

YIL: 5

ISSN: 2149-939X

SAYI: 9

EKİM 2017

# Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi



Erzurum Technical University Journal of Social Sciences  
Institute

ERZURUM TEKNİK ÜNİVERSİTESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE

---

Yıl: 5

Sayı: 9

Ekim 2019

---

ERZURUM-2019

**Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**  
**Erzurum Technical University Journal of Social Sciences Institute**

**Yayın Sahibi | Owner**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü  
Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ

**Editörler | Editors**

Doç. Dr. Oğuzhan EKİNCİ  
Dr. Öğr. Üyesi M. Akif GÖZİTOK

**Editör Yardımcıları | Sub Editors**

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZER  
Dr. Öğr. Üyesi Bahtinur MÖNGÜ  
Dr. Öğr. Üyesi Murat BAHADIR

**Dizgi | Typesetting**

Dr. Öğr. Üyesi M. Akif GÖZİTOK

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü | Legal Representative**

Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ

**Yayın Kurulu | Editorial Board**

Prof. Dr. Murat KÜÇÜKÜÇÜRLÜ  
Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ  
Doç. Dr. Hüseyin DAŞTAN  
Doç. Dr. Oğuzhan EKİNCİ  
Dr. Öğr. Üyesi Murat BAHADIR  
Dr. Öğr. Üyesi M. Akif GÖZİTOK

**Yayın Kurulu Sekreteri | Publication Board Secretarie**

Sedat KIZILTUNÇ

**Teknik Redaksiyon | Technical Redaction**

Murat KILIÇ

**ISSN**

2149-939X

**Baskı | Press**

Eser Basım Yayın Dağıtım Matbaacılık  
Saraybosna Cad. Altunalem Sitesi D Blok No: 69/B  
Yakutiye / Erzurum

Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan Ulusal Hakemli bir dergidir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları ETUSBED'e aittir. Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk, yazar(lar)a aittir. Dergimiz ACAR İndeks, SOBIAD Atıf Dizini, İdealonline Veri Tabanı, CiteFactor Academic Scientific Journals, Internation Scientific Indexing (ISI) indekslerinde taranmaktadır.

## DANIŐMA KURULU | ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet İNAM (Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Emekli)  
Prof. Dr. Ahmet SARI (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK (Trakya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali UTKU (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alper GÜVEL (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (Kırkkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgehan PAMUK (Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cezmi ERASLAN (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Feridun EMECEN (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Haluk SELVİ (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin ÖZER (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. İbrahim Ethem ATNUR (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kazım KÖKTEKİN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kenan İNAN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TEZCAN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Osman KARATAY (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Osman KÖSE (Polis Akademisi)  
Prof. Dr. Mevlüt ÖZBEN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selami BAKIRCI (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selami ECE (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sinan ÖZBEK (Kocaeli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vedat KAYA (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Veyis DEĞİRMENÇAY (Atatürk Üniversitesi)



## HAKEMLER | REFEREES

- Prof. Dr. Nurinisa ESENBUGA (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)  
Prof. Dr. Turan ÖNDEŞ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Suphi ÖZÇOMAK (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Sait DİLEK (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ramazan YANIK (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şakir DIZMAN (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kemal BAKIR (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatih YILDIRIM (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Melike GÖKCAN (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS (Atatürk Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ERDAL (Atatürk Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt YÜKSEL (Atatürk Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin AKTAŞ (Bayburt Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşat KOCA (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZALPER (Muş Alparslan Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Halime ÇAVUŞOĞLU (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KAPLAN (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Musa SEZER (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZER (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Kemal TAŞCI (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ergün ÇAKIR (Bitlis Eren Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜNLER (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ÖZYÜREK (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)  
Arş. Gör. Dr. Muhittin KUL (Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Öğr. Gör. Dr. Burak Başkan (Erzurum Teknik Üniversitesi)



## EDİTÖRDEN

Değerli Bilim İnsanları,

*Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (ETÜSBED)'nin 9. sayısı 27.10.2019 tarihi itibarıyla yayımlanmıştır.

9. sayımızda, hakem süreçleri tamamlanan 9 araştırma makalesi yer aldı. Bu sayımızda yer alan edebiyat, eğitim, hukuk, tarih, iktisat, işletme ile alakalı makalelerin ilgililere faydalı olmasını arzu ediyoruz.

*Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (ETÜSBED)'nin 9. sayısına makaleleriyle katkı sağlayan değerli bilim insanlarına, hakemlere, dergimizin yönetim ve yayın kurulunda görev yapan bütün arkadaşlarımıza teşekkür eder; makalelerin bilim dünyasına yararlı olmasını temenni ederiz.

Doç. Dr. Oğuzhan EKİNCİ  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif GÖZİTOK





## İÇİNDEKİLER | CONTENTS

**TÜRKİYE'DE HAYVAN YAŞAM KALİTESİ MEVZUATI VE  
UYGULAMALARI**  
QUALITY OF ANIMAL LIFE AND APPLICATION IN TURKEY

---

**KIVANÇ DEMİRCİ**

1-16

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ HOŞGÖRÜ DEĞERİNE YAKLAŞIMI**  
THE TEACHER CANDIDATES APPROACH TO THE VALUE OF  
TOLERANCE

---

**CEREN UTKUGÜN & SİBEL YAZICI**

17-31

**MUHASEBE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON VE  
BEKLENTİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN  
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**  
AN EVALUATION OF MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF THE  
STUDENTS GETTING ACCOUNTING EDUCATION: AĞRI İBRAHİM  
ÇEÇEN UNIVERSITY SAMPLE

---

**İMİRAN DEMİR & FATMA TEMELLİ**

33-50

**KAYSERİ ŞER'İYE SİCİLLERİ'NE GÖRE AİLENİN OLUŞUM SÜRECİNDE  
KADIN'IN ROLÜ (1700-1720)**  
ACCORDING TO THE SER'İYYE REGISTERS OF KAYSERİ THE  
FORMATION PROCESS OF THE FAMILY IN THE ROLE OF WOMAN  
IN KAYSERİ (1700-1720)

---

**RÜMEYSA KARS**

51-65

**İLAHİ KOMEDYA VE MİR'ÂÇNÂMELERDE CENNET TASAVVURUNUN  
KARŞILAŞTIRILMASI**  
COMPARING THE IMAGINATION OF HEAVEN BETWEEN DIVINE  
COMEDY AND THE MİR'ÂÇNÂMES

---

**AYŞE ÇELEBİOĞLU**

67-88

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARI İLE  
YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY  
STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SPORTS AND LIFE  
SATISFACTION

---

EMRE BELLİ & FATİH BEDİR & MURAT TURAN

89-103

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEĞAGOJİK EĞİTİM  
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ  
VIEWS OF THE SOCIAL STUDIES TEACHERS' ON  
TEKNOPEĞAGOGICAL EDUCATION COMPETENCIES

---

MEHMET TAMER KAYA & HAKKI YAZICI

105-136

İNGİLİZ DİPLOMAT SİR HUGHE M. KNATCHBULL-HUGESSEN'İN  
TÜRK BOĞAZLARI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ (1948)  
AN ENGLISH DIPLOMAT SIR HUGHE M. KNATCHBULL-HUGESSEN'S  
THOUGHTS ON TURKISH STRAITS (1948)

---

İRŞAD SAMİ YUCA

137-153

LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMLERİ: TRA1 ALT  
BÖLGESİ ÜNİVERSİTELERİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR  
ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
ENTREPRENEURSHIP TENDENCIES OF UNDERGRADUATE  
STUDENTS: A RESEARCH ON DEPARTMENT OF PHYSICAL  
EDUCATION AND SPORT TEACHING IN TRA1 SUB-REGIONAL  
UNIVERSITIES

---

SEVİNÇ NAMLI & ABDULKADİR KAYA

155-174

YAZIM KURALLARI VE YAYIN İLKELERİ  
AUTHOR GUIDELINES AND EDITORIAL PRINCIPLES

---

175-179





**TÜRKİYE'DE HAYVAN YAŞAM KALİTESİ MEVZUATI VE  
UYGULAMALARI**  
QUALITY OF ANIMAL LIFE AND APPLICATION IN TURKEY


**KIVANÇ DEMİRCİ**

Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kamu Yönetimi Bölümü

[kivancdemirci4@gmail.com](mailto:kivancdemirci4@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-6598-6673>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute  
S.9, Ekim | October 2019, Erzurum  
ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article  
Geliş Tarihi | Received Date : 17.12.2018  
Kabul Tarihi | Accepted Date : 02.08.2019  
Sayfa | Pages : 1-16  
 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.118>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)  
<https://dergipark.org.tr/etusbed>

This article was checked by

 iThenticate



## TÜRKİYE'DE HAYVAN YAŞAM KALİTESİ MEVZUATI VE UYGULAMALARI

Kıvanç DEMİRCİ

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 1-16

### ÖZ

Kentsel ve kırsal alanlarda hayvan ve insan popülasyonlarında meydana gelen değişimler sonucu karşılıklı olarak zarar gören insan ve hayvanların zararlarının önlenmesi amacıyla gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde çeşitli mevzuat hükümleri yürürlüğe konulmuştur. Bu noktadan hareketle 15 Ekim 1978 tarihinde ilan edilen Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesi hayvan haklarına genel bir bakış açısı getirmesi insan ve hayvanların birbirlerinden gördükleri karşılıklı zararların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu beyanname ile bağlantılı ülkelerin kendi egemenlik sınırları içerisinde yürürlüğe giren ulusal mevzuat hükümleri ve bu hükümlerin uygulanmasının incelenmesi araştırma için önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Geçmişten günümüze Türkiye'de hayvan haklarıyla ilgili önemli gelişmeler kaydedilmiştir. 2004 yılında yürürlüğe giren 5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanunu bu gelişmelerin somut bir çıktısı olup araştırmanın mantıksal çerçevesini oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada Türkiye'de yürürlükte olan hayvan yaşam kalitesiyle ilişkili mevzuat hükümlerine değinilecektir. Ayrıca mevzuat kaynaklı sorunların tespit edilmesi ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesi de amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayvanları Koruma Kanunu, Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesi, Kentsel ve Kırsal Alan.

### QUALITY OF ANIMAL LIFE AND APPLICATION IN TURKEY

#### ABSTRACT

Due to the increasing number of animals in urban and rural areas, various legislative provisions have been put into practice at the international and national level in order to prevent people and animals from getting mutually damaged. Based on this fact, the Universal Declaration of Animal Rights, which was announced on the 15th of October 1978, is of great importance since it sheds light on animal rights and aims to prevent people and animals from getting mutually harmed. Provisions of national legislation enacted under the sovereignty of the countries associated with this declaration and the examination of the implementation of these provisions constitute an important point for the research.

Significant developments related to animal rights in Turkey have been recorded from past to present. Being the concrete output of these developments, The Law no. 5199 on the Protection of Animals, which came into force in 2004, constitutes the logical framework of the research. From this point of view, legislations, which are in force in Turkey, related to the quality of life of animals will be discussed in the research. In addition, the determination of problems resulting from legislation and providing solutions to those problems will be aimed.

**Keywords:** Animal Protection Law, Universal Declaration of Animal Rights, Urban and Rural Area.

## Giriş

İnsanlar, Cilalı taş devrinde, avcı toplayıcı hayattan üretim yapabilme amacıyla yerleşik hayata geçerken, bu üretim süreçlerinde kullanma amacı ile çeşitli hayvanları evcilleştirmişlerdir. Bireyler evcilleştirilmiş olan hayvanları temel olarak barınma, beslenme ve korunma ile ilgili ihtiyaçları karşılamak için kullanmışlardır. Buna ek olarak ise çiftlik hayvanlarından ise süt, et, yumurta gibi çeşitli besin maddeleri elde etmişlerdir. Bu örneklerden de görüldüğü üzere neolitik dönemde, insan-hayvan ilişkisinin büyük oranda ekonomik kapsamda olduğu görülmektedir (Pounting, 2008).

18. yüzyıl Sanayi Devrimi’nin etkilediği günümüzün modern kentlerinde ise, insan ile hayvanlar arasındaki ilişki farklılaşmış, üretkenliğin, verimliliğin, uzmanlığın ön planda olduğu kentlerde, ekonomik ilişkiler yerini insan ve hayvanların birbiriyle arkadaş/dost olduğu ilişkilere bırakmıştır. 21. yüzyılda ise insan ve hayvanlar arasındaki arkadaşlık ilişkileri daha ileri bir seviye olan aile bireyliğine kadar götürülmektedir (Tamzok, Kük, & Çobanoğlu, 2013).

Ekolojik dengenin en önemli halkalarından biri olan aynı zamanda bireylerle olan ilişkileri nedeniyle doğal çevrenin en önemli unsurlarından biri olan hayvanların bazı haklara sahip olması ve bunların hukuk alanında korunması düşüncesi diğer hakların korunması düşüncesine göre yenidir. Hayvanları koruma düşüncesi ekolojik dengenin bozulmasının yanında insan hayatını doğrudan etkilemesi nedeniyle gündeme gelmeye başlamıştır

Bu bağlamda Modern Avrupa’ya bakıldığında hayvan haklarını güvenceye alan yasal düzenlemeler 18. yüzyılda yürürlüğe girmiş olmasına karşın Türkiye’de temel anlamda hayvan haklarına yönelik yasal düzenlemeler 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başına denk gelmektedir. Türkiye’deki hayvan haklarıyla ilişkilendirebileceğimiz bu mevzuat hükümlerinin bir kısmı dolaylı bir kısmı ise doğrudan hayvan haklarını koruyucu hükümler içermektedir. Türkiye’de hayvan haklarını yasal bir zemine dayandırma çalışmalarıyla ilişkilendirebileceğimiz TC. Anayasası maddeleri, kanunları ve kanun hükmünde kararnameleleri ayrıntılı olarak incelenecektir.

## 1.HAYVAN YAŞAM KALİTESİYLE DOĞRUDAN İLİŞKİLENDİRİLEBİLECEK MEVZUAT HÜKÜMLERİ

### 1.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (09.11.1982)

Türkiye’de hayvanların yaşam kalitesi denildiğinde ilk olarak Anayasanın 169. maddesine bakılması gerekmektedir. Bu maddeye göre;

*“Devlet, ormanların korunması ve sahalarının genişletilmesi için gerekli kanunları koyar ve tedbirleri alır. Yanan ormanların yerinde yeni orman yetiştirilir, bu yerlerde başka çeşit tarım ve hayvancılık yapılamaz. Bütün ormanların gözetimi Devlete aittir.”* (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982).



Bu madde de orman varlığına ve orman alanları içerisindeki fauna ve flora ortamının korunmasına özel bir önem verildiği görülmektedir. Bu maddenin yürürlüğe girmesiyle beraber devlet ülke sınırları içerisindeki ormanları ve ormanların içerisinde bulunan orman ekosistemini korumayı kendisine görev olarak kabul etmiştir (Yılmaz, 2006). Ormanlar içerisinde yaşayan canlı türleriyle birlikte ele alındığında ormanların korunması dolaylı bir şekilde içerisindeki ekosistemi de koruyacağından dolayı bu madde hayvanların korunması açısından özel bir önem teşkil etmektedir (Ege Orman Vakfı, 2015, s. 13).

### **1.2. Türk Ceza Kanunu (12.10.2004)**

Hayvan hakları denildiğinde bakılması gereken ikinci önemli kaynak 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'dur. TCK'nın 151. maddesinde mala zarar verme başlığı altında başkasına ait olan taşınır veya taşınmaz olan eşyayı nedensiz yere bozan, tahrip eden, kullanılmaz hale getiren kişiye mağdurun şikâyeti üzerine 4 ay ile 3 yıl arasında hapis cezası veya adli para cezası öngörülmüştür. Yine aynı maddenin ikinci fıkrasında geçerli olan cezalar haklı bir neden olmadan sahipli bir hayvanı öldüren ya da sahipli hayvanın değerinin düşmesine neden olacak davranışta bulunan kişiye de öngörülmüştür (TBMM, 2004).

Üçüncü kişiler tarafından sahip olunan hayvana karşı yapılan zarar verici davranış sonucunda hayvanın sahibi savcılığa suç duyurusunda bulunduğu yargılama 151. maddeye göre yapılmaktadır. Ceza Kanunu'nun bu maddesinde ifade edilen hayvanlara karşı suç şikâyete dayalı bir yargılama gerektirdiğinden savcılığa kendiliğinden soruşturma açma yetkisi verilmemiştir. Hayvana yukarıda belirtilen şekilde davranışta bulunan üçüncü kişi sahiplik sıfatı taşıyan kişiye karşı maddi zararı karşılaması durumunda dava düşmektedir (Albayrak, 2008). TCK'nın oldukça tartışılan bu maddesinde hayvanlara ilişkin ayrıma gidildiği görülmektedir. İlgili maddede görüldüğü gibi hayvana karşı işlenecek bir suçun soruşturmaya yol açması için hayvanın bir sahibinin olması gereklidir. Sahipsiz bir şekilde doğada kendi ortamında yaşayan bir canlının öldürülmesi sonucunda öldüren kişinin bu madde kapsamında yargılanması mümkün değildir (TBMM, 2004).

Türk Ceza Kanun'unda geçen haklı bir neden ifadesinde hangi nedenlerin haklı olarak değerlendirilebileceği açıkça sıralanmamış olup yorum yöntemi kullanılarak haklı nedenler hukuka uygunluk hallerinden olan meşru müdafaa ve zaruret hali olarak ifade edilmiştir (Gürocak, 2011). Türk Ceza Kanunu'nun yukarıda belirtilen ilgili maddeleri sahipli - sahipsiz hayvan ayrımı yapmamalıdır. Hayvanların yaşam kalitesinin tam olarak sağlanması için tüm hayvanların menfaati göz önünde bulundurulmalıdır.

TCK'nın çevrenin taksirle kirletilmesi başlıklı 182. maddesinin birinci fıkrasında "Çevreye olumsuz etkide bulunabilecek şekilde atıkların doğaya bırakılması

sonucunda doğanın zarar görmesine neden olan kişiye adli para cezası; bu bırakılan atıkların doğaya kalıcı zarar vermesi durumunda ise kişi 2 aydan 1 yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır” hükmü bulunmaktadır. İkinci fıkrasında ise doğaya bırakılan artıklarla insan veya hayvan sağlığında kalıcı hasarların ortaya çıkmasına, üreme kabiliyetlerinin kaybına neden olan kişi 1 yıldan 5 yıla kadar hapis cezasına çarptırılır. Türk Ceza Kanunu’nun bu bağlamda insanlarla birlikte hayvanları da korumasına ek olarak TCK’da hayvanlarla ilgili en belirgin suç tipi bu maddede tanımlanmıştır (Özmen, 2012).

