şekle büründüğü, bundan da önemlisi değer üretmekten ve var olanı beslemekten uzaklaştığı, yapılan analizlerde gücü düşük bulgular üzerinden ifade edilmişti. Açıkça belirtmek gerekirse modern algılayışın ve bunu motive eden hayat tarzlarının, dinin hem inanç hem de gündelik ilişkileri etkileme boyutlarını dönüştüreceği sosyolojik olarak beklenen bir durumdur. İndirgemeci olmayan sekülerleşme teorileri de, aslında durum betimlemesi yaptığında, bir nevi bu ifadeyi doğrular. Ancak burada dinin toplumsal yansımalarının zaman içerisinde toplumsal değişime paralel olarak dönüşmesinden ziyade özeldir; kendi yaşantısını, sosyal çevresini dini inancı bazında inşa edenlerin, madde ve mana ile kurdukları ilişkide dini merkeze koyanların, hayata tüm bakış açılarını dine göre belirleyenlerin, hayatın anlamını din ile bulanların, bütün ibadetlerini yapmaya çalışanların, kendileri gibi inançlı kişilerle sosyalleşenlerin, dindarlık düzeylerini en yüksek derecelere tanımlayanların, kısacası içsel dindarların ve dışsal dindarların, artık dinle ve dinen daha uzak ya da onlara ters bazı değerle dünyayı ve ilişkileri algıladığını (bu örnekleme) gösteren ampirik bulgulardan bahsediyoruz. Elimizdeki kategorik bulguları güçlendirmek adına tek tek ifadelere bakarak, veriyi bölerek ya da iki yönlü analizler yaparak ulaştığımız sonuçlar, bu durumu destekliyor. Son olarak örneğin sadece; 1-7 arasında önem derecesini sorduğumuz ölçekte *hırslı olma* değer ifadesi ile üniversite öğrencilerinin 1 ve 10 arasında tanımlamalarını istediğimiz dindarlık düzeyi sorusunu ilişkilendirip, bu durumun içsel dindarlar açısından bulgularını değerlendirdiğimizde; kendisine; 9 veya 10 puan vererek dindarlık düzeylerini en yüksek derecelerde ifade edenlerin yüzde atmıştan fazlası hırslı olma değerini en yüksek derece olan 7 düzeyinde önemli görenler. Peki bize bütün veriler ne söylüyor? Öncelikle elde edilen pozitif yönlü anlamlı ilişkiler çerçevesinde değerlendirdiğimizde; örneğin burada uyarıcı değer yönelimi içsel ve dışsal açısından ayrılaşmamış görünüyor. Dolayısıyla çıkan farklı bulguyu, dini daha araçsal olarak yaşayan dışsal dindarlar belirlemiyor, tabiri uygunsuz; “daha dindar olanlar” olarak içsellersin de bu duruma katkısı büyük. Açıkça belirtmek gerekirse, bu çalışma kapsamında bahsedilen değer dönüşümünü etkilediğini düşündüğümüz dini yönelim ve dindarlık konusunda elde ettiğimiz bulguların etkileşim yapılarını derinlemesine analiz edebilecek düzeyde veriye sahip değiliz. Örneğin bu durumun doğrudan mekânsal farklılık, ekonomi ya da siyaset veya din konusunun daha ayrıntılı düzeyleri ile ilişkisini çözümleyebileceğimiz soruları bu araştırma kapsamında sormadık. Bu çalışmanın temel meselesi dindarlıktan öte değer dönüşümü olduğu için, sonraki çalışmaların eksenini de bu değişken belirleyecek. Buradaki değişimin motivasyonlarını anlamaya çalışırken, aile değerlerinin konu ile ilişkisini açıkça önemsiyoruz. Değerlerin algılanıp içselleştirildiği sosyalizasyon sürecinde ailenin rolünü düşündüğümüzde; gençliğin değerlerindeki etkileşim yapılarının aileleri ile örtüşme düzeyi, daha farklı sonuçlara kapı aralayacak. Dolayısıyla yeterli şartlar olgunlaştığında gerçekleştirilmesi düşünülen ilk çalışma “gençliğin değerlerinin dönüşümünde ailelerin rolü” olduğunda, elde edilen veriler üzerinden; sonuç olarak daha geniş bir tartışma zemininden konuşma imkânı bulacağız.