Türk Ceza Kanunu’nun hayvanları koruma konusuyla ilişkilendirilebilecek diğer bir maddesi de 226. maddesidir. Bu maddenin dördüncü fıkrasında “Hayvanlarla insanlar arasında şiddet ve zor yoluyla doğal olmayan şekilde cinsel davranışlar içeren görüntü, ses ve yazı kayıtlarını ülke içerisine sokan, çoğaltan, satan ve bulduran kişilere 1 yıl ile 5 yıl arası hapis ve üst sınırı beş bin gün olacak şekilde idari para cezası verileceği” hükmüne bağlanmıştır (TBMM, 2004). Bu maddeye göre insanlar ile hayvanlar arasındaki cinsel eylemlerin belirli araçlarla kayıt altına alındıktan sonra saklanıp, kopyalanması aşamaları suç olarak düzenlenmiştir. Bu maddenin yürürlüğe girme amacı bu tip görüntülerin toplumun genel ahlak yapısında ve kamu düzenine olumsuz etkide bulunmaması ayrıca bu tip eylemlerin yaygınlaşmasını önlemek şeklinde ifade edilmektedir (Dönmez, 2013).

Bu kapsamda hayvanlara cinsel saldırı suçu açısından Türk Ceza Kanunu’nun 102. maddesi önem taşımaktadır. Bu madde de: “Cinsel davranışlarla bir kimsenin vücut dokunulmazlığını ihlâl eden kişi, mağdurun şikâyeti üzerine, beş yıldan on yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.” hükmü bulunmaktadır. Buna göre cinsel saldırı suçuna maruz kalan hayvan veya ölmüş bir kimse olmamalıdır (Gürkan & Uğuz, 2007). Cinsel saldırı suçuna maruz kalan yaşamını devam ettiren bir insan olmalıdır. Bu maddeye göre Türk Ceza Kanun’unda hayvanlara yönelik cinsel saldırı suçu düzenlenmemiştir. Hayvanlara yönelik cinsel saldırı suçu 5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanun’unda belirtilmiştir (Parlar & Hatipoğlu, 2007).

### **1.3. Hayvanları Koruma Kanunu (24.06.2004)**

5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanunu Türkiye’de hayvanların korunması konusunu düzenleyen en temel kanundur. Kanun ceza niteliği ve yaptırımlar taşıyan tipik bir ceza kanunu olarak düşünülmemelidir. Bu kanun kabahatler kanunu olarak oluşturulan yasal bir düzenlemedir. Yani kanunda belirtilen hükümlere aykırı davranan kişi veya kurumlar mahkemelerce yargılanmamakta, para cezalarıyla cezalandırılmaktadırlar (Özgür, 2010). Kanun bu özelliği nedeniyle caydırıcı cezalar öngörmemektedir. Öngörülen düşük para cezaları kanunda belirtilen yasaklar için caydırıcı bir özellik taşımaktan uzak kalmaktadır. Hayvanların yaşam kalitesinin artırılması için kanunda belirtilen yasaklara uygun olarak hapis veya daha yüksek para cezalarının hükmüne bağlanması gerekmektedir.

### 1.3.1. Genel Hükümler

5199 sayılı kanunun temel amacı hayvanlara iyi muamele edilmesini sağlamak, acı ve ıstıraba karşı korumak ve bunlar dışında mağdur oldukları konularda mağduriyetlerinin giderilmesi olarak ifade edilmiştir. Kanunun 4. maddesinde yer alan ilkeler kısmında ise hayvanların yaşam kalitesinin geliştirilmesi ve böylelikle daha rahat bir yaşam sürmesi için gerekli olan temel unsurlar aşağıda yer almaktadır;

1. Tüm hayvanlar eşit bir şekilde doğar ve bu hayvanlar hiçbir fark gözetmeksizin yaşama hakkına sahiptir.

2. Ev ortamında yaşayan hayvanların kendi doğal yaşam şartları içerisinde yaşama hakları bulunmaktadır. Sahipli hayvanlara gösterilen önem sahipsiz hayvanlara da verilmelidir. Sahipli - sahipsiz hayvan ayrımı yapılmamalıdır.

3. Yaşayan tüm hayvanların bakımı, korunması ve acı verici davranışlardan uzak tutulması için uygun önlemler alınmalıdır.

4. Maddi ve manevi hiçbir yarar sağlamamak şartıyla sahipsiz ve güçten düşmüş hayvanların bakımının sağlanması için kanunda belirtilen şartları taşıyan gerçek veya tüzel kişiler teşvik edilmeli ve bu kişilerle eşgüdüm sağlanmalıdır.

5. Nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan hayvanların korunması sağlanmalıdır.

6. Yabani bir yaşam süren hayvanların doğal hayatından uzaklaştırılmaması ve doğada kendi çevresinde yaşayan bir hayvanın özgürlüğünü kısıtlayıcı veya mahrum edici davranışlarda bulunulmaması esastır.

7. Hayvanlar kendi türünün gerektirdiği şekilde yaşamaya alışkın oldukları çevrede ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu ihtiyaçları karşılanırken güvenlikleri, hijyen şartları, sağlıkları ve duyguları dikkate alınmalıdır.

8. Yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar ile birlikte sahipsiz ve yardıma muhtaç hayvanların bakılması amacıyla hayvan bakımevleri ve hastaneler kurmalıdır.

9. Yerel yönetimlerin sınırları içerisinde hayvanların korunması, bakılması ve acı çekmesini önlemeye yönelik halkı eğitici faaliyetlerde bulunacak etkinlikler düzenlemesi esastır.

10. Hayvanların kontrolsüz bir şekilde çoğalmasının önlenmesinin önüne geçilmesi için toplu olarak yaşanan alanlarda kedi ve köpeklerin sahiplerinin kontrolünde kısırlaştırılması esastır. Buna karşın doğacak olan yavru bulunması halinde ise hayvan sahibi doğacak yavrunun kayıt altına alınması için belediyeye başvuru yapmalıdır (TBMM, 2004).

Özellikle hayvanların yaşama hakkının olduğunun kabul edilmesi ve yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan hayvanların korunması gibi Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesiyle uyumlu olarak benimsenen bu ilkeler hayvan yaşam

kalitesinin artırılması konusunda Türkiye’de atılan önemli adımların başında gelmektedir. Fakat bu kanunun kabahatler kanunu kapsamında olması ve TCK ile arasında bütünlüğün olmaması nedeniyle işlevselliğini kaybetmektedir. Hayvanları Koruma Kanun’unda sahipli sahipsiz hayvan ayrımı yapılmaması ifade edilirken yukarıda bahsettiğimiz Türk Ceza Kanun’unun 151. maddesi sahipli ve sahipsiz hayvan ayrımı yapmaktadır. Yürürlüğe giren kanunlar arasında bir uyumun olması hukuki sistemde kargaşanın çıkmasını önleyecektir. Bundan dolayı bu iki kanun arasındaki farklı ifadelerin düzeltilmesi gerekmektedir (Özgür, 2010).

### **1.3.2. Hayvanların Sahiplenilmesi, Bakımı ve Korunması**

Hayvanların sahiplendirilmesi ve bakımı başlığı altında genel hükümlerinde verilen hayvanların alışık olduğu yaşam ortamından uzaklaştırılmaması ifadesi tekrarlanmıştır. Kanunun 5. maddesi ev ve süs hayvanı satan kişilerin yerel yönetimlerce düzenlenecek eğitim programlarından sertifika almasını zorunlu kılmıştır (TBMM, 2004). Yine aynı maddede ev ve süs hayvanı satan yerlerden veya başka yollarla hayvan sahiplenen kişiler sahip oldukları hayvanı yaşamını devam ettiremeyeceği bir ortama bırakmaları yasaklanmıştır. Kanunun 6. maddesi’nde ise kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini kaybetmiş derecede güçten düşmüş ve sahipsiz hayvanların öldürülmesi yasaklanmıştır. Bu durumda bulunan hayvanların yerel yönetimler tarafından kurulan hayvan hastaneleri veya bakımevlerine ulaştırılması zorunludur. Bu merkezlere ulaştırılan hayvanların kısırlaştırma, aşılama ve bakım işlemleri yapıldıktan sonra alındıkları çevreye bırakılması esas olarak kabul edilmiştir (TBMM, 2004).

### **1.3.3. Hayvanlara Cerrahi ve Yasak Müdahaleler**

Kanun bu başlık altında hayvanlara zarar verici maddeler (bıçak, sopa vb.) kullanılarak gereksiz şekilde acı çektirilmesinin önüne geçmeyi amaçlamıştır. Kanunun 7. maddesi bu amaç kapsamında kabul edilmiş olup hayvanlara veteriner kontrolü olmadan yapılan her türlü cerrahi müdahaleyi yasaklamıştır. Hayvanların hayati fonksiyonları devam ettiği sürece sahip oldukları organların tıbbi amaçlar dışında alınamayacağını ve hayvanın yaşamını etkileyecek şekilde tahrip edilemeyeceği vurgulanmıştır. Hayvan üzerinde tedavi niteliği taşımayan kuyruk kesme, ses tellerinin alınması, tırnaklarının yapısının bozulması gibi müdahaleler yasaklanmıştır. Bu tip tedavi amacı taşımayan yöntemlere yalnızca hayvanın menfaatinin sağlandığı durumlarda izin verilebileceği hükme bağlanmıştır (TBMM, 2004).

Bu maddeye uymayan kişilere 1.200 Türk Lirası ceza verilmesi 5199 sayılı Kanun’da hükme bağlanmıştır. Bu hükmün varlığına rağmen sahip oldukları köpekleri daha saldırgan yapmak amacıyla kuyruklarını kesen bireylerin hiçbir ceza almadan bu eylemlerine devam ettikleri görülmektedir. Bu durumlarla daha fazla karşı karşıya kalınmaması için belediyelerin denetim mekanizmalarının artırılması

gerekmektedir. Belediye bünyesinde çalışan kişiler ve o bölgede yaşayan yerel halkın bu tip hukuka uygun olmayan eylemleri gerçekleştiren kişilere karşı gerekli davranışları göstermesi gerekmektedir. Yerel halk bölge de bulunan Tarım ve Orman Bakanlığı Müdürlüklerine şikâyet dilekçesini verebilir. Böylece bu tip eylemlerin tekrarlanmasını engelleyebilir. Kanunun hayvan deneyleriyle ilgili olan 9. maddesi ise en önemli düzenlemelerin başında gelmektedir. Maddenin ilk fıkrasında hayvanların bilimsel olmayan hiçbir deneyde ve tedavi yöntemlerinde araç olarak kullanılmayacağı ifade edilmiştir (TBMM, 2004). Bilimsel amaçlı deneylerde ise hiç bir seçenek kalmadığı durumlarda hayvanların kullanılabilmesini hükme bağlanmıştır. Bilimsel amaçlı deneylerde kullanılan hayvanların uygun bir şekilde bakılması ve deneyin hayvana acı vermeyecek şekilde yapılması gerekliliği yine aynı maddede belirtilmiştir. Bilimsel amaçlı hayvan deneyi yapan kuruluşlar bünyesinde kurulan etik kurullar bu deneylerin yapılıp yapılmayacağına karar vermektedir. Bu yolla etik olmayan deneylere karşı hayvanların korunması amaçlanmıştır. Ancak 5199 sayılı Kanun'daki bu hüküm hayvanların deneylerde kullanılmasını engelleyecek bir nitelik taşımamaktadır. Etik kurullar tarafından belirlenecek neden tamamen bu kuruldaki insanların vicdanlarına bırakılmıştır. Bununla birlikte bilimsel amaçlı deneylerin belirli bir sınırı çizilmemiştir. Bu madde insanlar için zorunlu olmayan bir buluşun sırf bilimsel bir gelişme niteliği taşıdığı için hayvanlar üzerinde test edilebileceği yorumunu barındırmaktadır.

#### **1.3.4. Yerel Hayvan Koruma Kurullarının Teşkilât Yapısı, Görev ve Sorumlulukları**

Hayvanları Koruma Kanunu'nun 15. maddesine göre her ilde Vali'nin başkanlığında Hayvanları Koruma Kurulu toplanır. Kurulun toplanma amacı hayvanların sorunlarının çözümü için projeler gerçekleştirmek ve hayvanların korunmasını sağlamaktır. Hayvanlar Koruma Kurulu tarafından gerçekleştirilen toplantılara, il büyükşehir statüsünde ise büyükşehir belediye başkanı ve ilçe belediye başkanları, büyükşehir statüsünde olmayan illerde ise belediye başkanlarına ek olarak Çevre ve Şehircilik İl Müdürü, Tarım ve Orman İşleri İl Müdürü, İl Sağlık Müdürü, İl Milli Eğitim Müdürü, İl Müftüsü, Belediyelerin Veteriner İşleri Müdürleri, Valilik takdiriyle hayvanları koruma konusunda il içerisinde faaliyet gösteren gönüllü kuruluşlardan en çok iki kişi ve il veya bölge veteriner odasından bir temsilci katılır (TBMM, 2004).

Hayvanları Koruma Kurullarının görevleri, hayvanların korunmasında ve kullanılma aşamalarında Hayvanları Koruma Kanunu'nda verilen sorumlulukları yerine getirmek, bağlı oldukları il sınırları içerisinde bulunan hayvanların sorunlarını belirleyip çözüm önerileri getirmek, hayvanların korunmasıyla ilgili çözüm önerilerini de barındıran bir, beş ve on yıllık projeler gerçekleştirmek, hayvanların korunmasıyla ilgili il sınırları içerisinde faaliyet gösteren kuruluşları

yönlendirmek koruma konularıyla ilgili eşgüdümü sağlamak, hayvan sevgisini aşılayıp sorunlarının çözümü için uygun eğitim faaliyetleri düzenlemek ve diğer mevzuatla verilen görevleri gerçekleştirmek olarak sayılabilir (TBMM, 2004).

### 1.3.5. Hayvanların Kesimi, Öldürülmesi ve Yasakları

Hayvanları Koruma Kanunu bu başlık altında hayvanlara yapılması yasaklanan eylemleri 12 madde halinde sıralanmıştır. Bu yasaklar şu şekilde özetlenebilir:

1. Hayvanlara acı verici eylemler yapılması, aç ve susuz bırakmak, fiziksel ve psikolojik acı verici eylemlerde bulunmak,
2. Hayvanların fiziksel gücünün imkân vermediği işleri yapmaya zorlamak,
3. Yerel yönetimlerden hayvan bakımı eğitimi almamış kişilerden hayvan satın alınması,
4. 16 yaşın altındaki kişilere hayvan satışının yapılması,
5. Belirli kontroller yapılmadan hayvanın tam olarak öldüğünü anlaşılmadan vücutları üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulması,
6. Kesim amacıyla yetiştirilen, 4915 sayılı Kara Avcılığı Kanunu kapsamında avlanmasına izin verilen ve ticaret amacıyla kullanılabilen hayvanlar dışındaki hayvanları et ihtiyacının karşılanması için kesilmesi ve piyasaya verilmesi,
7. Kesim amacı dışında yetiştirilen hayvanların ödül veya ikramiye olarak verilmesi,
8. Hayvanlara, hayvanların karınlarındaki yavrularına veya havyar üretimi amacı dışında yumurtalara zarar verecek tıbbi müdahalelerin dışındaki müdahaleler,
9. Gebelik süresinin 2/3 ünde bulunan hayvanların gebeliğine zarar verecek koşullarda çalıştırılması,
10. Hayvanlara işkence yapılması ve hayvanlarla cinsel ilişkide bulunulması,
11. Hayvanlara sigara, alkollü içki gibi sağlığa zararlı maddeleri içirtmek ve zor kullanarak gerekli olmadığı halde fazla besin almasına neden olmak,
12. İnsanlar için tehlike taşıyan türleri ülkeye sokmak dağıtımını ve satışını yapmak (TBMM, 2004)

Yukarıda sayılan bu yasaklara aykırı davranan kişilere idari para cezası dışında hiçbir ceza hükme bağlanmamıştır. Bu durumda Hayvanları Koruma Kanunu’nun suç niteliği taşıyan bir kanun olarak değil kabahat şeklinde idari para cezaları veren bir kanun olarak düzenlendiğini göstermektedir. (Erişgin & Koçhisarlıoğlu, 2003) Yukarıda hükme bağlanan cezaların caydırıcılığının düşük olduğu görülmektedir. Halk üzerinde caydırıcılığının artırılması için bu cezaların daha yüksek para veya hapis cezalarıyla değiştirilmesi gerekmektedir.

Hayvanların kesimi alt başlığı altında ise dini hassasiyetler dikkate alınarak hayvanlara acı ve korku duygusunu yaşatmadan kesim işlemlerinin yapılması gerektiği vurgulanmıştır (TBMM, 2004). Kanundaki dini hassasiyetler ibaresi oldukça ucu açık bir ifadedir. Bu gibi hükümlerin hayvan haklarını sekteye uğratabileceğinden, ne anlaşılması gerektiği maddeler halinde açık bir şekilde belirtilmesi veya kanuni metinlerden çıkarılması gerekmektedir.

### 1.3.6. Cezai Hükümler

Hayvanları Koruma Kanununa aykırı davranılması durumunda verilecek olan idari para cezaları 28. madde de açık olarak belirtilmiştir. Bu cezalar şu şekilde özetlenebilir:

1. Sahip olunan kedi veya köpeğin yavrusunun doğması halinde sahibinin bu yavruları belediyece kayıt edilmemesi halinde yavru başına 300 Türk Lirası,
2. Hayvanları sahiplendikten sonra yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi için gerekli önlemleri almayan kişiler hayvan başına 60 Türk Lirası,
3. Ev ve süs hayvanı üretimini yapıp ticaretini yapan kişilere hayvanların zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaması durumunda hayvan başına 60 Türk Lirası,
4. Sahip olduğu ev veya süs hayvanlarının doğal yaşama uyum sağlayamayacağını bilmesine rağmen terk eden kişilere hayvan başına 200 Türk Lirası,
5. Sahipsiz hayvanların ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılayamayacak derece de güçten düşmüş hayvanları kanunda belirtilen şartlar dışında öldüren kişilere hayvan başına 600 Türk Lirası,
6. Bir hayvan türünün soyunu yok edecek nitelikte davranış gösterenlere hayvan başına 10 bin Türk Lirası,
7. Zorunlu olmadıkça ses tellerinin alınması, kuyruk kesimi gibi hayvanların fiziksel özelliklerini değiştirmek için yapılan her türlü müdahaleler ile hayvanların doku ve organlarının hayvanların yararı gözetilmeden alınması hallerinde hayvan başına 1.200 Türk Lirası,
8. Herhangi resmi yetkisi olmadığı halde hayvanlar üzerinde deney yapan kişilere hayvan başına 1.200 Türk Lirası,
9. Deney hayvanlarının bilimsel olmayan deneylerde kullanan ve deneyler sırasında hayvanın sağlığının korunmasına önem vermeyip bakımlarını yapmayan kişilere hayvan başına 300 Türk Lirası,
10. Kanunda belirtilen şartları gerçekleştirmeden hayvan ticareti yapan ve yönetmeliklerce belirlenen kurallara uymayan kişilere 1000 Türk Lirası,
11. Hayvanı başka bir hayvanla dövüştüren ve il hayvanlar koruma kurullarından gerekli izinleri almadan yapılan geleneksel gösteriler yapan kişilere hayvan başına 1500 Türk Lirası,

12. Hayvanların kesim işlemlerini hayvanı korkutup acı verecek şekilde veya bu konuda ehliyetli olmayan kişilerin kullanılması durumunda hayvan başına 600 Türk Lirası,

13. Büyük sorunlara sebebiyet verecek durumlar dışında yavrulama, gebelik ve süt annelik durumunda hayvanı öldüren kişilere hayvan başına 600 Türk Lirası, aynı yasağı gerçekleştiren ticari işletmelere ise hayvan başına 1500 Türk Lirası,

14. Hayvanlara kasıtlı olarak kötü davranan ve acı çektiren, hayvanı gücünü aşan işlere zorlayan, 16 yaş altındaki bireylere ev ve süs hayvanı satan, öldüğü kesin olarak anlaşılmayan hayvanın vücudunda müdahale de bulunan, hayvanlarla cinsel münasebette bulunan, hayvana eziyet eden, sağlık amacıyla olmadan hayvana zor kullanarak yem yediren kişilere 300 Türk Lirası,

15. Pitbull ve Terrier gibi insanlar için tehlike teşkil eden hayvanları ülkeye sokan, üretimini gerçekleştiren ve takasını yapan kişilere 3000 Türk Lirası idari para cezaları verilir (TBMM, 2004).

Yukarıda sayılan para cezalarına bakıldığında caydırıcılıktan uzak olduğu açıkça görülmektedir. Hayvanlara yapılan bu tür kötü muameleler devlet kalemlerinin gelir olarak yazacağı bir kapı olarak görülmemelidir. Bu kanunda sayılan küçük miktarlarda idari para ceza öngörülen kanuna aykırı durumlarda kamu düzeninin sağlanması için savcılıklara tam olarak yetki verilmesi gerekmektedir. Ayrıca 5326 sayılı Kabahatler Kanunu çerçevesinde dilencilik yapan ve başkalarının huzurunu bozacak şekilde gürültü yapanlara verilecek olan cezalara benzer miktarda verilen cezaların hayvanlara kötü davranıp işkence yapanlara verilmesi tamamen orantısızlık oluşturmaktadır.

#### **1.4. Hayvanların Korunmasına Dair Uygulama Yönetmeliği (12.05.2006)**

26166 resmi gazete sayısı ile 2006 yılında yürürlüğe giren Hayvanların Korunmasına Dair Uygulama Yönetmeliği’nde 5199 Sayılı Hayvanları Koruma Kanununa ilişkin detaylı hükümler bulunmaktadır. Sahipsiz hayvanların toplanmasından tedavisinin yapılıp doğaya bırakılması arasında kalan süreçlerinde ilgili kuralları belirleme, sahibi olmayan hayvanların çevreye verecekleri zararın önlenmesinde uygun esasları belirleme, yerel yönetimlerin ve yerel koruma görevlilerin sokak hayvanlarıyla ilgili sorumluluklarının düzenlenmesi ve 5199 sayılı kanuna uyulup uyulmadığının denetlenmesi yönetmeliğin temel amaçları arasındadır. Hayvanların belirli reklam ve gösteri çekimlerine hangi durumlarda konu edilebileceği, hayvanların kamu sağlığını tehdit edebilecek durumlar dışında öldürülmesiyle ilgili esasları, il hayvanları koruma kurullarının esaslarını ve 5199 sayılı Kanunda belirtilen idari para cezalarına ilişkin makbuzların şekli unsurlarını belirlemek yönetmeliğin diğer amaçları arasındadır.



Hayvanları Koruma Kanununun 5.6.10.13.15.17.18.19 ve 27. maddeleri temel alınarak hazırlanan yönetmeliğin ilk kısmında 5199 sayılı kanuna ek tanımlar yapıldıktan sonra mobil kısırlaştırma ünitesi gibi teknik tanımlara da yer verilmiştir.

Görev ve sorumluluklar başlıklı ikinci kısımda il müdürlüğü, il hayvan koruma kurulu, belediyeler, geçici özel bakımevleri, hayvan sahipleri, sorumlu veteriner hekimler ve yerel hayvan koruma görevlilerinin yetki ve sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Ev ve süs hayvanı satışı yapanlarla yerel hayvan koruma görevlilerine verilecek eğitim ile ilgili düzenlemeler başlıklı üçüncü kısımda yerel hayvan koruma görevlilerin seçimi ve verilecek eğitimle ilgili esasların yanında ev ve süs hayvanı satan kişilerle ilgili esaslara yer verilmiştir. Sahipsiz ve güçten düşmüş hayvanların toplatılması bakılması ile geçici bakımevlerinin çalışma usul ve esasları başlıklı dördüncü kısımda güçten düşmüş hayvanların toplatılma işlemlerinde yetkili kişi ve kurumlar belirtilmiştir. Ayrıca toplama işleminin hangi usullerle yapılması gereği hükme bağlandıktan sonra geçici bakımevlerinde bulunması gereken malzemeler ve bakımevlerinin kurulacağı arazinin nasıl olacağı gibi esaslara yer verilmiştir (TBMM, 2006).

Oldukça ayrıntılı hazırlanan yönetmeliğin diğer maddelerinde ise makbuz ve tutanak düzenleme esasları, ödenek kullanımına ilişkin esaslar, denetime ilişkin kurallar belirtilmiştir. Hayvanların Korunması Uygulama Yönetmeliği 5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanunu'nun genel çerçevesini çizdiği sınırların içini doldurması ve uygulanması esaslarını belirtmesi açısından oldukça önemli bir yönetmeliktir.

#### **1.5. Çevre Kanunu (11.08.1983) ve Milli Parklar Kanunu (09.08.1983)**

Doğada yaşayan canlıların ortak olarak yaşadığı çevrenin korunması ve sürdürülebilirliğini sağlama amacı taşıyan 2872 Sayılı Çevre Kanunu hayvanların korunmasına yönelik hükümler içeren bir kanundur. Çevre Kanunu'nun 9. maddesi biyolojik ve çevresel sürdürülebilirliğin gerçekleştirilmesi için nesli tehlike altında olan bitki ve hayvanların korunması gerekliliğini vurgulamış ayrıca bu türlerin mevzuata uygun olmayan bir şekilde ticarete konu olamayacağı hükme bağlamıştır (TBMM, 1983). Bu maddede nesli tehlike de olan hayvanlar ifadesi kullanılmış olsa da çevrenin sürdürülebilirliği ve bu hayvanların hayatının devamı doğada bulunan diğer canlıların yaşamına bağlı olduğundan, bu süreçteki tüm canlı sisteminin de hakkını koruyan bir önemli düzenlemedir.

2873 Sayılı Milli Parklar Kanunu'nun 14. maddesi'nde yaban hayatının koruma altına alındığı görülmektedir. Bu maddede doğanın doğal düzeninin bozulamayacağı vurgulandıktan sonra doğal düzeni bozacak şekilde orman ürünleri tüketilmesi, hayvanların avlanması ve otlatılması yasaklanmıştır. Ayrıca ekosistem çeşitliliğini barındıran sahaların özellikleri bozacak veya değiştirecek her türlü eylem yine aynı maddede yasaklanmıştır (Uyumaz, 2016).

## **2. Hayvanların Yaşam Kalitesi ile İlişkilendirilebilecek Diğer Mevzuat Hükümleri**

Hayvanların yaşam kalitelerinin belirli standartlara erişmesi ve sağlanan standartların korunması amacıyla yürürlüğe giren temel mevzuat hükümlerinin yanında bu hükümleri tamamlayıcı nitelikte bulunan ek mevzuat hükümleri de bulunmaktadır. Bu başlık altında temel kanunları tamamlayıcı nitelikteki hükümlere bakılacaktır.

### **2.1. Köy Kanunu (07.04.1924)**

442 sayılı Köy Kanunu hayvanların ve insanların karşılıklı olarak sağlıklarının korunmasını sağlayabilecek maddeler barındırmaktadır. Köy Kanunu’nun köylünün zorunlu işlerini sıralayan 13. maddesinin 23. fıkrası hayvanlarda salgın bir hastalık görüldüğü anda yetkililere derhal haber verileceği, yetkili gelene kadar hastalığın diğer hayvanlara yayılmasını önlemek ve insanların da zarar görmesinin önüne geçilmesi için hasta hayvanları sağlıklı hayvanlardan ayrılması gerektiğini hükme bağlamıştır. Aynı maddenin 28. fıkrası yıkılma durumunda olan duvarların hayvanlara ve insanlara zarar vermeyecek duruma getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. 34. fıkra ise bir hayvana gücünü aşacak derecede yük yükletilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (TBMM, 1924). 1924 yılında yürürlüğe giren ve halen yürürlükte olan bir kanun olan Köy Kanunu olarak hayvanların sağlığına ve korunmasına genel bir bakış açısıyla yaklaşan bir kanun olarak ele alınabilmektedir.

### **2.2. Su Ürünleri Kanunu (04.04.1971)**

Türkiye’de kültür balıkçılığı 1970 yılından itibaren gelişmeye başlamıştır. Özellikle 2000 sonrası dönemde hızla artan nüfusun getirdiği aşırı tüketim su ürünlerinin de yoğun bir şekilde tüketilerek bilinçsizce avlanmasına yol açmıştır (Bahadır, Terzioğlu, Didinen, & Yiğit, 2011). Bu kapsamda deniz ürünlerinin korunması ve kontrol edilmesi için 1971 yılında 1380 sayılı Su Ürünleri Kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanunun amacı su ürünlerinin üretimini belirli kurallara bağlayıp korunmasını sağlamaktır. Kanunda su ürünleri ile anlatılmak istenen denizlerde ve iç sularda hayatlarını devam ettiren bitki türleri, hayvan türleri ve hayvan türlerinin yumurtalarıdır. Kanunda deniz suları ve iç sulardaki hayvan türlerinin korunmasıyla ilgili en belirgin hüküm madde 19 da yer almaktadır. Bu maddeye göre kullanıldığı bölgenin ekosistemini olumsuz bir şekilde etkileyecek olan bomba, torpil, dinamit gibi patlayıcı maddelerin kullanılması yasaklanmıştır. Ayrıca elektrik ve elektroşok gibi yöntemlerinin de yalnızca Tarım ve Orman Bakanlığının izni alınarak kullanılacağı belirtilmiştir (TBMM, 1971).

Aynı kanunun cezalar başlığı altındaki 36. maddesinde ise 19. maddeye aykırı hareket edenlerin 1000 Türk Lirası para cezasına çarptırılacağı hükme bağlanmıştır. Su ürünleri sektörü son zamanlarda et fiyatlarının artması ve zengin protein içeren ürünlere sahip olması nedeniyle yoğun olarak tercih edilen bir sektör olmaktadır

(Çavdar, 2009). Balık ve diğer denizsel kaynaklı ürünlerin özellikle kış mevsiminde yoğun bir şekilde tüketilmesinden dolayı denizlerdeki hayvan türleri yoğun bir tehlike ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu hayvan türlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve deniz faunası ile florasının korunması açısından bu tip kanun hükümleri büyük önem taşımaktadır.

### **2.3. Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu (11.06.2010)**

Ulusal mevzuat da hayvanların yaşam kalitesi ile ilişki kurulabilecek diğer bir kanun 5996 sayılı Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu'dur. Bu kanunun amacı gıda ve yem güvenliğini sağlayarak halk, bitki ve hayvan sağlığının yanında çevreyi korumaktır. Kanun genel olarak incelendiğinde hayvan sağlığını olumsuz etkileyecek veya etkileme şüphesi olan yemlerin hayvanlara verilmesini yasakladığı görülmektedir. Hayvan sağlığına olumsuz etki eden ürünlerin tespit edilmesi halinde derhal piyasadan toplanacağı ve mülkiyetine kamunun el koyacağı belirtilmiştir. Bu ürünlerin piyasaya girişine neden olan kişilere de Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu'nun 40. maddesine göre 5 bin Türk Lirası idari para cezası verileceği hükme bağlanmıştır (TBMM, 2010). 5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanun'unda yoğun eleştiriye maruz kalan caydırıcı olmayan cezalarla bu kanunda da karşılaşılmaktadır. Bu tip maddelerin daha caydırıcı nitelikteki maddelerle değiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **2.4. Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu (09.01.1961)**

211 sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu'nda doğrudan hayvanların yaşam kalitesini geliştirmeye yönelik hükümler bulunmaktadır. Kanunun hayvanlara ait bakım ve hizmetler başlığı altındaki 71. maddesinde hayvanların bakımının ve gerekli ihtiyaçlarının kurallara uygun olarak yerine getirileceği belirtilmiştir. 72. maddesinde ise hastalanan hayvanların zaman kaybetmeden TSK bünyesinde çalışan veteriner hekimlere götürülüp tedavisinin yapılması gerektiği hükme bağlanmıştır. Kanunda ayrıca TSK bünyesinde çalışmış olan fakat çalışma gücünü yitiren hayvanların sahiplendirileceği, sahiplendirilme gerçekleşmemesi durumunda ise barınma yiyecek ve sağlık giderlerinin Milli Savunma Bakanlığı, Jandarma Genel Komutanlığı veya Sahil Güvenlik Komutanlığı Bütçelerinden karşılanacağı hükme bağlanmıştır (TBMM, 1961). Hayvan hakları boyutuyla düşünüldüğünde Türk Silahlı Kuvvetler bünyesinde çalışan hayvanların çalışma gücünü kaybettiğinde doğada yalnız bir şekilde bırakılmaması bu kanunun olumlu yönünü oluşturmaktadır. Tüm hayatı boyunca insanlarla iç içe yaşayan bir hayvanın aniden yalnız bırakılması kent içerisinde yaşayan insanlara zarar verebilme ihtimali bulunmaktadır.

### **2.5. İcra ve İflas Kanunu (19.06.1932)**

2004 sayılı İcra ve İflas Kanunu'nda hayvanlara insanların geçimini sağlayacak bir araç olarak bakılsa da dolaylı olarak hayvanların sağlığını korumaya yönelik

hükümler de içermektedir. Haczi yapılamayacak olan mallar ve haklar başlığı altındaki 82. madde de haciz sırasında borçlunun seçeceği bir büyükbaş veya üç küçükbaş hayvanın haczedilemeyeceğine ek olarak bu hayvanların yaşamlarını sürdürecekları üç aylık yem ve yataklarının da haczedilemeyeceği hükme bağlanmıştır. Bu maddeyle haczi kabul edilmeyen hayvanların kısa bir sürede zor durumda kalmasının engellenmesine çalışıldığı görülmektedir. Kanunun yavru hayvanların haczi başlıklı 83. maddesinin 2. fıkrasında ise anne bakımı olmadan yaşayamayacak yavruların anneden ayrı haczedilemeyeceğini yine yavrusuna bakma durumunda olan annenin yavrulardan ayrı haczedilemeyeceği hükme bağlanmıştır (TBMM, 1932). Yürürlüğe giren bu maddeyle haciz nedeniyle yavrunun yaşamının tehlikeye girmesinin engellenmesi hüküm altına alınmaya çalışılmıştır.

### **Sonuç**

5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanunu Türkiye’de hayvan haklarını korumak için yürürlüğe giren ilk kanundur. 2004 yılında yürürlüğe giren 5199 sayılı kanun o günün koşullarında hayvan haklarını geliştirmesi ve bu amaçla sokak hayvanlarının kısırlaştırılması, tedavilerinin yapılması, bakımevlerinin işleyişi gibi konularda merkezi yönetim ve yerel yönetimlerin sorumluluklarını belirlemesi açısından önemli bir başlangıçtı. Ancak 5199 sayılı kanun günümüzde Türkiye’nin ihtiyaçlarını karşılamaktan oldukça uzak, güncellenmesi gereken bir kanun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından da sık sık dile getirilen günün koşullarına göre güncellenme ihtiyacı özellikle kanunun cezalar, denetleme ve hayvanlara bakış açısında kendisini göstermektedir. Sokak hayvanlarının yaşam kalitesinin artırılması için 5199 sayılı kanunun yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

5199 sayılı kanunla bağlantılı olan diğer önemli kanun da 5237 sayılı Türk Ceza Kanunudur. 5237 sayılı kanunun sokak hayvanlarının yaşam kalitesinin artırılması ve haklarının tam anlamıyla güvenceye alınabilmesi için sahipli ve sahipsiz hayvan ayrımının yapılmaması gerekmektedir.

5199 ve 5237 sayılı kanunlara ek olarak ifade edilen diğer kanunlarında hayvanların yaşam kalitesini arttırıcı şekilde revize edilmesi gerekmektedir. Mevzuat hükümlerinin hayvanlara sahip olunan eşya olarak değil, bir canlı olarak bakması daha doğru olacaktır.

### **Kaynakça**

Albayrak, M. (2008). Şikâyete Tabi Suçların Özellikleri ve Bu Suçlara Bağlanan Hukuki Sonuçlar. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*(77), 282-284.

Bahadır, S., Terzioğlu, S., Didinen, B. I., & Yiğit, N. (2011). Sürdürülebilir Su Ürünleri Yetiştiriciliğinde Çevre Dostu Üretim. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 3(1), 107-113.

Çavdar, Y. (2009). Su Ürünleri Yetiştiriciliğinde Desteklemeler. *Yunus Araştırma Bülteni*(4), 12-14.

Dönmez, B. (2013). Hayvanlara Yönelik İşlenen Suçlar. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*(Özel), 213-214.

Ege Orman Vakfı. (2015). 08 03, 2019 tarihinde [www.egeorman.org.tr](http://www.egeorman.org.tr) Web Sitesi: [https://www.egeorman.org.tr/images/belgeler/ormanlar\\_yasam\\_kaynagidir.pdf](https://www.egeorman.org.tr/images/belgeler/ormanlar_yasam_kaynagidir.pdf) adresinden alındı

Erişgin, Ö. S., & Koçhisarlıoğlu, C. (2003). Hayvanın Hukuki Konumu. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 8(Özel ), 1691-1723.

Gürkan, Ş., & Uğuz, A. (2007). Yeni Ceza Yasamızda Cinsel Suçlar. *Adalet Dergisi*(27), 179.

Gürocak, İ. (2011). *Türk Ceza Kanunu'nda Mala Zarar Verme ve İbadethanelere ve Mezarlıklara Zarar Verme Suçları*(94), 159.

Özgür, A. (2010). Türk Hukuk Sisteminde Hayvanlar. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*(81), 33.