Kaynakça

- Abercrombie, N., Hill, S. ve Turner, B. S. (1984). Dictionary of sociology. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Akyüz, İ. (2014). Türkiye’de Gençlik Din ve Değerler Konusunda Yapılan Ampirik Araştırmaların Yöntem ve İçerik Analizi. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16(30), 183-202.
- Allport, G. Ross. J.M., (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice, Journal for the Scientific Study of Religion, 5 (4), 432-443.
- Allport, G., W. (1966). The Religious Context of Prejudice, Journal for the Scientific Study of Religion, 5 (3), 447-457.
- Altunsu-Sönmez, Ö. (2013) Religiosity, Self- monitoring and Political Participation: A Research on Turkey, Saarbrücken, Germany: Lap Lambert Academic Publishing.
- Aslan, M. (2014). Değer- Din İlişkisi, Değerler ve Değerler Psikolojisi, Ed. B. Dilmaç ve H. H. Bircan, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 157-172.
- Berger, P., L. – Luckmann, T. (2008), Gerçekliğin Sosyal İnşası: Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi-, Çev. Vefa Saygın Ögütü, Paradigma Yay., İstanbul.
- Durkheim, E. (2005). Dini hayatın ilkel biçimleri, çev. Fuat Aydın, Ataç yayınları, İstanbul.
- Fontaine, J. R., Luyten, P. ve Corveleyn, J. (2000) “Tell Me What You Believe and I’ll Tell You What You Want: Empirical Evidence for Discriminating Value Patterns of Five Types of Religiosity”, The International Journal for the Psychology of Religion, 10 (2), 65–84.
- Gorsuch, R.L. & McPerson, S.E. (1989), Intrinsic/Extrinsic Measurement: I/E_ Revised and Single Item Scales, Journal for the Scientific Study of Religion, 83 (3), 284-290.
- Holm, N. G. (2004). Din psikolojisine Giriş, (Çev. A. Bahadır). İstanbul: İnsan Yayınları
- Kirkpatrick, L.A. & Hood, R.W. Jr. (1990). Intrinsic-Extrinsic Religious Orientation: The Boon or Bane of Contemporary Psychology of Religion? Journal for the Scientific Study of Religion, 29 (4), 442-462.
- Leong, F.T.L. & Zachar, P. (1990). An Evaluation of Allport’s Religious Orientation Scale Across One Australian and Two United States Samples, Educational and Psychological Measurement, 50 (2), 359-368.
- Malinowski, B. (2000). Büyü, bilim ve Din, Çev. Saadet Özkal, kabalca yayınları, İstanbul.
- Maltby, J & Lewis, A. (1996). Measuring Intrinsic and Extrinsic Orientation Toward Religion: Amendments for

- Its Use Among Religious and Non-Religious Samples, *Personality and Individual Differences*, 21 (6), 937-946.
- Mehmedoğlu, A. U. (2013). "Din Dindarlık ve Değerler", *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 173-189.
- Nietzsche, F. (2005). *Yunan Tragedyası Üzerine İki Konferans*, çev. Mahmure Kahraman, Say Yayınları, İstanbul.
- Parsons, T. (1958), "The Pattern of Religious Organization in the United States", *Daedalus*, 87 (3), Symbolism in Religion and Literature, 65-85.
- Roccas, S. (2005). Religion and Value Systems. *Journal of Social Issues*, 61,747-759.
- Rokeach, M. (1969). "Value Systems in Religion" *Review of Religious Research*, (11)1 (Autumn, 1969), 3-23.
- Schopenhauer, A.(2011). *Din Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.
- Schwartz, S. H., & Huismans, S. (1995). Value Priorities and Religiosity in Four Western Religions. *Social Psychology Quarterly*, 58, 88–107.
- Theodorson, G.T. ve Achilles, G. (1969). *A Modern Dictionary of Sociology*. New York: A BarnesandNoble
- Weber, M. (1985), *Protestan Ahlâk ve Kapitalizmin Ruhu*, Çev. Zeynep Aruoba, Hil Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, K.(2013). *Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimleri İle Bireysel Değerleri Arasındaki İlişki*, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29),129-146.



Yazım Kuralları

anemon, 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır. Derginin asıl amacı sosyal bilimler alanında nitelikli akademik çalışmaların yayımlanmasına katkı yapmaktır.