Özmen, R. (2012). *Anayasa, Türk Ceza Kanunu, Ceza Muhakemesi Kanunu ve İnfaz Kanunu* (38. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Parlar, A., & Hatipoğlu, M. (2007). *5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu Yorumu*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Pounting, C. (2008). *Dünyanın Yeşil Tarihi - Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Tamzok, H., Kük, M., & Çobanoğlu, N. (2013). *Hukuki ve Etik Boyutlarıyla Sokak Hayvanları* (Cilt 4). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

TBMM. (1924, 03 18). *442 Sayılı Köy Kanunu*. 10 01, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.442.pdf> adresinden alındı

TBMM. (1932, 06 09). *2004 Sayılı İcra ve İflas Kanunu*. 10 21, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.2004.pdf> adresinden alındı

TBMM. (1961, 01 04). *211 Sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu*. 09 03, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.211.pdf> adresinden alındı

TBMM. (1971, 03 22). *1380 Sayılı Su Ürünleri Kanunu*. 09 17, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1380.pdf> adresinden alındı

TBMM. (1983, 08 11). *2872 Sayılı Çevre Kanunu*. 10 14, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2872.pdf> adresinden alındı

TBMM. (2004, 07 01). *5199 Sayılı Hayvanları Koruma Kanunu*. 10 21, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5199-20100611.pdf> adresinden alındı

TBMM. (2004, 10 12). *Türk Ceza Kanunu*. 10 12, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> adresinden alındı

TBMM. (2006, 05 12). *Hayvanların Korunmasına Dair Uygulama Yönetmeliği*. 10 21, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10300&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=hayvanlar%C4%B1n%20korunmas%C4%B1> adresinden alındı

TBMM. (2010, 06 11). *5996 Sayılı Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu*. 10 17, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5996.pdf> adresinden alındı

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1982, 11 09). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* . 10 20, 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden alındı

Uyumaz, A. (2016). Bir Hukuk Sorunsalı Olarak Güncel Gelişmeler Işığında Türkiye’de Hayvan Hakları. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*,(3), 171.

Yılmaz, H. (2006). Hayvan Haklarına Bakış. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*(62), 219-220.



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ HOŞGÖRÜ DEĞERİNE YAKLAŞIMI**  
**THE TEACHER CANDIDATES APPROACH TO THE VALUE OF TOLERANCE**

CEREN UTKUGÜN

Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

[cerendemirdelen@hotmail.com](mailto:cerendemirdelen@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-5911-9175>

SİBEL YAZICI

Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü

[syazici@aku.edu.tr](mailto:syazici@aku.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0002-1238-0720>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute  
S.9, Ekim | October 2019, Erzurum  
ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article  
Geliş Tarihi | Received Date : 01.04.2019  
Kabul Tarihi | Accepted Date : 13.10.2019  
Sayfa | Pages : 17-31  
 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.119>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)  
<https://dergipark.org.tr/etusbed>  
This article was checked by

 iThenticate





## ÖĞRETMEN ADAYLARININ HOŞGÖRÜ DEĞERİNE YAKLAŞIMI

Ceren UTKUGÜN, Sibel YAZICI

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 17-31

### ÖZ

Öğretmenlerin hoşgörü eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu yapılan pek çok araştırmada ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğretmenler okullardaki hoşgörü ve bir arada yaşama kültürünün oluşmasındaki en temel etkenlerdendir. Bunun için öğretmen adaylarının hoşgörü değerine bireysel ve mesleki açıdan yaklaşımları ve aldıkları eğitimin değer oluşumuna katkısı çalışmada ele alınmıştır. Bunun ortaya çıkarılabilmesi için nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojiden yararlanılmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören yirmi yedi öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analiz süreci; verilerin kodlanması, kodları belirli kategoriler altında toplayan temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması aşamalarından meydana gelmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları hoşgörü; kültürel, davranışsal ve duyuşsal bir değer olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre bir öğretmenin hem insani hem mesleki nitelik açısından hoşgörü sahibi olması gerekmektedir. Üniversite hayatının hoşgörülü olmaya katkı sağladığını belirten öğretmen adayları özellikle meslek bilgisi derslerinin buna etki ettiği görüşündedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, Değer, Hoşgörü, Üniversite.

### THE TEACHER CANDIDATES APPROACH TO THE VALUE OF TOLERANCE

#### ABSTRACT

Teachers have an important place in education for tolerance made many studies. teachers in schools to the formation of the culture of tolerance and coexistence is one of the most important factors. Our study from this point teacher education nurturing institutions candidates to determine their views about tolerance. In order to discover this, one of the qualitative research patterns was used in Phenomenology. Afyon Kocatepe University Faculty of education, the right to Twenty-seven teacher candidates studying in different parts, semi-structured interview form with data collected, content analysis technique have been resolved. The content encoding of the data analysis process, codes under certain categories, which are the data which collects theme code and regulation according to themes and interpretation of findings with the defining phases occur. According to the findings of the teacher candidates the concept of tolerance; cultural, behavioral and affective as a value. according of teacher candidates are human and a teacher in terms of professional qualifications must be tolerant. Stating that university life contributes to being tolerant, teacher candidates believe that vocational knowledge courses have an impact on this.

**Keywords:** Teacher Candidates, Value, Tolerant, University.

## Giriş

Hoşgörü kendimize yakın veya uzak bulduğumuz insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak kurulan fonksiyonel bir iletişim sürecidir (Büyükkaragöz, 1995; 22). Hoşgörüyü en kısa şekilde tanımlamak gerekirse, savundukları görüşler ve açığa vurdukları duygular bizimkilerle çelişen kişileri “hoş görme” demektir. Farklı duygu ve düşünceleri doğal karşılamak, bu duygu ve düşünceleri özgürce dile getirme olanağı tanımak, zora ve baskıya başvurmadan farklılıkları kabul etmek ve belki de en önemlisi insanları sevmek hoşgörünün gerçekleşmesi için gerekli ön koşullardır (Kavcar, 1995: 1-2). Dahası Hoşgörü; farklı dil, cins, din, inanç ve anlayış bakımından başkalarının varlıklarından rahatsızlık duymama halidir. Hoşgörü; insan hak ve özgürlüklerinin hiç bir harici müdahaleye maruz kalınmadan, rahat bir şekilde kullanım imkanı bulması anlamına gelmektedir. Felsefi anlamda; bireyin bulunduğu çerçevenin dışında kalan fikir ve düşüncelerin varlığını kabul etmesi ‘ben bilirim, benimki mutlak doğrudur’ anlayışından uzak durmasıdır (Gürsoy, 1991: 18-21; Aslan, 2001: 359-360).

Tüm tanımlamalara bakıldığında hoşgörü insanda olumlu düşünce ve duygular yaratan bir kavramdır. Maslow’un kendini gerçekletiren insan özelliklerine ilişkin belirlediği niteliklerden biri; kendilerini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul ederek kuvvetli ve zayıf yönleriyle kendilerini ve başka insanların farklı duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile karşılayıp oldukları gibi kabul etmeleridir (Bayındır ve Özel, 2008: 78). Dolayısıyla hoşgörü insan ve toplum hayatını düzenleyerek karşılıklı sevgi saygı ve huzur ortamının yaratılmasına imkan veren bir değer olarak aynı zamanda ahlaki bir durum olarak da kabul edilmektedir (Mutluer, 2015: 577).

Hoşgörü tarih boyunca farklı unsurları bünyesinde barındıran her medeniyet ve her toplum için önem arz eden bir kavram olmuştur. Bu anlamda Anadolu’nun çok kültürlü yapısı Selçuklular ve Osmanlılar döneminde izlenen akıllı ve hoşgörü sahibi siyasetle (Beçen, 2015: 5) bir medeniyet haline getirilebilmiştir. Bu durumun oluşmasında Anadolunun konumu ve farklı kültürlerle ev sahipliği yapması kadar islam dininin farklılıklara saygı anlayışı ve Türklerin bu anlayışı birlikte yaşama kültürü olarak özümseyerek kabul etmesi önemli etkenlerdir. Neticede medeniyetler beşiği olan Anadolu’nun Selçuklu’dan itibaren Türk Yurdu haline getirilmesi için yapılan çalışmalarda hoşgörü iklimiyle hareket edilerek farklı olanın ötekileştirilmemesi, devletin etki sahasını genişletmesinde önemli bir faktördür.

Türklerin etki sahalarını genişletmelerinde hiç kuşkusuz hoşgörü sahibi bilim ve fikir adamlarının katkısı büyüktür. Bunun en güzel örneği Mevlana olup, insan ilişkilerinde kibir, gurur ve nefreti bir yana bırakarak, Yunus Emre’nin sözünde de yer aldığı gibi yaratılanı yaratandan ötürü hoş görmüştür. Bu bağlamda hoşgörü için insan sevgisi önemli bir esastır (Küçükbezirci, 2013: 22-23).

Hoşgörülü bir insanın çevresindekilerle etkileşirken daha insancıl davranacağı; başkaları ile iyi ilişkiler kuracağı; böylece kendine ve dolayısıyla başkalarına iyi bir çevre yaratacağı varsayılır. Bu varsayımdan hareketle insan yetiştirme hedefindeki eğitim sisteminin iyi insanlar yetiştirmesi beklenmektedir (Başaran, 1995: 47). Bunun ortaya çıkarılması için eğitim ikliminde hoşgörünün varlığına ihtiyaç vardır. Bu durum çağdaş eğitimin amacı ile örtüşmektedir. Zira çağdaş eğitim; sevgi, saygı ve hoşgörü ortamında yetişmiş kendine ve içinde yaşadığı topluma karşı saygı duyan, sevgi dolu, hoşgörülü, özgür düşünceli kuşakları yetiştirmeyi hedeflemektedir (Gündüz, 1995: 14).

Şu bir gerçektir ki hoşgörüsüzlük doğuştan ortaya çıkan bir kavram değil sonradan öğrenilmiş bir davranıştır. Hoşgörünün bireye kazandırılmasında bu noktada eğitim önemli bir işleve sahiptir (Kaymakcan, 2007). Boyacı ve Ersever (2017)'nin beşinci sınıflar üzerine yaptıkları deneysel çalışma hoşgörünün eğitimle geliştirilebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Hoşgörü sahibi kuşakların yetişmesinde en büyük rol hiç kuşkusuz öğretmenlerindir. Öğretmenlerin hoşgörüyü anlamlandırma biçimi ve eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi bu anlamda önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversitelerde farklı kültürleri görme ve tanıma imkânları, hoşgörünün oluşmasına katkı sağlayıcı bir unsurdur. Farklı kültürlerin birada yaşayabilme formülünün hoşgörüye ve "kendine yapılmasını arzu etmediğin bir şeyi başkası içinde arzu etme" ilkesine dayanması (Hemşinli, 2007: 28) üniversitelerin bu anlamda önemli bir işlev sahibi olduğunu göstermektedir.

Çalışma henüz mesleğe adım atmamış öğretmen adaylarının hoşgörüyü ne şekilde değerlendirdiklerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bunun için öğretmen adaylarının hoşgörüyü kavramsal, mesleki ve üniversite hayatı noktasında değerlendirmeleri istenmiş bu amaçla;

- a. Hoşgörü nedir?
- b. Hoşgörü değerine sahip bir öğretmende hangi davranışlar bulunmalıdır?
- c. Üniversite hayatının hoşgörülü olmanıza katkısı var mıdır?

Sorularına cevap aranmıştır.

## **1. Yöntem**

### **1.1. Araştırmanın deseni**

Çalışmada öğretmen adaylarından hoşgörüyü ve hoşgörülü öğretmeni tanımlamaları ayrıca üniversite hayatının hoşgörü değerinin kazanılmasına etkide bulunup bulunmadığını belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Zira fenomenolojide katılımcıların deneyimleri olgunun ifade edilmesine etki eden bir unsurdur (Husserl, 2012;14: akt; Sart, 2017; 70). Fenomonolojik araştırmalar, insan eylemlerinin göreceli olduğu ve yaşadığı bağlam tarafından koşullandırıldığı felsefi varsayımından hareket ederek

olguların uzun süreli ve derin incelenmesini amaçlar. Bu tür araştırmalarda farkında olduğumuz ya da olmadığımız olgular ile ilgili yeni bilgiler elde edilmeye çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2016; 113). Çalışma bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreci içerisinde hoşgörüyü ne şekilde yorumladıkları ve eğitim süreçleriyle ne şekilde ilişkilendirdiklerini görmeyi amaçlamaktadır.

### 1.2. Araştırmanın katılımcıları

Çalışmanın verileri, gönüllü yöntemle eğitim fakültesi programlarına devam eden öğretmen adayları arasından toplanmış, katılımcıların evreni temsil etmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca katılımcıların seçiminde yansızlık temel kuralı dikkate alınarak öznel etki oluşması engellenmeye çalışılmıştır (Karasar, 2005; 112).

Araştırmaya toplam 27 öğretmen adayı katılmış, bunlardan; yedisi türkçe öğretmenliği, yedisi fen bilgisi öğretmenliği, biri matematik öğretmenliği, dördü okul öncesi öğretmenliği, dördü sosyal bilgiler öğretmenliği, ikisi bilgisayar teknolojileri eğitimi öğretmenliği ve ikisi sınıf öğretmenliği programlarının son sınıflarında öğrenim görmektedir (Tablo 1). Öğretmen adaylarının özellikle son soruyu etkin bir şekilde cevaplandırabilmeleri için son sınıf öğrencileri örneklem grubunu oluşturmak üzere tercih edilmiştir.

**Tablo 1: Çalışmanın Katılımcıları**

Öğretmen Adayının Öğrenim Gördüğü Program	Öğretmen Adayının Kodu	Öğretmen Aday Sayısı
Türkçe Öğretmenliği	TÖ1,TÖ2,TÖ3,TÖ4,TÖ5, TÖ6, TÖ7	7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	FBÖ1, FBÖ2, FBÖ3, FBÖ4, FBÖ5,FBÖ6, FBÖ7	7
Matematik Öğretmenliği	MÖ1	1
Okul Öncesi Öğretmenliği	OÖÖ1,OÖÖ2, OÖÖ3, OÖÖ4	4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4	4
Bilgisayar Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	BÖTE1, BÖTE2	2
Sınıf Öğretmenliği	SÖ1, SÖ2	2
<b>Toplam</b>		<b>27</b>

### 1.3. Araştırma verilerinin toplanması ve analizi

Çalışmada veriler iki uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda,

“Hoşgörü nedir?” ifadesine “size neyi çağırır?” cümlesi ilave edilerek fenomenoloji yönteminden hareketle daha derinlemesine bilgi edinilmesine çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmış, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirilerek ve bunun okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilerek yorumlanması sağlanmıştır. Bunun için tümevarımcı analiz kullanılarak kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler içerik analiziyle ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000; 162). Toplanan verilerin frekans değerleri hesaplanmış, öğretmen adaylarının bir soruya birden fazla görüş bildirmesinden dolayı tablolarda yüzdelere yer verilmemiştir.

## 2. Bulgular

Öğretmen adaylarından toplanan veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar, verilen cevaplar doğrultusunda üç kısma ayrılmıştır. Bunlardan ilki hoşgörünün tanımlanması; ikincisi hoşgörülü öğretmenin özellikleri ve üçüncüsü ise hoşgörünün oluşmasında üniversite hayatının öğretmen adayları üzerindeki etkisidir.

### 2.1. Öğretmen adaylarına göre hoşgörü değeri

Öğretmen adayları hoşgörüü üç tema üzerinden tanımlamıştır. Bunlar; kültürel değer anlamında hoşgörü, davranışsal değer olarak hoşgörü ve duyuşsal değer olarak hoşgürüdür.

Hoşgörü kültürel açıdan; tarihi, milli, dini ve toplumsal bir değer olarak kabul edilmektedir. Öğretmen adayları kavramı Mevlana ve Yunus Emre gibi kusur aramayan, hoşgörü sahibi tarihi kişiliklerle ifade etmektedir. SBÖ1 “*Hoşgörü bence birinin bir kusurunu, hatasını hoşgörmektir. Mevlana Yunus Emre gibi üstadlarımızı çağrıştırmaktadır*” derken SÖ1 de benzer bir ifadeyle kavrama vurgu yapmaktadır. TÖ1 ise hoşgörüü milli anlamda değerlendirerek “*Türk’ün ayak bastığı*” yer olarak tanımlamaktadır. Hoşgörüü dinin gereği olarak gören TÖ5 “*...Dinimiz gereği de her Müslüman insanı hoşgörmek olması gereken bir davranıştır*” ifadesiyle tanımlamaktadır. FBÖ3 hoşgörüü “*aile, çocuk, bebek*” kavramlarıyla açıklarken MÖ1, “*İnsanlarla beraber yaşayabilme...*” anlamında birlikteliği sağladığına dikkat çekmektedir.

Hoşgörü aynı zamanda davranışsal bir değerdir. Bu noktada saygı göstermek bir hoşgörü ifadesidir. SBÖ3 hoşgörüü “*...Kişilerin birbirini saygılı bir şekilde dinlemesi ve saygı göstermesi...*” olarak davranış boyutuyla ifade ederken “*...Bu dünyada kendimizden başka insanların da yaşadığını ve onlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini anlatır*” derken kavramın algılanmasının birarada yaşamayı kolaylaştıracağına dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları en fazla farklılıklara ve fikirlere saygı gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda MÖ1 “*insanlarla beraber yaşayabilme, onların fikirlerine saygı duyabilme...*” olarak hoşgörüü nitelendirirken, OÖÖ3 “*Her insanın farklı olduğunu, farklı karaktere, özelliklere sahip*

olduğunu kabul etmek” olarak ifade etmektedir. Hoşgörünün aynı zamanda alçakgönüllük olduğunu belirten TÖ2 “Yeri ve zamanına göre insanın karşısındaki bireyi alttan alabilmesi, tevazu göstermesi, alçakgönüllülük gösterebilmesi...” olarak tanımlamaktadır. Hoşgörü aynı zamanda empatik bir değer olarak ifade edilmektedir. Bu konuda FBÖ1 “Sonucunun kötü olduğunu bildiğin bir davranışı başka birisine yapmamak” olarak hoşgörüyü değerlendirmektedir. Diğer taraftan iyimser olma, güler yüzlülük, sakinlik hoşgörünün tanımlamasında öne çıkan davranışsal özelliklerdir.

Hoşgörünün duyuşsal bir değer olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu konuda FBÖ6’ya göre hoşgörü “...mutluluk ve huzurdur”.

**Tablo 2: Öğretmen Adaylarına Göre Hoşgörü**

Tema	Kod	f
Kültürel (tarihi, milli, dini, toplumsal..) bir değer olarak	Mevlana ve Yunus Emre	3
	Osmanlı	1
	Türkün ayak bastığı yer	1
	Dinin gereği	1
	Tasavvuf	1
	Aile	1
	Berberer yaşayabilme	1
Davranışsal değer olarak	Saygı (farklılıklara, fikirlere saygı)	6
	Empati kurmalı	4
	Hoşgörmeli (Tolerans)	4
	Sevgi- saygı ile yaklaşmalı	4
	Anlayışlı olmalı	4
	Sabırlı (tahammül etme)	2
	İnsanları olduğu gibi kabul etmeli	2
	İyimserlik (güzel bakmak)	2
	Davranışlara olumlu yaklaşımda bulunmalı	2
	Güler yüzlü	1
	Görmezden gelmeli	1
	Sakinlik	1
	Önyargısız davranmalı	1
	Düşünerek davranmalı	1
	Altan almalı	1
	Alçakgönüllü olmalı	1
İnsanları anlama	1	

Duyuşsal değer olarak	Mutluluk	1
	Huzur	1
	Değer verme	1
<b>Toplam</b>		50

## 2.2. Hoşgörü sahibi bir öğretmende hangi özellikler olmalıdır?

Öğretmen adaylarının cevaplandıkları bir diğer soru hoşgörü sahibi bir öğretmende hangi davranışların bulunması gerektiğidir. Öğretmen adaylarının hoşgörü sahibi bir öğretmende bulunması gereken özellikler konusunda verdikleri cevapların frekans değeri oldukça yüksektir. Verilerin analiz edilmesi sonucu hoşgörü sahibi öğretmenin davranışları hem mesleki hem insani değer boyutuyla ifade edilmiştir. Bu durumda hoşgörü sahibi bir insanın mesleki anlamda da hoşgörü sahibi olacağı dile getirilmektedir.

Öğretmen adayları mesleki anlamda hoşgörü sahibi bir öğretmenin ayrımcılık yapmaması gerektiğini belirtmektedir. TÖ3 "*Öğrencilere sevecen yaklaşmalı, onları olduğu gibi kabul etmeli, ayrımcılık yapmamalıdır.*" derken OÖÖ3 "*Öğrencilere karşı anlayışlı, saygılı olmalıdır. Farklı yörelerde yetişmiş, farklı özelliklerde olan öğrencilere karşı hoşgörülü olmalıdır. Ayrım yapmamalıdır*" ifadelerini kullanmaktadır. Dolayısıyla hoşgörü sahibi bir öğretmenin ayrım yapmamak kadar öğrencilerinin farklılıklarında saygı duyması gerekmektedir. SÖ2'ye göre hoşgörü sahibi bir öğretmenin "*Öğrencilerin davranışları karşısında öğrenciyi rencide etmek yerine sorunun kaynağını bulmaya çalışmalıdır. Öğrencileri arasında ayrım yapmadığı bir tutum...*" sergilemesi gerekmektedir.

Hoşgörü sahibi bir öğretmen hem insani hem mesleki açıdan anlayış sahibi olmalıdır. TÖ2 öğretmenin "*Anlayışlı, sağduyulu, mütevazi, alçakgönüllü, cömert, güler yüzlü, samimi, yardımsever*" olması gerektiğini belirtirken benzer bir şekilde TÖ4 "*Sabırlı, anlayışlı, empati yapabilen, saygılı.*" olmasına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla hoşgörü sahibi öğretmen nitelikli BÖTE1'e göre bir öğretmen "*...öğrencisi hangi etnik kimliğe sahip olursa olsun ona ve düşüncelerine karşı her zaman için anlayışlı olmalı onun görüşlerini dinlemeli ve değerli olduğunu hissettirmelidir.*" derken hoşgörü sahibi öğretmenin farklılıklara saygı ve öğrenciye değer vermesi gerektiğini belirtmektedir.

Hoşgörü sahibi bir öğretmenin öğrencisinin öğrenmesine katkı sağlaması gerektiğini belirten FBÖ2 "*Öğrencilerini seven, sayan bir öğretmen olmalıdır. Çocuk bir şey anlamadıysa yöntem değiştirerek kızmadan anlatmalı*" böylece konunun anlaşılmasına katkı sağlaması gerektiğini belirtmektedir.

İnsani boyutta bir öğretmenin nitelikleri; sevgi, saygı, cesaret sahibi, barışçıl sağduyulu mütevazi (tevazu, alçakgönüllü) cömert, güler yüzlü, samimi, yardımsever, sabırlı, empati yapabilen, sevecen, adil, duygulu, dürüst, çalışkanlık ... olarak belirtilmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarına göre Hoşgörü sahibi bir öğretmenin özellikleri

Tema	Kod	Frekans	
Mesleki değer boyutuyla hoşgörü	Öğrenci arasında ayırım yapmamalı	6	
	Öğrencileri sevip saymalı	3	
	Öğrencilere saygılı olmalı (farklılıklarına saygı duymalı)	3	
	İyi davranmalı (öğretmen, öğrenci, çevre)	3	
	Öğrencisine anlayışlı olmalı	2	
	Öğrenciyi olduğu gibi kabul etmeli	2	
	Öğrenciyi rencide etmemeli	2	
	Öğrenciyle empati kurmalı (Çocuklar gibi düşünebilmeli)	2	
	Öğrenciye destek olmalı	1	
	Öğrenciye yardımcı olmalı	1	
	Güleryüzlü olmalı	1	
	Gergin olmamalı	1	
	Öğrenciye taviz vermeli (suistimal edilmemek üzere)	1	
	Öğrencilere değer vermeli	1	
	Öğrencileri eşit olarak sevmeli	1	
	Arkadaş gibi yaklaşmalı	1	
	Öğrencileri dinlemeli	1	
	Örnek olmalı	1	
	Hoşgörülü olmalı	1	
	Sabır göstermeli	1	
	Alçakgönüllü olmalı	1	
	Yöntem değiştirerek anlatmalı	1	
	Öğrenciye kendini sevdirmeli	1	
	Öğrenciye söz dinletmeli	1	
	Acıma duygusu olmalı	1	
	Öğrencisinin yalan söyleyip söylemediğini anlamalı	1	
	Meslek aşkı olmalı		
	Rehber olmalı		
	Her hatada öğrencisine ceza vermemeli		
		Anlayışlı	4
		Mütevazi (tevazu, alçakgönüllü)	4
		Empatik	4
	Saygılı	3	



<b>İnsani değer boyutuyla hoşgörü</b>	Yardımsaver	2
	Sevgi	2
	Adil olmalı	2
	İyi bir dinleyici olmalı	1
	Sorumlu	1
	Duygulu	1
	Dürüst	1
	Çalışkan	1
	Önyargısız olmalı	1
	Katı kuralları olmayan	1
	Cesaret	1
	Barış	1
	Kardeşlik	1
	Sağduyu	1
	Cömert	1
	Güleryüzlü	1
	Samimi	1
Sabırlı	1	
Sevecen	1	
Taviz vermeli	1	
<b>Toplam</b>		<b>84</b>

### 2.3. Öğretmen adaylarına göre üniversite hayatının hoşgörülü olmaya katkısı var mıdır?

Öğretmen adayları genel olarak üniversite hayatının hoşgörülü olmaya katkı sağladığını düşünmektedir. Özellikle eğitim dersleri, grup çalışmaları, farklı insanlarla gerek yurttan gerekse fakülte de birarada bulunmak hoşgörüye katkı sağlayan unsurlardır. Özellikle farklı insanlarla ve kültürlerle birarada bulunma ve iletişim kurma zorunluluğu bunun gelişmesinde etkili faktörlerdir.

SBÖ2 farklı düşünce ve yaşam tarzlarına sahip insanlarla birarada bulunulması dolayısıyla üniversite hayatının hoşgörülü olmaya katkı sağladığını "...Farklı düşünce ve yaşam tarzları ile kendimden başka insanların da olduğunu ve onların hal ve hareketlerine saygılı olmayı öğretti" cümlesiyle ifade etmektedir. SÖ2 "Üniversite hayatının bu konuda katkısı çok fazla bence. Birçok farklı şehirden farklı kültürlere ait insanlar geliyor, davranış biçimleri farklı oluyor ve bu bize göre yanlış bir davranış olabiliyor. Bu tarz durumlar daha sakin karşılanabiliyor." derken hoşgörü gösterilmesi gereken durumların neler olduğuna açıklık getirmektedir.

Üniversite hayatı, sosyal ilişkileri geliştirerek hoşgörülü olmaya katkı sağlamaktadır. MÖ1 "Üniversite hayatı sosyal ilişkilerin arttığı bir dönem olduğu için

hoşgörü kavramı hayatımızın başrolünde oluyor ister istemez...” cümlesiyle belirtmektedir.

Eğitim fakültesinde öğrenim görmek, mesleki derslerle ilişkilendirildiğinde hoşgörünün artmasına katkı sağlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda OÖÖ3 “...Eğitim derslerinde gördüğümüz konular katkı sağladı...” derken MÖ1 “...Üniversitede aldığımız eğitim dersleri de hoşgörülü bir öğretmen olmak açısından biz öğretmen adaylarına katkı sağlamaktadır” şeklinde durumu ifade etmektedir.

Diğer taraftan birtakım olumsuzlukların hoşgörülü olmaya katkı sağladığı düşünülmektedir. SÖ3 “Yoktur, vardır. Yani hem yoktur hem de vardır. Burada bazı öğretmenler hoşgörüsüz, onlara bakıp hoşgörmeyi öğreniyoruz. Bazı insanlar, yurttaki öğrenciler de öyle. Onlara bakıp ne olup olmayacağımızı öğreniyoruz.” cümlesiyle karşıt durumların hoşgörüyü katkıda bulunabildiğine dikkat çekmektedir.

Aileden uzakta bulunmanın ve yalnız olmanın hoşgörülü olmayı mecbur hale getirdiğini belirten öğretmen adaylarından OÖÖ1 “...Sonuçta burada ailemizden uzak, kişiliklerine hakim tanidik olmadığımız insanlara olaylara maruz kalıyoruz. Bazı durumlarda hoşgörülü olmak gerekiyor...” sözleriyle durumu ifade etmektedir.

Öğretmen adayları üniversite hayatının önyargıların kırılmasına ve hoşgörülü olmaya katkı sağladığını düşünmektedir. Bu konuda FBÖ2 “Kesinlikle var, insanlara olan önyargım kırıldı” cümlesiyle durumu belirtmektedir.

**Tablo 4: Öğretmen Adaylarına Göre Üniversite Hayatının Hoşgörülü Olmaya Katkı Sağlayıp Sağlamadığı**

Tema	Kod	f
Katkısı vardır	İnsanlarla iletişim kurmayı (farklı İnsanlarla...)	4
	Farklı olanı algılamaya(farklılıklara saygı, kültürler...)	4
	Eğitim dersleri (grup çalışmaları...)	3
	Hatayı görmeye ve tekrar yapmamaya (ders almaya)	2
	Önyargının kırılması	2
	Birlik beraberlik bağı kurmamıza	1
	Yaşanan sıkıntıların büyümemesine	1
	Herkesle konuşma imkanına sahip olmaya	1
	İnsanlara karşı anlayışlı olmaya	1
	Farklı insanlarla karşılaşmak	1
	İnsanlara karşı hoşgörülü olmaya	1
	Hayatımın her alanına katkı	1
	Sinirleri törpülemeyi öğretme	1

	Hoşgörüsüz öğretmenlerden öğrenme	hoşgörüyü
Katkısı yoktur	Üniversitenin bir alakası yok, aile daha önemli	2
	bir faktör olduğu için	1
	Dersler ve KPSS ile uğraşmaktan	1
	Bence hiçbir katkısı yok	
<b>Toplam</b>		<b>27</b>

### 3. Tartışma ve sonuç

Çalışmada öğretmen adaylarından hoşgörüyü tanımlamaları, hoşgörülü bir öğretmenin hangi davranışlara sahip olması gerektiğini belirtmeleri ve üniversite hayatının hoşgörülü olmaya katkısının olup olmadığını ifade etmeleri istenmiştir. Böylece henüz mesleğe adım atmamış öğretmen adaylarının konuyu kendi ve mesleki açıdan ne şekilde değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Zira nitelikli bir eğitimcinin hoşgörü sahibi olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarından hoşgörüyle ilgili görüşlerinin alınması meslek öncesi hoşgörünün ne şekilde değerlendirildiğini ortaya koymak açısından önem taşıdığı gibi meslek öncesi ve sonrasındaki yaklaşımı analiz eden çalışmalara katkı sağlayacaktır. Çalışma hoşgörünün eğitimle olan ilişkisini belirlemenin yanısıra üniversite hayatının duruma katkı sağlayıcı noktalarının neler olduğunu ortaya çıkaracaktır.

Öğretmen adaylarının hoşgörüyü tanımlama biçimleri kavramın soyutluğuna vurgu yapar niteliktedir. Zira hoşgörü oldukça geniş bir biçimde kültürel, davranışsal ve duyuşsal değerlerle ifade edilmiştir. Hemşinli (2007:24)'e göre hoşgörü her ne kadar sözlük ve ansiklopedilerde karşılığı olan bir kavram olsa da tüm tanımlamaların aynı şeyi ifade ettiğini söylemek oldukça güçtür. Bir kavramın mahiyetini ortaya koymak ve onu çözüme kavuşturmak için aynı paydadaki kriterleride dikkate almak gerekmektedir. Özellikle soyut olan kavramların tanımlamalarını tam ve net olarak ortaya koymak ve bu tanımlar üzerinde bir ittifak sağlamak, somut kavramlara karşı daha zordur. Çünkü duygu ve düşünce ifade eden soyut kavramlar hakkında tanım yapmak duyu organlarıyla algılanan somut kavramlara yapılan tanımlar kadar netlik ifade etmemektedir.

Hoşgörünün öğretmen adayları tarafından ifade edilme biçimleri arasında en fazla saygı değerinin vurgulandığı görülmektedir. Saygı değeri daha alt boyutlarda farklılıklara ve fikirlere saygı olarak da belirtilmiştir. Kavcara'a göre (1995) farklı olan duygu ve düşünceleri hoş karşılamak onları özgürce dile getirme olanağı tanımak hoşgörünün ön koşuludur. Bu anlamda öğretmen adaylarının hoşgörüyü saygıyı ifade eden tanımlamalarla kullanmaları belirtilen ön koşulun ifade edilebildiğini göstermektedir.

Çalışmada hoşgörü oldukça geniş bir boyutta tanımlanmıştır. Bu anlamda sevgi-saygı, saygı ile yaklaşma, anlayışlı olma, empati kurma, hoşgörme ile

nitelendirmeleri Büyükkaragöz (1995)'in hoşgörü öğeleri olarak belirttiği; "sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği, fonksiyonel hale getirme ve iletişim kurma" olgularının öğretmen adaylarında fikren mevcut olduğunu göstermektedir. Türe ve Ersoy (2014)'un sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada hoşgörü; empati, saygılı olma, kabul etme şeklinde tanımlanmıştır. Karaman Kepenekçi (2004)'ün hoşgörü üzerine sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da kavram benzer bir şekilde; "Anlayış", "Farklılıklara Saygı", "Sevgi", "Hata Payı Tanıma", "Affetme", "Önyargılı Olmama" ve "Uzlaşma" şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla kavram gerek öğretmenler gerekse öğretmen adayları tarafından benzer içerikle tanımlanmaktadır.

Tüm bu tanımlamalar hoşgörünün aynı zamanda bir değer olduğunu göstermektedir. Hoşgörüyle ilişkili değerler arasında sevgi, saygı, mutluluk, anlayış, empati, adalet, barış, demokrasi söz konusudur(Uca, 2015:27). Başaran (1995) hoşgörü ile ilgili sorunlardan birinin etkileşilen konuya insanın karşısındakinin açısından bakması olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının hoşgörüyü empati kavramıyla tanımlamaları en azından bilişsel anlamda bunun kabul edildiğini göstermektedir.

Öğretmen adayları hoşgörüyü Mevlana gibi evrensel hoşgörü sahibi tarihi bir kişilikle tanımlanmanın yanısıra Türk'ün ayak bastığı yer ve Osmanlı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Türklerin XI. yüzyıldan itibaren Anadolu coğrafyasını hakimiyetleri altına aldıklarında, daha önce Anadolu'da yaşamış olan toplulukların diline, dinine, geleneklerine ve bununla beraber bu toplulukların kültürüne ve kültür varlığı konumundaki tüm değerlerine saygılı davrandıkları bilinmektedir. Türk devlet felsefesi, kültüründen gelen hoşgörü anlayışı ile başka millet ve dinlere ait eserlere hiçbir zaman zarar verme anlayışına sahip olamamıştır. Özellikle Osmanlı Devleti üç kıtayı hâkimiyeti altına almasına rağmen, hiç bir bölgedeki kültür varlığını alıp başka yerlere taşımamış ya da o varlıkları yok etmemiştir (Gögebakan, 2010:212). Dolayısıyla öğretmen adayları açısından hoşgörünün tarihi ve milli bir değer olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan hoşgörü müslümanlıkla ilişkili dini bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Benzer yönde bir durum Gürkan'ın 1995 yılında üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada Türkiye'de hoşgörü ortamının oluş nedenleri arasında "Türk milletinin manevi değerler gereği birbirine bağlı, gelenek ve göreneklerin etkili olduğu ve dinin gereği" ifadeleri (1995: 72) dünden bugüne referans değerinin etkisini korumaya devam ettiğini göstermektedir. Tüm bunlar hoşgörünün kültürel bir unsur olarak kabul edildiğinin bir ifadesidir.

Öğretmen adaylarına göre hoşgörü sahibi bir öğretmenin sevgi, saygı, empati, yardımseverlik, sabırlı, adil, sorumlu özellikler taşıması gerekmektedir. Mutluer'in 7. sınıflarla yaptığı çalışmasında da değerlerin daha dar bir kapsamla ifade edilmesi

hoşgörünün değer anlamında yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir. Karaman Kepenekçi (2004)'ün sınıf öğretmenleriyle yaptığı benzer bir çalışmada hoşgörü, anlayış ve farklılıklara saygı olarak vurgulanmıştır.

Hoşgörüyü demokratik bir değer olarak ifade ederek yaşa bağlı olarak geliştiğini belirten çalışmalar bağlamında, üniversite hayatının hoşgörü oluşumuna katkı sağlıyor ve geliştiriyor olması bu yönde ileri sürülen görüşleri desteklemektedir. Karadağ ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada 40 yaş üzeri öğretmenlerin demokratik değer algılayışlarının yaşa bağlı olarak gelişmesi, yaşın ve ortamın hoşgörüye etki eden unsurlar olduğunu göstermektedir.

Şahin (2011)'in öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında hoşgörü eğitiminin asıl amacının yardım etmek olduğu bunun için öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olacak stratejileri geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının hoşgörü sahibi bir öğretmenin öğrencisinin öğrenmesine katkıda bulunması ve bunun gerçekleşmesi için farklı yöntemler kullanması gerektiği ifadesi diğer araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretmenin öğretme düzeyi aynı zamanda hoşgörü düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu nokta öğretmenden hoşgörü anlamında beklenen sabırda ifade eder niteliktedir.