Dergide yayımlanan makaleler yazı işlerinin izni olmaksızın başka hiçbir yerde yayımlanamaz veya bildiri olarak sunulamaz. Kısmen veya tamamen yayımlanan makaleler kaynak gösterilmeden hiçbir yerde kullanılamaz. Dergiye gönderilen makalelerin içerikleri özgün, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Makaledeki yazarlar isim sırası konusunda fikir birliğine sahip olmalıdır.

Makalenin hazırlanması sırasında yardımcı olması amacıyla, internet sitemizde yazarlar için linkinin altında yer alan **anemon** Dergisi yazım kurallarına göre hazırlanmış "örnek_makale" dosyasını bilgisayarınıza indirmeniz ve makalenizi bu makaleyi örnek alarak hazırlamanız, düzenlemelerde kolaylık ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Bu makaleyi bilgisayarınıza Word programında şablon (template) olarak kaydederek de makalenizi hazırlayabilirsiniz.

- Makaleler MS Word 2007 veya üstü bir sürümde hazırlanarak gönderilmelidir.
- Sayfa yapısı A4 kâğıdı (210 x 297 mm) boyutunda, MS Word programında, Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile 10 punto, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 2 cm olmak üzere diğer kenarlar için 1.5 cm boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır.
- Yazar(lar)ın ad(lar) ve soyad(lar), kurumsal unvanları; yazar(lar)ın görev yaptığı kurum(lar), e-posta adres(ler) bilgileri ve ORCID nuraları verilmelidir. Ayrıca makalelerde sorumlu yazar belirtilmelidir.
- Makale başlığı, içerikle uyumlu, içeriği en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Başlık, kalın ve 13 punto büyüklüğünde olmalı ve ilk harfler büyük olacak şekilde sola hizalanarak yazılmalıdır. Makaleler aynı özellikte İngilizce bir başlık/title içermelidir.
- Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 75, en fazla 120 kelimeden oluşan Türkçe "Öz" bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler makale içeriği ile uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. Aynı şekilde makaleler İngilizce bir başlık/title, anahtar sözcükler/keywords ve özet/abstract içermelidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde diğer dillerde yazılmış yazılara da yer verilebilir. Diğer dillerde yazılan makalelerde yazım dili dışında ayrıca Türkçe ve İngilizce başlık, anahtar sözcükler ve öz bulunmalıdır.
- Herhangi bir sempozyum veya kongrede sunulmuş olan çalışmalar kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilerek yayımlanabilir. Bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.) desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası ilk sayfanın altında verilmelidir.
- Makaleler giriş, gelişme ve sonuç yer alacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Formüller ve denklemler Math Type ya da Word Denklem Düzenleyici kullanılarak yazılmalıdır.
- Çalışma, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Makalede noktalama işaretlerinin kullanımında, kelime ve kısaltmaların yazımında en son çıkan TDK Yazım Kılavuzu esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.
- Bir makalede sırasıyla özet, ana metnin bölümleri, kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. Makalenin bir "Giriş" ve bir "Sonuç" bölümü bulunmalıdır. "Giriş" çalışmanın amacı, önemi, dönemi, kapsamı, veri metodolojisi ve planını mutlaka kapsamalıdır. Konu gerektiriyorsa literatür tartışması da bu kısımda verilebilir. "Sonuç" araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı, ana çizgileriyle ve öz olarak verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara "Sonuç"ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.
- Tablo/Şekillerin numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise sadece tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo/Şekil numarası üste, tam sola dayalı olarak dik yazılmalı; tablo/şekil adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Kaynakça verilmesi gereken bir durum varsa tablonun altında metin içi kaynak gösterme formatında verilmelidir.

- Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makale başlığı dışındaki diğer tüm başlıklar yalnız ilk harfleri büyük, 11 punto (üst 12 nk; alt 6 nk) ve sola hizalı olarak yazılmalıdır. Birinci derece başlıklar koyu karakterde; ikinci derece başlıklar, koyu olmayan; üçüncü derece başlıklar ise koyu olmayan ve italik harflerle yazılmalıdır.

1. Birinci Derece Başlık

1.1. İkinci Derece Başlık

1.1.1. Üçüncü Derece Başlık

- Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

(i) Türkçe kitap:

Meriç, C. (2009). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(ii) Çeviri kitap:

Davison, A. (2006). *Türkiye'de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

(iii) Editörlü kitap:

Çetin, İ. (Ed.) (2010). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Nobel.