Öğretmen adayları üniversite hayatının hoşgörü sahibi olmalarına katkı sağladığı düşüncesindedir. Bunun oluşumunda farklı kültürden insanların bir arada bulunması etkili bir faktör olarak belirtilmektedir. Bu sonuç Ersoy'un 2016 yılında dördüncü sınıf öğrencileriyle hoşgörü üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin çevrelerinde farklılıklara saygıya ilişkin sınırlı deneyim yaşamaları onların hoşgörü değerlerinin gelişiminde etkili bir faktördür. Dolayısıyla üniversite hayatında yaşanan deneyim hoşgörü sahibi olunmasına katkıda bulunmaktadır.

Karagöz ve Kesici (1996) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmadan elde edilen sonuç demokrasinin olduğu yerde hoşgörünün kendiliğinden ortaya çıktığı yönündedir. Bu anlamda dolaylı düşünüldüğünde üniversitelerin hoşgörünün artmasında etkin rol oynayarak demokrasinin varlığına katkıda buldukları söylenilebilir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının üniversitede hoşgörüyü ortaya çıkaran durumlar arasında aileden uzakta ve yalnız olmalarının başkalarına tahammül etme mecburiyetinde kalmalarına neden olduğunu belirtmeleri esasında hoşgörünün tanımına uymamaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının bir kısmının hoşgörüyü doğru bir şekilde algılamadıkları, batıdan dilimize giren tolerans kavramını hoşgörü olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Zira tolerans istenmeyen ancak zorunlu tahammül gösterilen durumlar için kullanılan bir kavramdır (Atalay, 2008:46).

Öğretmen adayları fakültelerinde görmüş oldukları eğitimin ve özellikle meslek derslerinin hoşgörülü olmalarına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada eğitimin, hoşgörü eğilimlerinin artmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir (Uca, 2015: 69). Bu anlamda öğretmen adayları benzer bir şekilde eğitimin hoşgörülü olmaya katkıda bulunduğu görüşündedir. Dolayısıyla pedagojik eğitim hoşgörü sahibi öğretmenlerin yetişmesinde temel unsurlar arasındadır.

Hoşgörü değerinin kazanılmasında üniversitenin etkide bulunmadığı yönünde beyan edilen görüşler bu noktada ailenin önemine vurgu yapmaktadır. Sağlam (2017)'e göre ailedeki değerler: saygı, sevgi, sabır, sadakat, sorumluluk ve hoşgördür. Dolayısıyla hoşgörü bir değer olarak çocukluk devresinde kazanılabilmektedir. Tüm bunlara karşın elde edilen veriler hoşgörünün bireyin eğitim süreci içerisinde yaşantı yoluyla geliştirilebilen bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

#### Kaynakça

- Arsoy, A. Figen (2016). "Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), ss. 454-473.
- Aslan, Ö. (2001). "Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
- Atalay Ölmez, Y. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Başaran, İ. E. (1995). *Hoşgörü ve eğitim* toplantısı açılış konuşması (Yayına haz: İ. Pehlivan), Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2, ss. 47-55.
- Bayındır, N. ve Özel, A. (2008). *Gelişim ve öğrenme*, Nisan Kitabevi: Ankara.
- Beçene, Y. (2015). *Anadolu'da hoşgörü kültürünün kaynakları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyacı, M., Ersever G. O. (2017). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi*, *Eğitim ve Bilim*, 42(189), ss. 167-182.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). "Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları", *Eğitim Yönetimi*, 2 (3), ss: 353-365.
- Gögebakan, Y. (2010). "Türk kültüründeki hoşgörü anlayışının tarihsel ve kültürel kaynakları ve bu anlayışın kültür varlıklarına yansımaları", *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), ss. 201-223.

Gündüz, M. (1995). *Hoşgörü ve eğitim* toplantısı açılış konuşması (Yayına haz: İ. Pehlivan), Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2, ss. 13-15.

Gürkan, T. (1995). *Hoşgörü ve eğitim* toplantısı açılış konuşması (Yayına haz: İ. Pehlivan), Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2, ss. 69-78.

Gürsoy, K. (1991). *Felsefe ve hoşgörü*, Felsefe Dünyası: Ankara.

Hemşinli, H. (2007). *Din ve hoşgörü: İmkan ve sınırlılıklar*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Karadağ, E., Baloğlu, N., ve Yalçinkayalar, P. (2006). "İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik değerler üzerine ilişki bir araştırma", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), ss. 65-82.

Karaman Kepenekçi, Y. (2004). "Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, ss: 250-265.

Kavcar, C. (1995). *Hoşgörü ve eğitim* toplantısı açılış konuşması (Yayına haz: İ. Pehlivan), Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2, ss. 1-4.

Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu İçinde* (ss. 515-531), İstanbul: Dem.

Küçükbezi, Y. (2013). "Mevlâna'nın hoşgörü felsefesi ve iletişim", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, ss. 19-25.

Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(22), ss. 575-595.

Sağlam, İ. (2017). *Bir değer ve eğitim merkezi olarak aile*, Pegem Akademi: Ankara.

Sart, G. (2017). *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşım*, Editörler: Fatma Nevra Seggie, Yasemin Bayyurt, Anı Yayıncılık: Ankara.

Şahin, Ç. (2011). "Perceptions of Prospective Teachers About Tolerance", *Educational Research and Reviews*, Vol. 6(1), pp. 77-86.

Uca, M. A. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.







**MUHASEBE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON VE BEKLENTİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**AN EVALUATION OF MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF THE STUDENTS GETTING ACCOUNTING EDUCATION: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN UNIVERSITY SAMPLE**

**İMİRAN DEMİR**

Bilim Uzmanı, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü

[imran\\_92demir@hotmail.com](mailto:imran_92demir@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-1486-4232>

**FATMA TEMELLİ**

Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü

[ftemelli@agri.edu.tr](mailto:ftemelli@agri.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-7436-5289>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute

S.9, Ekim | October 2019, Erzurum

ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş Tarihi | Received Date : 09.07.2019

Kabul Tarihi | Accepted Date : 03.09.2019

Sayfa | Pages : 33-50

 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.120>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)

<https://dergipark.org.tr/etusbed>

*This article was checked by*

 iThenticate



# MUHASEBE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON VE BEKLENTİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ\*

İmran DEMİR, Fatma TEMELLİ

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 33-50

## ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentilerinin, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amacın yanı sıra araştırmanın diğer amaçları ise; öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentileri ve muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi ve öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasındaki ilişkinin olup olmadığını incelemesidir. Araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF “İşletme Bölümü” ve MYO “Muhasebe ve Vergi Programı” bölümlerine aktif olarak devam eden öğrencilere anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde; sayı, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplanmış; güvenilirlik analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi ve varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Muhasebe Eğitimi, Motivasyon, Beklenti.

## AN EVALUATION OF MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF THE STUDENTS GETTING ACCOUNTING EDUCATION: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN UNIVERSITY SAMPLE

### ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine whether the motivation and expectations of the students who take accounting education have a significant effect on their interest in the department of accounting. In addition to this main aim, the other objectives of the study are to examine whether there is a significant difference between the motivation and expectations of accounting education and the level of interest in accounting education in terms of the students' desire to choose department of accounting and to examine whether there is a relationship between motivation and expectations of students for accounting education. The study has been carried out students who are actively attending the Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration and Department Accounting and Tax Program in Vocational School of Ağrı İbrahim Çeçen University. In the analysis of the data; number, percent, mean, standard deviation frequency distribution, reliability analysis, correlation analysis, regression analysis and variance analysis have been used. SPSS 23 package program was used to analyse the data.

**Keywords:** Accounting Education, Motivation, Expectation.

\* Bu çalışma, “Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyon ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Üniversiteler bir ülkenin büyüüp gelişmesine katkı sunan en önemli kurumlar arasındadır. Üniversiteler eğitim öğretim olanakları, vizyonları, yönetilme şekilleri, ulaşım, veri toplama bilgi üretme olanak ve kapasiteleri gibi birçok olanaklar bakımından farklılıklar göstermektedir. Üniversite öğrencileri değişik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunlardan en önemlisi, öğrencilerin üniversitelerden beklentilerinin oldukça fazla ve anlaşılmasının güç olmasıdır. Üniversite ve üniversite ortamından beklentiler; öğrencilerin motive olmasını; öğrencilerin motive olması da bu sürece ne kadar hazır olduklarını açıklar. Üniversite öğrencilerinin beklentilerinin bilinmesi, üniversitelerin fonksiyonlarını daha etkin, verimli ve gerçekçi bir biçimde yerine getirebilmeleri açısından önemlidir (Çoşkun, 2013: 1).

Üniversitelerde eğitim alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih etmeleri ve ileride yapacakları mesleklere ilişkin motivasyonlarının üst düzeyde olması, hem eğitim sürecinde hem de mezuniyet sonrası iş hayatında başarılarını etkileyecektir. Bazı öğrencilerin beklentilerinin karşılanamaması ve motivasyon eksikliği yaşamaları, onların üniversite eğitimlerini tamamlayamamaları, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de oldukça önemli bir sorundur. Söz konusu sorunun çözümü ise öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü neden seçtikleri, beklentilerinin neler olduğu ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ile sağlanabilecektir (Zeytinoğlu, 2012: 104).

Yükseköğretimde kalitenin sağlanması için temel şartlardan biri de öğrencilerinin beklentilerine tam olarak cevap verebilmektir. Beklentilere cevap verememek hayal kırıklığı ve başarısızlık olarak geri dönecek, bu durum ise istenen kaliteye ulaşılmasını engelleyecektir. Bu noktada öncelikle yapılması gereken şey, öğrencilerin beklentilerinin ve motivasyonlarının neler olduğunu belirleyebilmektir (Zeytinoğlu, 2012: 104).

Ülkemizde üniversiteye yerleşme aşamasında öğrencilerin istedikleri bölümlere, diğer bir ifadeyle motivasyon ve beklentilerini yüksek düzeyde tutacak bölümlere yönlendirilmesi, öğrencilerin üniversite eğitimindeki başarısını arttırabilecektir. Ancak ülkemizde öğrencilerin tercihleri üzerinde etkili olan kişilerin (aile, öğretmen, çevre vb.), öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almadan iş olanakları doğrultusunda öğrencileri yönlendirmelerinden dolayı bu duruma yeterince dikkat edilememektedir (Aksu ve Tursun, 2018: 17).

Bu çalışmanın temel amacı; muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentilerinin, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amacın yanında çalışmanın diğer amaçları ise; öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentileri ve muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın

olup olmadığına incelenmesi ve öğrencilerin muhasebe eğitime yönelik motivasyonları ile beklentileri arasındaki ilişkinin olup olmadığına incelenmesidir. Çalışmada, giriş bölümünü takip eden birinci bölümde konu ile ilgili teorik çerçeveye, ikinci bölümde literatür taramasına, üçüncü bölümde yöntem, analiz ve bulgulara yer verilmiş ve sonuç bölümü ile çalışma tamamlanmıştır.

### **1. Teorik Çerçeve: Muhasebe Eğitimi Açısından Motivasyon ve Beklenti**

Türkiye’de muhasebe eğitimi, yoğun olarak üniversitelerin meslek yüksekokullarının muhasebe bölümlerinde ve İktisadî ve İdari Bilimler Fakültelerinin (İİBF) işletme bölümlerinde verilmektedir.

Muhasebe eğitimi, öğrencinin toplum içerisinde kişisel ve mesleki anlamda gelişmesini sağlayacak alanlarda profesyonelleşmesine destek sağlamakta ve bu yönde motive ederek öğrenmeyi yaşam boyu öğrenme haline getirmektedir (Karasioğlu ve Duman, 2011: 174). Diğer bir ifadeyle muhasebe eğitimi, öğrencinin iş hayatında finansal nitelikte işlemleri ayırt etme, tanımlama, kaydetme ve sunmada muhasebe tekniğini anlamasını amaçlamaktadır (Ünsal, 2009: 411). Eğitim kurumlarında muhasebe eğitiminin ve eğitim sürecinin temel unsuru öğrencilerdir. Öğrencileri tanımak, sahip olunan öğrenci profili hakkında bilgi sahibi olmak muhasebe eğitiminin kalitesi açısından son derece önemlidir (Atmaca ve Çoşgun, 2014: 168).

Motivasyon kelime anlamı olarak, İngiliz dilindeki motive (güdü) kökünden türemiş olan motivation kelimesinin Türk dilindeki kullanımudur. Motivasyon kelimesinin kökü ise Latin dilindeki “mot” kökünden gelmektedir. Sözü geçen mot kelimesi hareket etme anlamına gelmektedir. Motivasyon için güdülenme kavramı da kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında motivasyon kavramı, insanların belli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranmaları olarak tanımlanabilir (Barutçugil, 2004: 372; Silah, 2005: 86; Keser, 2011: 88; Eren, 2010: 498; Özkalp ve Kırel, 2016: 531).

Motivasyon; davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini, sürdürülmesini açıklamaya çalışan teorik bir yapı olup, insanların gerçekleştirdiği eylemlerin nedenlerini açıklayan uygulamalı bir süreçtir. Özel sonuçları olan öncelikli hedeflere ilişkin davranışlar ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayan stratejiler motivasyonu ortaya çıkarır (Brophy, 2012: 3-4). Motivasyon; “istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram” olarak nitelendirilir (Cüceloğlu, 2005: 229). Motivasyon, bir dersi öğrenmede başlangıç noktasını oluşturur, öğrenciyi harekete geçirir ve öğrenim süresi boyunca yapması gerekenleri gerçekleştirmede öğrenciyeye yardımcı olur (Peklaj-Levpušček, 2006: 157).

Motivasyon farklı kaynaklardan destek alabilmektedir. Bu kaynaklar, öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında cesaretlendirme, yaratıcı becerilerini göstermelerine izin verme, başarıları karşısında teşvik ve ödül sağlama, beğenilme

ya da takdir edilme olarak ifade edilebilir. Öğrenciler hedefe yönelik olduklarında daha çok motive olurlar. Öğrencileri motive etme, onların becerilerini geliştirmelerinde ve amaçlarına ulaşmalarında gerekli ve önemli bir husustur (Ali, Tatlah ve Saeed, 2011: 29-32).

Üniversitelerde eğitim alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih etmeleri ve ileride yapacakları mesleklere ilişkin motivasyonlarının üst düzeyde olması, hem eğitim sürecinde hem de mezuniyet sonrası iş hayatında başarılarını etkileyecektir. Bazı öğrencilerin beklentilerinin karşılanamaması ve motivasyon eksikliği yaşamaları, onların üniversite eğitimlerini tamamlayamamaları diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de oldukça önemli bir sorundur. Söz konusu sorunun çözümü ise öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü neden seçtikleri, beklentilerinin neler olduğu ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ile sağlanabilecektir (Zeytinoğlu, 2012: 104).

Beklenti, herhangi bir olayın oluşmasının sonucunda istenen şey, kişilerin belirli ortam ve koşullarda bürüneceği şekiller ve ya kendisinden istenenler noktasındaki öngörü gibi anlamları taşımaktadır. Başka bir ifade ile beklenti, öğrencinin herhangi bir noktada istediği bir olayı veya gelişmeyi gerçekleştirme sürecidir. Beklenti, öğrencilerin yükseköğretime geçiş yaparken ne ile karşılaşacağına dair tahminlerde bulunmasıdır (Akyüzoglu, 2008: 22).

Muhasebe eğitiminden beklenti, öğrencilerin muhasebe mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmesidir. Mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceri, Amerika Muhasebeciler Birliği (American Accounting Association (AAA)), Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (International Federation of Accountants (IFAC)) ve Avrupa Birliğinin çeşitli düzenlemeleri ile biçimlenmiştir. Bu düzenlemeler çerçevesinde, birçok üniversite beklentinin hangi düzeyde eğitimle (önlisans, lisans veya lisansüstü) gerçekleşeceğini belirleyip, ders programlarını ve ders içeriklerini gözden geçirerek bir standart oluşturmaya çalışmıştır (Zaif ve Ayanoglu, 2007: 118).

## 2. Literatür Taraması

Byrne ve Flood (2005), çalışmalarında muhasebe öğrencilerinin motivasyon ve beklentilerini ve bölümü seçme nedenlerini incelemişlerdir. Muhasebe dersini öğrenmede hangi faktörlerin önemli olduğunu, öğrencilerin algılarını, muhasebe alanında kariyer planlarını etkileyen değişkenleri ortaya koymuşlardır.

Zeytinoğlu (2012), Dumlupınar Üniversitesi'nde muhasebe bölümü öğrencilerinin motivasyonu ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin motivasyonlarının üst düzeyde olduğu ve başarılı olacaklarına inandıkları belirlenmiştir.

Atmaca ve Çoşgun (2014), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokullarında muhasebe eğitimi alan öğrencilerin motivasyonlarının ve beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın

sonucunda; muhasebe eğitimini benimsemeye motivasyon araçları, muhasebe eğitiminden beklentiler, muhasebe bölümünü seçme nedenleri ve muhasebe eğitimine bakış açısı faktörleri arasında doğrusal yönde ilişki tespit edilmiştir.

Çakır vd. (2014), Uzunköprü meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe eğitimindeki algı ve beklentilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda; ticaret lisesinden gelen öğrencilerin muhasebe derslerine daha ilgili olduklarını, diğer yandan sadece okulda alınan eğitimin ilerisi için yeterli olmayacağını bu sürecin çeşitli panel, konferans vb. etkinlikler ile desteklenmesinin öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı etki yapacağını belirtmişlerdir.

Kandemir vd. (2016), meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe eğitimine bakış açılarını belirlemek amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi meslek yüksekokulları bünyesinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin muhasebeye bakış açılarının %52'sinin olumlu, %24'ünün kararsız ve %24'ünün de olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Kızıl ve Gencer (2016), çalışmalarında Yalova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin başarısını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin muhasebe mesleğini gelecekleri için garanti olarak gördüğünü ve bundan dolayı derslerine motive olduklarını belirlemiştir.

Çarıkçı (2017), çalışmasında Süleyman Demirel Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans düzeyinde muhasebe eğitimi almakta olan öğrencilerin muhasebe bölümüne yönelik motivasyonlarını irdeleyerek, muhasebe bölümü tercihinde etkili olan faktörlerin motivasyonları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin muhasebe bölümü tercihlerinde muhasebe mesleğinin cazibesi, meslek lisesi ve bilinç dışı olmak üzere 3 faktörün etkili olduğu ve muhasebe mesleğinin cazibesi boyutunun öğrenci motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Aksu ve Tursun (2018), çalışmalarında yükseköğretimde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, motivasyon ve beklenti düzeylerinin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; motivasyon ve mesleki beklenti düzeyinin akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentilerinin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu temel amacın yanı sıra araştırmanın diğer amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentileri ve muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi,
- Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasındaki ilişkinin olup olmadığının incelenmesi.