(iv) Editörlü kitapta bölüm:

Okçu, M., Aktel, M., & Kerman, U. (2007). İki Süreci Anlamak: Kamu Yönetiminde Küreselleşme ve "Avrupalılaştırma". İçinde: A. Yılmaz & Y. Bozkurt (Ed.), *Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi* (s.43-67). Ankara: Gazi Kitabevi.

(v) Makale:

Esen, Ö. (2012). Türkiye'de Döviz Kuru Belirsizliğinin İhracat Üzerine Etkisi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 49(568), 87-97.

(vi) Çift yazarlı makale:

Bayrak, M., & Esen, Ö. (2014). Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu ve Çözümüne Yönelik Arayışlar. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 139-158.

Çok yazarlı makale:

Esen, Ö., Aydın, C., & Aydın, R. (2016). Inflation Threshold Effect on Economic Growth in Turkey. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 7(22), 1983-1993.

(vii) Tezler:

Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

(viii) İnternet tabanlı kaynaklar:

Eğilmez, M. (2017). *İşsizlik Niçin Düşmüyor?*. (Erişim: 01.02.2018), <http://www.mahfiegilmez.com/2017/12/issizlik-nicin-dusmuyor.html>

- Metin içi atıflar ilgili bölümde parantez içinde gösterilmelidir.

(i) Tek Yazar İçin: (Soyad, Basım Yılı: Sayfa Numarası)

(ii) Birden Çok Yazar İçin: (Soyad vd., Basım Yılı: Sayfa Numarası)

- Bir yazarın makalesine ulaşamıyorsa ikincil kaynaklardan alıntı yapan bir kaynağa referans veriliyorsa asıl yararlanılan kaynağa göndermede bulunulur.

(i) "(Aktarılan kaynağın yazarının [veya yazarlarının] Soyadı, Yılı)'dan aktaran" ifadesi getirilerek atıf yapılır. Buna bağlı olarak da kaynakçada sadece ikincil kaynağa yer verilir. (Smith, 1890'dan aktaran: Esen, 2006: 1) gibi

(ii) Smith (1890) her bireyin kendi kârını arttırmaya çalışırken amacı hiç de bu olmadığı halde bütün toplumun zenginliğinin artmasına hizmet ettiğini ve bunu yaptırının ise piyasanın gizli eli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran: Esen, 2006: 1).

- **anemon**'a yazım kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Dergide intihal denetimi iThenticate programı ile yapılmaktadır ve intihal denetiminde kabul edilebilir benzerlik oranı en fazla %20 olmalıdır.

- Yayım aşamasının ilk adımı için makaleler Online Başvuru Sistemi aracılığıyla yollanmalıdır. Başvurunun hemen ardından elektronik posta adresinize otomatik olarak bir onay mesajı gönderilecektir. Daha fazla bilgi için <http://dergipark.gov.tr/anemon> elektronik adresi aracılığıyla editörümüzle bağlantıya geçilebilir.



Instructions for Authors

anemon is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University. The purpose of the journal is to make contributions to publishing qualified academic studies in social sciences and humanities.

The articles that are published in the journal cannot be published or presented anywhere else unless permission is granted from the editorial board. The articles that are published either partially or completely cannot be used anywhere else unless reference is given. The articles that are sent to the journal has to be authentic, not previously published or sent to be published. The authors of the articles have to have a consensus regarding the order of the authors' names in the article.

If you download the "sample article" that was prepared according to spelling rules and format of the Journal of *anemon* from our website through the link for authors to help you prepare the article, this will save your time and facilitate the preparation process. You can also prepare your article by saving this sample as a template on the Microsoft Word program.