#### 4. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi

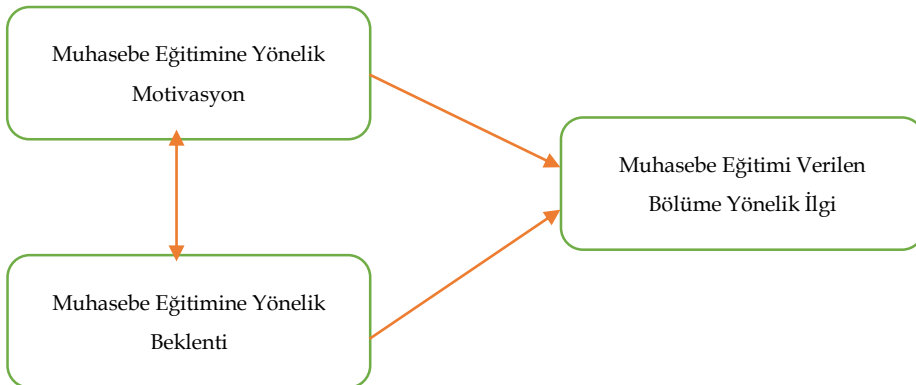
Literatürde, yükseköğretim düzeyinde verilen muhasebe eğitimi ile ilgili lisans ve önlisans öğrencilerine yönelik birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalara karşın daha öncesinde, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF ve MYO bünyesinde muhasebe eğitimi alan öğrencilere yönelik böyle bir çalışma yapılmaması nedeniyle bu çalışma diğer benzer çalışmalardan biraz daha farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel konusunu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde muhasebe eğitimi alan lisans ve ön lisans öğrencilerinin motivasyon ve beklentilerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu araştırma, muhasebe eğitiminin yoğun olarak verildiği İİBF İşletme bölümü ve MYO Muhasebe ve Vergi programı öğrencilerinin motivasyon ve beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik olması açısından, ülkemizde de bu konudaki eksiklikler de göz önünde bulundurulduğunda önem arz etmektedir.

#### 5. Araştırmanın Kısıtları

Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF "İşletme Bölümü" öğrencileri ve MYO "Muhasebe ve Vergi Programı" öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın diğer kısıtlarını zaman ve maddi kaynak yetersizliği oluşturmaktadır.

#### 6. Araştırmanın Modeli ve Değişkenleri

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli aşağıda Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli



Şekil 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın modeli 3 temel değişkenden oluşmaktadır. Bu değişkenler; muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri, muhasebe eğitimine yönelik beklentileri ve muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları şeklinde sıralanmaktadır. Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri değişkeni 6, muhasebe eğitimine yönelik beklenti değişkeni 13 ve muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ise 12 alt değişkenden oluşmaktadır.

### 7. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı ve modeli doğrultusunda test edilmek üzere 6 adet hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotezler aşağıda verilmiştir:

**H<sub>1</sub>:** Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

**H<sub>2</sub>:** Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

**H<sub>3</sub>:** Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H<sub>4</sub>:** Öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

**H<sub>5</sub>:** Öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik beklentileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

**H<sub>6</sub>:** Öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

### 8. Araştırma Metodolojisi

#### 8.1. Ana Kütle ve Örneklem

Araştırmanın ana kütlelerini, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi’nde muhasebe eğitimi alan İİBF “İşletme Bölümü” öğrencileri ve MYO “Muhasebe ve Vergi Programı” öğrencileri oluşturmaktadır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi’nde muhasebe eğitimi alan İİBF “İşletme Bölümü” ve MYO “Muhasebe ve Vergi Programında” aktif olarak öğrenim gören toplam 211 öğrenci bulunmaktadır. Anketler 17 Aralık 2018 - 11 Ocak 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF ve MYO birimlerinde öğrenim gören toplam 150 öğrenci ile yüz yüze görüşme yöntemi ile uygulanan anketin 146 tanesi analiz için elverişli bulunmuştur. Bu sayı, örnek büyüklüğü için yeterlidir. Ankete işletme bölümünden 99 öğrenci, muhasebe ve vergi programından ise 47 öğrenci katılmıştır.

#### 8.2. Veri Toplama Yöntem ve Aracı

Veri toplamada zaman, maliyet ve yapılabirlik gibi kısıtları aşmak amacıyla birincil veri toplama yöntemlerinden olan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket

soruları hazırlanırken Çoşgun (2013)'deki çalışmasından yararlanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmakta olup, birinci bölümü öğrenciler hakkında genel bilgileri içeren 6 demografik sorudan oluşmakta, ikinci bölümü ise, öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri ve muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentilerinin neler olduğunu tespit etmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler 5'li likert ölçeğine ( 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) göre hazırlanmıştır.

### 9. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken; sayı, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplanmış, güvenilirlik analizi, regresyon analizi, korelasyon analizi ve varyans analizi yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri ölçeği ( $\alpha=0.615$ ) kabul edilebilir derecede güvenilir, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ölçeği ( $\alpha=0.748$ ) kabul edilebilir derecede güvenilir ve öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentileri ölçeği ( $\alpha=0.868$ ) ise yüksek derecede güvenilir bulunmuştur (Kalaycı vd., 2014: 405).

#### 9.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, cinsiyetleri, yaşları, okuduğu bölüm/program, bölüm/programın ilk tercihleri olma durumları, mezun oldukları liseler ve okuduğu bölümü isteyerek seçme durumları araştırılmış ve elde edilen bilgiler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	74	50,7
	Erkek	72	49,3
Yaş	17-20	36	24,6
	21-24	102	69,9
	25 ve üstü	8	5,5
Bölüm/Program	İşletme	99	67,8
	Muhasebe ve Vergi	47	32,2
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	49	33,6

	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	32	21,9
	Düz Lise	47	32,2
	Diğer Liseler	18	12,3
Bölüm/Program İlk Tercihiniz Mi?	Evet	57	39
	Hayır	89	61
Bölümü/Programı İsteyerek Seçme Durumu	Evet	70	47,9
	Hayır	76	52,1

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin 74’ü (%50,7) kadın ve 72’si (%49,3) erkektir. Öğrencilerin 36’sı (%24,6) 17-20 yaş aralığında, 102’si (%69,9) 21-24 yaş aralığında ve 8’i (%5,5) 25 ve üstü yaş aralığındadır. Öğrencilerin 99’u (%67,8) İİBF İşletme bölümü, 47’si (%32,2) MYO Muhasebe ve Vergi programı öğrencisidir. Öğrencilerin 49’u (%33,6) Anadolu Lisesi, 32’si (%21,9) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 47’si (%32,2) Düz Lise ve 18’i (%12,3) geriye kalan diğer liselerden mezundur. Öğrencilerin 57’si (%39) okudukları bölümü/programı ilk tercih olarak belirlemişlerdir, 89’u (%61) ilk tercih olarak belirlememişlerdir. Öğrencilerin 70’i (%47,9) bölümü/programı isteyerek seçmişlerdir, 76’sı (%52,1) ise isteyerek seçmemişlerdir.

## 9.2. Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonlarının Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri açısından anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonlarının Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları**

Model Özeti				
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası
1	.496 <sup>a</sup>	.246	.241	.67770
a: Tahminleyiciler: (Sabit), Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları				

ANOVA <sup>a</sup>					
Model	Karelerin Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
1 Regresyon Artıklar Toplam	21,608 66,135 87,743	1 144 145	21,608 ,459	47,047	.000 <sup>b</sup>
a: Bağımlı Değişken: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri b: Tahminleyiciler: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları					
Katsayılar <sup>a</sup>					
Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
1 (Sabit) Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları	.814 .620	.314 .090	.496	2,592 6,859	.011 .000
a: Bağımlı Değişken: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri					

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde etkili olduğunu öngören modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p= 0.000$ ) görülmektedir. Bununla birlikte tablodan, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının muhasebe eğitimi verilen bölüme yönelik ilgilerine ait varyansı %24 oranında açıkladığı ( $R^2= 0.246$ ) anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri %24'lük değişimin, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarına bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca model incelendiğinde, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları muhasebe eğitimi verilen bölüme yönelik ilgileri üzerinde anlamlı ve pozitif ( $B= 0.620$ ;  $p= 0.000$ ) yönde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarındaki bir birimlik artışın, muhasebe eğitiminin verildiği bölüme yönelik ilgilerinde 0.620 birimlik bir artış meydana

getireceği ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları artıkça muhasebe eğitimi verilen bölüme yönelik ilgileri de artar. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu öngören  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir.

### 9.3. Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentilerinin Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri açısından anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentilerinin Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları**

Model Özeti					
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası	
1	.531 <sup>a</sup>	.282	.278	.66121	
a: Tahminleyiciler: (Sabit), Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentileri					
ANOVA <sup>a</sup>					
Model	Karelerin Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
1 Regresyon Artıklar Toplam	24,786 62,957 87,743	1 144 145	24,786 ,437	56,693	.000 <sup>b</sup>
a: Bağımlı Değişken: Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri b: Tahminleyiciler: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentileri					
Katsayılar <sup>a</sup>					

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
1 (Sabit)					
Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentileri	.962	.268	.531	3,592	.000
	.572	.076		7,529	.000

a: Bağımlı Değişken: Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde etkili olduğunu öngören modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p= 0.000$ ) görülmektedir. Bununla birlikte tablodan, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin muhasebe eğitimi verilen bölüme yönelik ilgilerine ait varyansı %28 oranında açıkladığı ( $R^2= 0.282$ ) anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri %28'lik değişimin, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerine bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca model incelendiğinde, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı ve pozitif ( $B= 0.572$ ;  $p= 0.000$ ) yönde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerindeki bir birimlik artışın, muhasebe eğitimi verilen bölüme yönelik ilgilerinde 0.572 birimlik bir artış meydana getireceği ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentileri artıkça muhasebe eğitiminin verildiği bölüme yönelik ilgileri de artar. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin, muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu öngören  $H_2$  hipotezi kabul edilmiştir.

#### 9.4. Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları İle Beklentileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları İle Beklentileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları**

Korelasyon Analizi		Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentileri	Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları
Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentileri	Pearson Correlation	1	,647
	Sig. (2-tailed)		,000
	Öğrenci Sayısı	146	146
Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları	Pearson Correlation	,647	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Öğrenci Sayısı	146	146

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, yapılan analiz sonucunda  $r = 0.647$  ve  $p = 0,000$  şeklinde bulunarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında 0,01 önem düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları arttıkça beklentileri de artar veya öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentileri arttıkça motivasyonları da artar şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu öngören  $H_3$  hipotezi kabul edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasındaki ilişkiye yönelik 0.647 olarak belirlenen korelasyon katsayısı ele alındığında, söz konusu ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011: 32).

#### 9.5. Öğrencilerin Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüm Seçme İstekleri Bakımından Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyon Ve Beklentileri İle Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgili Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentileri ve muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 5'de gösterilmektedir.

**Tablo 5: Öğrencilerin Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüm Seçme İstekleri Bakımından Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyon ve Beklentileri ve Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgili Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Değişkenler	F Değeri	p Değeri	Evet		Hayır	
			Ort.*	Std. Spm.	Ort.*	Std. Spm.
Muhasebe Eğitimi Verilen Bölüme İlgileri	21.118	0.000	3.223	0.7278	2.668	0.7300
Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Beklentileri	13.371	0.000	3.665	0.6619	3.246	0.7209
Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Yönelik Motivasyonları	7.472	0.007	3.565	0.5258	3.289	0.6773

\*1= Kesinlikle Katılmıyorum..... 5= Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından, muhasebe eğitimine yönelik motivasyon ve beklentileri ve muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla,  $H_4$ ,  $H_5$  ve  $H_6$  hipotezleri kabul edilmiştir. Farklılığın yönünün belirlenebilmesi amacıyla, öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından "evet" cevabı açısından öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri, muhasebe eğitimine yönelik beklentileri ve motivasyonlarının ortalamaları sırasıyla 3.223, 3.665 ve 3.565 iken öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından "hayır" cevabı açısından ise öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri, muhasebe eğitimine yönelik beklentileri ve motivasyonlarının ortalamaları sırasıyla 2.668, 3.246 ve 3.289 şeklindedir. Bu açıdan öğrencilerin, muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından "evet" cevabının öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri, muhasebe eğitimine yönelik beklentileri ve motivasyonlarının, muhasebe eğitimi verilen bölüm seçme istekleri bakımından "hayır" cevabına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 10. Sonuç ve Öneriler

Üniversiteler bilgiyi meydana getiren ve sunan kurumlar içerisinde bulunmaktadır. Buldukları konunun gerektirdiği bu kritik önem sebebiyle üniversiteler, verdikleri hizmetleri mükemmel denecek seviyede yerine



getirmelidir. Bu durum, bilginin sürdürülebilir bir şekilde sunulması için yadsınamaz bir gerçektir. Üniversitelerin hizmet sundukları en önemli kesim öğrenciler olup, öğrencilerin yükseköğretimden önemli beklentileri vardır. Bu beklentilerin yerine getirilmemesi durumunda öğrencilerin, motivasyonu ve dolayısıyla performansı düşecek ve üniversite eğitimini tamamlayamamaları gibi önemli sorunlar ortaya çıkabilecektir. Bu sorunların yaşanmaması için öncelikle yapılması gereken şey bir durum tespiti yapmaktır. Öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin, okudukları bölümü tercih nedenlerinin ve bölüme yönelik ilgilerinin neler olduğunun bilinmesi daha kaliteli bir eğitimin verilmesi için oldukça önemlidir.

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin motivasyon ve beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik olan bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bulguları özetlenecek olursa; öğrencilerin çoğunluğu 21-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların çoğunluğunu kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunu İşletme Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, öğrenim gördükleri bölümün ilk tercihleri arasında olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun Anadolu lisesinden mezun olduğu görülmüştür. Demografik özelliklerden son olarak katılımcıların bölümü isteyerek seçme durumu incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların çoğunluğunu “hayır” cevabını vererek bölümü isteyerek seçmediğini belirtmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerinin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik analizi yapılmış olup, ölçeklerden muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri ölçeği ( $\alpha=0.615$ ) kabul edilebilir derecede güvenilir, öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ölçeği ( $\alpha=0.748$ ) kabul edilebilir derecede güvenilir ve öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentileri ölçeği ( $\alpha=0.868$ ) ise yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının ve beklentilerinin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonlarının muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu öngören  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik beklentilerinin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu öngören  $H_2$  hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasındaki ilişkiye yönelik 0.647 olarak belirlenen korelasyon katsayısı ele alındığında, söz konusu ilişkinin yüksek

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu öngören  $H_3$  hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölümü seçme istekleri bakımından muhasebe eğitimine yönelik motivasyonları, beklentileri ve bölüme yönelik ilgi düzeyleri arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölümü seçme istekleri bakımından sahip oldukları motivasyonları, beklentileri ve söz konusu bölüme yönelik ilgi düzeyleri noktasında aralarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla  $H_4$ ,  $H_5$  ve  $H_6$  hipotezleri kabul edilmiştir. Farklılığın yönünün belirlenebilmesi amacıyla, öğrencilerin okuduğu bölümü seçme isteklerinde “evet” cevabının ortalamasının “hayır” cevabının ortalamasında fazla olması, anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; muhasebe eğitimi veren bölümlerin öğrencilerin amaçları doğrultusunda beklentilerinin neler olduğunu veya hangi motivasyon araçlarının öğrencileri motive ettiğini belirlemek, öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına iyi adım atmalarını ve sağlıklı kararlar almalarını sağlayacaktır. Muhasebe eğitiminde öğrencilerinin beklentilerinin karşılanması, öğrencilerin mutlu ve başarılı olmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerini tanıyan üniversitelerin daha avantajlı olacağı gerçeğinden yola çıkarak, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe eğitimi verilen bölüme ilgileri ve yükseköğretimden beklenti ve motivasyonlarının neler olduğunu belirlemek önem arz etmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, muhasebe eğitimi alan lisans ve önlisans düzeyindeki öğrencilerin, motivasyonlarını canlı tutmak ve beklentilerine tam olarak cevap verebilmek muhasebe eğitiminin verimliliğini ve kalitesini artırılabilir. Öğrencilerin geldiği bölüme yönelik ilgilerinin artırılması, öğrencilerin motivasyon ve beklentilerinin bilinmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla, muhasebe eğitiminde kalitenin artırılması öğrencilerin sahip olduğu motivasyon ve beklentilerin karşılanmasıyla olur. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenim gördüğü, bölüm/programdan ve üniversitenin fiziki şartlarından, bölüm/program yönetiminden, öğretim elemanlarından beklentilerinin neler olduğu araştırılabilir. Bu çalışma, lisans İşletme Bölümü öğrencileri ve önlisans Muhasebe ve Vergi Programı öğrencilerinin, muhasebe eğitime yönelik motivasyon ve beklentilerini belirlemeye ve bu konuda genel anlamda bir profil oluşturmaya yöneliktir.

#### **Kaynakça**

Aksu, İ. ve Tursun, M. (2018). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyon ve Beklenti Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 9(2), 17-31.

Akyüzoğlu, D. (2008). Anadolu Öğretmen Liselerini Tercih Eden Öğrencilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyi (İstanbul, Ankara, Düzce, Bolu, Kırklareli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ali, Z., Tatlah, A. I. Ve Saeed, M. (2011). Motivation and student's behaviour: A tertiary level study. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(2), 29-32.

Atmaca, M. ve Çoşkun, N. (2014). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne Bağlı Meslek Yüksek Okullarında Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonlarının ve Beklentilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 167-184.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. ve Flood B. (2005). A Study of Accounting Students Motives, Expectations and Preparedness for Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.

Brophy, J. (2012). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, N., Canbaz, S. ve Gümüş, S. (2014). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimindeki Algı ve Beklentilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Uzunköprü MYO Örneği. *Uluslararası Hakemli Pazarlama ve Pazar Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-94.

Çarıkçı, O. (2017). Muhasebe Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Motivasyonları ve Muhasebe Bölümünü Tercihlerinin İrdelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1223-1233.

Çoşgun, N. (2013). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonlarının ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, E. (2010). *Örgütsel ve Davranış Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.

Kandemir, T., Kardeş, Z. ve Baykut, E. (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılıarı: Afyon Kocatepe Üniversitesi

Meslek Yüksekokulları Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 133-151.

Karasioğlu, F. ve Duman, H.(2011). Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi ve Kalitesi Üzerine Bir Not. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 165-180.

Keser, A. (2011). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Kızıl, C. ve Gencer, K. (2016). Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Başarısına Etki Eden Faktörlerin Tespiti: Yalova Üniversitesinde Bir Uygulama. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 67-110.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Peklaj, C. ve Levpušček, M. P. (2006). Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. 31. Association of Teacher Education in Europe ATTE.

Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ünsal, A.(2009). "Muhasebe Etik Eğitim Sistem Bileşenlerinde Sürekli Etkin Eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 409-422.

Zaif, F. ve Ayanoglu, Y. (2007). Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye'de Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 115- 136.

Zeytinoğlu, E. (2012). Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Motivasyonu ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma: Dumlupınar Üniversitesi Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (53), 103-116.