- The articles should be in MS Word 2007 or higher version.
- The layout has to be custom-designed A4 paper (210 x 297 mm). The file format has to be MS Word. The font has to be Times New Roman or a similar one with a size of 10. The file has to have single-line spacing. Page margins have to be 2 cm on the top and 1.5 cm for all the other sides. The pages have to be numbered.
- The articles should include the name(s), surname(s), institutional title(s), institution name(s), e-mail address(es), and ORCID of the author(s). In addition, the corresponding author has to be indicated in the articles.
- The title of the article has to be consistent with the content and must reflect the content in the best way possible. The title has to be boldface with a font size of 13. The first letter of all the words has to be uppercase. The title has to be left-aligned. The articles should have an English title with the same properties.
- The article needs to include an "Abstract" at the beginning not less than 75 words nor longer than 120 words summarizing the content in the most precise and concise way. The abstract must not include references, figures, and table numbers. Leaving a space under the abstract, the author has to add keywords including at least 3 and utmost 5 words. The keywords have to be consistent with the content and should be comprehensive. Similarly, the articles have to include an English title, keywords, and abstract.
- *anemon* is published in Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal. The articles written in other languages have to have Turkish and English titles, keywords, and abstracts in addition to those written in its original language.
- The works that are presented in any symposium or congress can be published after specifying the name, place and the date of the congress. The works (BAP, TUBITAK, Word Bank ect.) that are supported by a research organization or fund have to indicate the name of the supportive organization and the number of the project.
- The articles should be organized as introduction, body, and conclusion. Subtitles and lower-level titles must have a font size of 11 (12 nk before and 6 nk after) and be left-aligned.
- Formulas and equations should be written via Math Type or Word Equation Editor.
- The study has to comply with grammatical rules. The latest Turkish Language Association Spell Check has to be employed regarding the use of punctuation, spelling of the words, and abbreviations. The text is expected to be clear and simple. No expressions out of purpose and scope must be included in the work. The valid scientific methods have to be employed to prepare the article. The content, purpose, scope, justification, etc. of the study have to be provided as much as needed in a certain order.
- An article is expected to include abstract, sections of the main text, references, and appendices (if there is any) respectively. An article has to have an "Introduction" and "Conclusion" sections. The "Introduction" is definitely expected to include the purpose, importance, period, scope, data methodology, and outline of the study. If it is necessary for the subject to be dealt with, literature review can be given in this section as well. The "conclusion" needs to be in compliance with the study's purpose and scope. It needs to be given generally and concisely. The points that are not mentioned within the text must not be included in "conclusion". Headings, titles, and subtitles can be used to organize the text.
- Tables/Figures should be numbered and given with their titles. No vertical lines must be used to draw the tables. Horizontal lines can only be used to separate the subtitles within the table from each other. Table/Figure number has to be at the top left-aligned and non-Italic. The name of tables/figures has to be written with each word having its first letter uppercase. In addition,

tables/figures have to comply with black and white print. If there is anything in the table that requires reference, the references must be given at the bottom of the table with in-text reference format.

- Headings, titles, and subtitles can be used to ensure an ordered information transfer. All the other titles except for the title of the article have to have a font size of 11. First-level titles should be uppercase but boldface; the first letters of all the words in the second-level titles should be uppercase and not boldface; and only the first letters of the words in the third-level titles should be uppercase, and these titles have to be italic. In addition, the titles have to be organized with 6 nk before and after the title.

1. First-Level Title

1.1. Second-Level Title

1.1.1. Third-level Title

- The citation format is APA (American Psychological Association) Style 6th Edition. The authors have to follow the spelling principles and format specified by American Psychological Association in American Psychological Association Publication Manual regarding both quotations and bibliography. For detailed information: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>
- (i) Reference to a book:
Stopford, M. (1997). *Maritime Economics*. New York: Routledge.
- (ii) Translated book:
Davison, A. (2006). *Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Trans.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- (iii) Reference to a chapter in an edited book:
Esen, Ö., & Aydın, C. (2018). Tunisia. In: S. Özdemir, S. Erdoğan, & A. Gedikli (Eds.), *Handbook of Research on Sociopolitical Factors Impacting Economic Growth in Islamic Nations* (pp. 68-94). USA: IGI Global.
- (iv) Reference to a journal publication:
Esen, Ö. (2016). Security of the energy supply in Turkey: Prospects, challenges and opportunities. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 6(2), 281-289.
- (v) Two authors:
Aydın, C., & Esen, Ö. (2018). Does the level of energy intensity matter in the effect of energy consumption on the growth of transition economies? Evidence from dynamic panel threshold analysis. *Energy Economics*, 69, 185-195.
- (vi) Theses and dissertations:
Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye’nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk University.
- (vii) Internet Based Sources
IATA (2016). *Annual Reports Review*. (15.10.2017), Retrieved from <https://www.iata.org/about/Documents/iata-annual-review-2016.pdf>
- In-text references have to be indicated in brackets where relevant.
 - (i) For single author: (Surname, Date of Publication: Page Number)
 - (ii) For multiple authors: (Surname et al., Date of Publication: Page Number)
- The manuscripts that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. The journal uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. If the similarity level is above 5%, the manuscript is not accepted for publication.
- The articles are sent through Online Application System for the first step of the publication. An automatically-sent confirmation message is sent to your e-mail address upon the completion of the application. For further information, please contact the editor via <http://dergipark.gov.tr/anemon>.



Değerlendirme Süreci

- **anemon**'a gönderilen yazılar, önce Yayın Kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından bir ön değerlendirmeye tabi tutulur. Dergi kapsamına girmeyen veya bilimsel bir yazı formatına içerik ve şekil şartları açısından uymayan yazılar, hakemlik süreci başlatılmadan geri çevrilir ya da bazı değişiklikler istenebilir. Yayın için teslim edilen makalelerin değerlendirilmesinde akademik tarafsızlık ve bilimsel kalite en önemli ölçütlerdir.
- **anemon**'a yayın kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde intihal denetimi, iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve intihal denetiminde, benzerlik oranının %20'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir. İlgili çalışmada herhangi bir intihale rastlanmadığı takdirde değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. **anemon** Dergisi, sürecin her aşamasında, hakem ve yazarların isimlerinin saklı tutulduğu çift-kör hakemlik sistemini kullanmaktadır. Hakem raporları beş yıl süreyle saklanır. Makaleyi değerlendiren iki hakemden birisinin olumlu diğerinin olumsuz rapor vermesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilmekte veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı vermektedir.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalarda yazarlar, hakem ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate alırlar. Katılmadıkları hususlar varsa gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Dergideki hakemlik sürecinde, akademik unvana sahip kişilerin yayınları için ancak eşit ya da üst derecede akademik unvana sahip kişiler hakem olabilir.
- **anemon**'un hakem değerlendirme süreci, normal koşullarda editör tarafından ön değerlendirme aşaması bir hafta; hakem değerlendirme süreci de 8 hafta olarak planlanmaktadır. Ancak hakemlerden zamanında dönüş olmaması nedeniyle yeniden hakem atama vb. nedenlerden dolayı hakem değerlendirme süreci uzayabilmektedir.
- **anemon**'a makale gönderen yazar/yazarlar, Derginin söz konusu hakem değerlendirme koşullarını ve sürecini kabul etmiş sayılırlar.
- **anemon**'da yayımlanmasına karar verilen (kabul edilen) çalışmaların telif hakkı, Muş Alparslan Üniversitesine devredilmiş sayılır.



Peer Review Process

- The papers that are sent to **anemon** are subjected to preliminary assessment by the Editorial Board to see whether the work complies with the principles of the journal. The papers that are out of the scope of the journal or do not comply with the format of a scientific text either in terms of content or style are either rejected or demanded to be corrected prior to peer-review process. Academic objectivity and scientific quality are the most important criteria for the assessment of the articles that are submitted to be published.
- The articles that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. The journal allows an overall similarity of 20% for a manuscript to be considered for publication. After determining an acceptable similarity rate, the article is sent to two reviewers who are known for their studies in the relevant field. **anemon** employs double-blind review system in which the names of neither the reviewers nor the authors are disclosed in any of the phases of the process. Reviewer reports are saved for five years. If one of the reviewers gives positive feedback while the other gives negative feedback, the article is sent to a third reviewer or Editorial Board examines the reviewer reports to make the final decision.
- The authors submitting papers to **anemon** take into account the criticisms and suggestions of the reviewers and the Editorial Board. The authors also have the right to object to the points with which they disagree. In the reviewing process, the publications of people with academic titles are only reviewed by academics of either an equal or a higher degree.
- Assessment process of **anemon** may sometimes take long periods of time due to undesired reasons. Normally, preliminary assessment by the editor takes a week while reviewer's assessment period takes 8 weeks. However, reviewer assessment process may get longer when reviewers do not respond on time or in cases of appointing a new reviewer and so on.
- The author/authors submitting papers to **anemon** is/are considered to have accepted the aforementioned reviewing conditions and process of the journal.
- The copyrights of the works that are decided to be published (accepted) in **anemon** are transferred to Muş Alparslan University.



Yayın İlkeleri

- **anemon**, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, sosyal bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmaları, bilimsel bir yaklaşımla ele alarak sosyal bilimler alanlarındaki çalışmaların niteliğinin yükselmesine, yöntem ve uygulamaların gelişmesine, kuram ve uygulama alanlarındaki çalışmalar arasında iletişimin güçlenmesine ve sosyal bilimler alanındaki literatürün zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla yayımlanmaktadır.
- **anemon**'da, dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb. tüm sosyal bilimlere ait özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları destekleyerek bilim camiasında üretilen bilgileri akademisyenlerin ve kamuoyunun istifadesine sunmak amacıyla yeni ve özgün çalışmalara yer verilmektedir.
- **anemon**'a gönderilecek çalışma, alanında bir boşluğu dolduracak özgün bir yazı olmalı ya da daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, konuya dair yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir inceleme olmalıdır.
- **anemon**'a gönderilecek yazılar makale, çeviri ve kitap tanıtımı türünde olmalıdır. Dergimize gönderilen çeviri yazılar için, makale sahibinin yayın izni ve orijinal metin gereklidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir; ancak her sayıda derginin sayfa sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki yazılara da yer verilebilir.
- **anemon**'a gönderilmeden önce akademik çalışmalar, söz konusu dili iyi düzeyde konuşan editörler tarafından düzenlenmeli ve kontrol edilmelidir. Ayrıca bu durum belgelendirilmelidir (Türkçe hazırlanan çalışmalar hariç).
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve halihazırda yayımlanmak üzere sunulmamış olmalıdır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, durum açıkça belirtilmek şartıyla dergiye gönderilebilir.
- **anemon**, Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.
- **anemon**'a gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez. Yayımlanan makalelerin telif hakkı Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir.
- **anemon**'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.
- **anemon**'da yer alan yazılardaki görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı olduğu kurumların görüşlerini yansıtmaz.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar, TÜBİTAK ULAKBİM'in DergiPark Sistemi (UDS) üzerinden elektronik ortamda gönderilmektedir. Bu sisteme <http://dergipark.gov.tr/anemon> da yer alan "Kullanıcı Sayfası/Yeni Gönderi" linkinden ulaşılabilir. Söz konusu sisteme kayıt yapıp makale gönderildikten sonra hakem süreciyle ilgili gelişmeler ve hakem değerlendirme raporları yazarlar tarafından kolaylıkla takip edilebilir.



Editorial Principles

- **anemon** is an international peer-reviewed journal that publishes authentic and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences. It is published to contribute to raising the quality of the social sciences studies, development of methods and practices, to strengthen the communication between theoretical and practical studies, and to enrich the literature.
- **anemon** supports all the authentic and qualified scientific studies in the social sciences field including business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology etc. It publishes new and authentic works to offer the knowledge produced by scientific circles for the benefit of academics and public.
- The works that are sent to **anemon** must be either an authentic work to eliminate a lack in the literature or a review assessing the previously-published works and suggesting relevant, new, and noteworthy opinions.
- The texts that are sent to **anemon** include articles, translations, and book promotions. For the translated texts, publication permission of the owner of the article and the source text are required.
- Publication languages of **anemon** are Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal.
- Before academic studies submitted to **anemon**, they should be proofread and edited by native the language-speaking editors related to language used in the paper. This should also be documented (excluding study prepared in Turkish language).
- The works that are sent to **anemon** must not be published previously anywhere. They have to be ready for publication. The papers that have previously been presented in a scientific meeting can be sent to the journal if it is clearly indicated.
- **anemon** is regularly published bimonthly in February, April, June, August, October and December by Muş Alparslan University.
- No copyright payment is made for the papers that are sent to **anemon**. The copyrights of the works that are published in the Journal are transferred to Muş Alparslan University Journal of Social Sciences (**anemon**).
- Scientific and legal liabilities of the articles published in **anemon** belong to the authors.
- All the opinions and ideas indicated in the articles that are published in **anemon** are authors' personal opinions and do not reflect the opinions of the Journal or the affiliated institutions by any means.
- The works that are sent to **anemon** are sent to TUBITAK ULAKBİM's DergiPark System (UDS) in electronical environment. This system can be accessed via <http://dergipark.gov.tr/anemon> under the link "User Page/New Submission". After registering in the system and submitting the paper, the developments regarding the reviewing process and reviewer reports can be followed by the authors.

Yazışma Adresi / Address

Anemon Dergi Editörlüğü

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
49250 – MUŞ/TÜRKİYE

Tel: 0 436 249 49 49 / 3622 - Fax: 0 436 249 10 22

Web: <http://dergipark.gov.tr/anemon>

e-mail: anemon@alparslan.edu.tr