**KAYSERİ ŞER'İYE SİCİLLERİ'NE GÖRE AİLENİN OLUŞUM SÜRECİNDE  
KADIN'IN ROLÜ (1700-1720)**

ACCORDING TO THE SER'İYYE REGISTERS OF KAYSERİ THE  
FORMATION PROCESS OF THE FAMILY IN THE ROLE OF WOMAN  
IN KAYSERİ (1700-1720)

RÜMEYSA KARS


Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü

[rumeysakars@nevsehir.edu.tr](mailto:rumeysakars@nevsehir.edu.tr)



<https://orcid.org/0000-0001-5176-1107>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute  
S.9, Ekim | October 2019, Erzurum  
ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article  
Geliş Tarihi | Received Date : 10.07.2019  
Kabul Tarihi | Accepted Date : 01.10.2019  
Sayfa | Pages : 51-65  
 : <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.121>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)  
<https://dergipark.org.tr/etusbed>  
This article was checked by

✓ iThenticate



## KAYSERİ ŞER'İYE SİCİLLERİ'NE GÖRE AİLENİN OLUŞUM SÜRECİNDE KADIN'IN ROLÜ (1700-1720)

Rümeysa KARS

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 51-65

### ÖZ

Şer'iyye Sicilleri, kadılar tarafından yapılan yargılamalar sonucu verilen hükümlerin kaydedildiği defterlerdir. Bu siciller, şehir ve bölge tarihçiliği açısından birinci elden kaynak hükmündedir. Özellikle çalışma konumuzu kapsayan aile yapısı ve kadının toplumsal statüsü bağlamında da detaylı bilgiler içermesi hasebiyle bu kayıtlar önem arz etmektedir.

Günümüzde yaygın bir kanaat olan Osmanlı toplumunda hakim olan çok eşlilik ve çocuk sayısının fazlalığı yanında kadına biçilen rolün toplumda söz söyleme hakkının olmaması, zorla evlendirilmesi ve tek işinin çocuk doğurmakla sınırlandırılmasıdır. Yanlış olarak bilinen bu algının XVIII. asrın başlarına tesadüf eden döneme ait Kayseri Şer'iyye Sicilleri'ne dayalı olarak yaptığımız incelemelerde Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı bir sancak olan Kayseri'de bu şekilde olmadığı göze çarpar. Tek eşliliğin hakim olduğu, çok eşliliğin istisna olmakla beraber, çocuk olmadığında gerçekleştiği terekelerdeki alacak ilamlarından tespit edilebilmektedir. Kadının da toplum içerisinde söz sahibi olduğu, sahip olduğu hakları da yine bu kayıtlardan öğrenilebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Şer'iyye Sicilleri, Tereke, Kadın, Aile.

### ACCORDING TO THE SER'İYYE REGISTERS OF KAYSERİ THE FORMATION PROCESS OF THE FAMILY IN THE ROLE OF WOMAN IN KAYSERİ (1700-1720)

### ABSTRACT

Şer'iyye Registers are the books where the judgments made by the ladies are saved. These registers are first-rate source in terms of city and regional history. These records are especially important because they contain detailed information about the family structure and the social status of the woman.

In addition to the prevalence of polygamy and the number of children in the Ottoman society, which is a widespread opinion today, the role of women is not the right to say in society, forced marriage and the only job is to give birth to children. This is known as the wrong XVIII. In our examinations based on the Kayseri Şer'iyye Registers of the turn of the century coinciding with the beginning of the century, Kayseri, a sanjak connected to the Ottoman Empire, The monogamy is dominant, with the exception of polygamy, can be determined from the receipts in the terraces that are realized when the child is not. The right of women to have a say in society and to have their rights can also be learned from these records.

**Keywords:** Ser'iyye Registers, Tereke, Woman, Family.

## Giriş

İnsanlığın zuhuru ile varlığından haberdar olduğumuz aile, "Toplumun varlığının devam etmesinde önemli görevler üstlenmiş, ekonomik hayata yön vermiş, sosyal ve siyasî hayatı düzenlemiş, dinî ve kültürel fonksiyonlar icra etmiştir."<sup>1</sup> Aile, bir toplumun oluşumunda temel yapı taşıdır. Anne, baba ve çocuklardan oluşur. "Kayseri'de yaşayan ailelerin genel olarak baktığımızda anne, baba ve çocuktan oluşan bir yapı arz ettiğini görmekteyiz. Genellikle tek eşli bir yapıya sahip idiler."<sup>2</sup>

Bu bilgilere miras ve tereke kayıtlarından, mehir ile ilgili davalardan ulaşılabilmektedir. Ayrıca evlenme hüccetleri bu konuda bilgi veren belgeler arasında zikredilebilir. "Osmanlı Devleti'nde İslâm ve Türk karakterli bir hukuk sistemi kullanılmagelmıştır. Bu sistem kaynağını Kur'an ve Türk töresinden almıştır."<sup>3</sup>

Evlilik, İslâmiyet'te üzerinde önemle durulan bir konudur. Hz Peygamber: '*Ey gençler, sizlerden hanginiz evlenmeye gücü yeterse evlensin, çünkü bu gözü harama düşmekten daha çok alıkoyar ve namusu, iffeti daha çok korur...*'

Ayrıca Hz. Peygamber evliliğin kolaylaştırılması, bekârların evliliğe özendirilmesi ve evlenmek isteyenlere yardım edilmesini tavsiye buyurmuştur."<sup>4</sup>

### 1. Ailenin Oluşum Sürecinde Kayseri'de Kadın

Türk toplumunda ailenin her zaman önemli bir yeri olmuştur. Geleneksel Türk ailesi, dinî terbiye alan, baba sorumluluğu ve yetkisine daha çok ağırlık veren bir aile tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk kültüründe kadının da daima önemli bir yeri olmuştur. Kadının bu konumu İslâmiyetle gelen hukuk yapısı sayesinde güvence altına alınmıştır. Evlilik dinsel unsurların katkısıyla bireylerin içinde bulunduğu kültür coğrafyasının etkisiyle gerçekleşmekteydi. Evlilik için birtakım sınırlamalar da İslam Dini'nde mevcuttu. Ayrıca evlenilecek kadında aranan bir takım özellikler de evlilik için gerekli görülmekteydi. Evlenecek çiftlerin din, ırk, mal, ahlâk, hürriyet gibi yönlerden birbirine denk olması öngörülmekteydi. Kızların iffetli olması önemli hususlardandı. Bunun göstergesi olarak bakirelik, kaynaklarda da '*Bikr-i baliğa*', '*Bikr-i baliğa-i akile*'<sup>5</sup> olarak geçmektedir. Evliliğe engel hususlar ise; "Kan hısımlığı, sıhrî hısımlık, süt emmeden doğan hısımlık, bir kadının başkasıyla

<sup>1</sup> Ömer Demirel , Muhittin Tuş, Adnan Gürbüz, "Osmanlı Anadolu Ailesinde Ev, Eşya ve Giyim-Kuşam ( XVI.-XIX. Yüzyıllar)", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara, 1992, C. 2, s.97

<sup>2</sup> Hava Selçuk, **Şer'îye Sicillerine Göre Kayseri Sancağı ve Girit Seferi'ne Katkısı (1645-1669)**, Erciyes Üniversitesi Yayını: 168 Kayseri Yöreleri Tarih Araştırmaları Merkezi Yayınları, Kayseri, 2008, s.137.

<sup>3</sup> Abdülkadir Yuvalı, "Kayseri'de 17. yy'ın Sonlarında Kadının Sosyal Statüsü", **1. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri**, (Haz. A. Aktan, Abdülkadir Yuvalı, Ramazan Tosun), Kayseri, 1997, s.368.

<sup>4</sup> Mustafa Kaplan , **XVII. yy'ın İkinci yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004,s.54.

<sup>5</sup> **KŞS**, nr. 107, s. 106, hüküm no: 209; hüküm no:210; nr. 110, s. 23,hüküm no:78; s.177, hüküm no: 463; nr. 113, s. 16, hüküm no: 58; s. 21, hüküm no: 80; s. 27, hüküm no: 109; nr.114, s. 38, hüküm no:111; s. 89, hüküm no: 287; s. 124, hüküm no: 407; nr. 115, s. 80, hüküm no: 281.



evli olması, bir erkeğin dört kadınla evli bulunması, din farkı ve üç talakla boşanmış olmak”<sup>6</sup> şeklinde kaynaklarda belirtilmektedir.

Kimlerle evlenilemeyeceği Kur’an ve Sünnet bünyesinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

*“Babalarınızın evlendikleri kadınlarla evlenmeyin. Geçmişte olanlar artık geçmiştir... Çünkü bu bir fuhuş ve iğrenç bir şeydi, ne kötü yoldu. Sizler analarınız, kızlarınız, kız kardeşleriniz, babalarınız, teyzeleriniz, kardeşlerinizin kızları, kız kardeşlerinizin kızları, sütanneleriniz, sütkardeşleriniz, hanımlarınızın anneleri, kendileriyle gerdeğe girdiğiniz hanımlarınızın yanında kalan, üvey kızları, gelinleriniz, iki kız kardeş bir arada olmak suretiyle evlenmek size haram kılındı.”<sup>7</sup>*

Hem İslamî unsurlar hem de Türk kültürünün yansımalarının görüldüğü Osmanlı Devleti ve ona bağlı vilayetler de evlilik esaslarını bu temeller üzerine bina etmekteydi.

Ailenin oluşumu evlenme ile gerçekleşmekte, bu ise bir takım hazırlık süreçlerini gerekli kılmaktaydı. Evlilik için gereken vasıflar ve mevcut durum İslamî ve Türkî esaslarda neredeyse aynı şekilde algılandığı için bu hususların oluşmasından sonra evliliğe ilk adım olarak ‘nişan’ olayı gerçekleşiyordu.

### 1.1. Nişan ve Nikâh

Evliliğin daha sağlam bir zemine oturtulması, evlenecek şahısların birbirlerini daha iyi tanımaları için nişanlanma, Türk toplumunda iyi bir fırsat olarak görülmüştür. “Nişan, evliliğe hazırlık için yapılan, farklı şekil ve boyutları olan bir gelenektir. Nikâh sosyal ve dinî bir olgudur. Şahitler huzurunda resmî kayıtlara bağlanarak kıyılır.

Nişan daha çok kız ve erkeğin aileleri tarafından yapılır. Ancak nikâhın büyüklerin veya ergen kız/erkeğin isteğiyle kıyılması mümkündür.”<sup>8</sup>

Nikâhın rükünleri evlenecek taraflardan biri, genellikle örfümüze göre evlenecek olan erkek tarafından kadına evlenme teklifinin yapılması, icapta bulunması, kadının da bu teklifi kabul etmesinden ibarettir. Buna mukabil nikâhta iki müslüman erkek şahidin veya bir müslüman erkek ile iki müslüman kadın şahitlerin hazır bulunmaları şarttır.<sup>9</sup> Bu esaslara dayalı olarak belgelerden öğrenildiği kadarıyla Kayseri’de evlilik hazırlıkları şu şekilde cereyan ediyordu. Evlenmeye karar verenler kız isteme işlemleri tamamlandıktan sonra taraflar genellikle belirli bir süre nişanlı kalırlardı. Nişan, Kayseri’de düğün öncesi uygulanan bir tören olarak kabul görmekteydi.

<sup>6</sup> Ali Aktan, “Osmanlı Belgelerine Göre Kayseri’deki Gayrimüslim Tebaanın Durumu”, **III. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi Kayseri ve Yöresi Tarih Araştırmaları Merkezi Yayını, Kayseri, 1992, s. 402.

<sup>7</sup> Nisa Suresi, 22-23. Ayet, Elmalılı Hamdi Yazır, , **Kur’an-ı Kerim Metinsiz Meali**, Kardelen Yayınevi, İstanbul 2008,s.45.

<sup>8</sup>Mustafa Işık, **Tarihi Kayseri’de Kadının Adı**, Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, Kayseri, 2005, s.102.

<sup>9</sup> Aktan, “Osmanlı Belgelerine Göre Kayseri’deki Gayrimüslim Tebaanın Durumu”, s. 398.

“Evlenecek tarafların belirlenmesinin akabinde umumiyetle küçük bir merasim tertip edilerek ileride nikâh yapılmasının düşünüldüğünün etrafa ilan edilerek duyurulması şeklinde ifade edebileceğimiz nişanlanma merasiminin tarafları nikâha zorlayıcı bir hükmü bulunmamaktadır.”<sup>10</sup>

Nişanı bozan tarafa herhangi bir hukukî müeyyide uygulandığına dair bilgiye rastlanmamıştır. İncelemiş olduğumuz sicillerden nişanlı olan çiftlerin birbirlerine bazı giyim ve ziynet eşyası verdikleri görülmektedir.

Başlık ve çeyiz temini gibi terimlerle ifade edilen bu uygulamaya örnek teşkil eden bir belgede: H. 1117/ M. 1704 yılında Dipecik Mahallesi'nde yaşayan Ahmet oğlu Ömer adlı şahıs Abdülfettah oğlu Hasan'a dava açar. Davanın konusu başlık teslimidir.

Ömer, kardeşi Şerife ile Hasan adlı kişinin evlenmek istediğini bunun karşılığında Şerife'nin babasına 26 gurus başlık vereceğini bildirir. Ancak bu meblağı ödememesi üzerine Ömer, Hasan'dan şikâyetçi olur. Hasan da Şerife'nin evlilik hazırlıklarındaki masrafları için bu başlık parasını harcadığını belirtir. Taraflar harcamanın başlık yerine geçeceğini kabul eder. Bu durumu kadı da onaylar.<sup>11</sup> Evlilik esnasında erkeğin ödediği bedel *başlık*, kız tarafının hazırlığı eşyaları ise *çeyiz* olarak adlandırılmaktadır.

Bir başka belgede: H. 1115/ M. 1702 yılında Yenice Mahallesi sakinlerinden Nuh Sadri kızı Fatma Hatun'un ölmesi üzerine mirası eski kocası Mahmud oğlu Kasım'a, bu da ölünce miras küçük kızları Şerife Fatma, Şerife Asiye, Kasım'ın kız kardeşi Huri ve Saliha'ya kalır. Çocuklara vasi olarak büyükanneleri es-Seyyid el-Hac Nasuh kızı Şerife Emine tayin olunur. Vasi büyükanne, oğlu vekâletinde damadının varislerine dava açar ve ölen kızının evlenirken çeyiz olarak sahip olduğu değerli eşyaları '*Bir altın bilezik, gerdanlık, bir altın küpe, iki altın saç bağı, bir sim yüzük, bir pare (para) bohça*' talep eder. Şahitler dinlenir. Kadının hayattayken bu eşyaları kocasına hibe ettiğini varislerin dile getirmeleri üzerine vasi, bu konudaki talebinden men edilir.”<sup>12</sup>

Burada evlilik öncesi kadının çeyiz tanımlamasıyla eşyalarının mevcudiyetine şahit oluyoruz. Ölüm zuhura gelince ölen şahsın yakınlarının bu eşyaları isteme hakkı bulunmakla birlikte kadının eşyalarını kocasına bağışlamasıyla yakınlarının talebinin geçersiz kaldığı görülmektedir.

Ayrıca, parasal boyutu yanında nişan öncesi erkek tarafının kız tarafına sunduğu hediyeler de mevcut olup tarafların ayrılması durumunda bu hediyeler geri veriliyordu. Bu konuya ilişkin bir belgede: H. 1122/ M. 1709 yılında Talas'ta yaşayan Yuvanoğlu Bavlos'tan, Estavri kızı Elena evlenirken verileceği belirtilen 150 gurus mehr-i muaccel ve 150 gurus mehr-i müeccelden vazgeçerek kocasının vekili amcası Savo oğlu Anasdas adlı zımmî karşısında nişanda takılan dört altın ve bir altın

<sup>10</sup>Saim Savaş, “Fetva ve Şer'iyeye Sicillerine Göre Ailenin Teşekkülü ve Dağılması”, **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara 1992, s. 504.

<sup>11</sup> **KŞS**, nr. 110, s. 23, hüküm no: 78.

<sup>12</sup> **KŞS**, nr. 109, s. 42, hüküm no: 464.

yüzüğü Bavlos'a teslim etme şartıyla kadın kocasından hul edilir, boşanır.<sup>13</sup> Burada gayrimüslime bir kadının evliliğinin son buluşunda nişan hediyelerinin karşı tarafa geri verildiği görülmektedir.

“Evlenme, aralarında evlenme engeli bulunmayan ve bir erkek ile kadının, ortak bir hayat sürmek ve evlat yetiştirmek amacıyla gerekli bağı meydana getirmek üzere yaptıkları bir akit, evlenecek adayların hür iradesine dayanan iki taraflı bir sözleşmedir.”<sup>14</sup> Sicil kayıtlarında Osmanlı aile yapısına dair evlenme, nişan, boşanma gibi hususların nasıl işlediği görülmektedir.

Evlenme akdinin mecburî olmasa da sicillere kaydedildiğini görüyoruz.

“Belgelere göre evlilik;

- a)Mahkemede nikâh akdi
- b)Vekâlet yoluyla nikâh akdi
- c)Evlerde nikâh akdi
- d)Köylerde nikâh akdi yoluyla mümkün olmaktadır.”<sup>15</sup>

Nikâh akdi esas olarak şu şekilde gerçekleşmekteydi: “Evlenme ehliyeti taşıyan aralarında evlenmeye engel bir durum bulunmayan bir kadınla erkek, uygun iki şahit huzurunda iradelerini beyan ederek (*filanla evlendim, filanı eş olarak kabul ettim...*) bu suretle evlenmiş olurlar.

Akdin geçerliliği için din adamı, cami, izin, dua ve resmî boyut gibi şartlar mevcut değildir.”<sup>16</sup> Nikâh akdinin hukukî zemine oturtulması için bir takım kaideler gerekli görülmekteydi. “Osmanlılarda kadıdan başka nikâh memuru hiçbir zaman olmamış, din adamlarına umumî bir nikâh kıyma izin ve yetkisi verilmemiş onun yerine her nikâhta izin ve izinnâme verilirken evlenen kimselerden harç alınması meselenin hukukî ve malî boyutunu ortaya koymaktadır.”<sup>17</sup>

Buradan hareketle nikâh, şahitler huzurunda yapılan, hukukî yaptırım gücü olan, belgelere dayalı bir anlaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Vekiller aracılığıyla da nikâh akdi yapılabilmekte idi. Bununla ilgili bir belgede: H. 1117/ M. 1704 yılında Huand Mahallesi'nde Osman kızı Kerime adlı bıkır-i baliğa Hatun ile İbrahim Beşe'nin oğlu Mahmut'un vekiller aracılığıyla 27.000 akçe mehr-i muaccel karşılığında şahitler huzurunda evlendiklerine ilişkin <sup>18</sup> bilgi verilmektedir.

Evlilik akdi nikâhın taraflarının ya da taraflar adına vekâlet edenlerin sorumlu buldukları bir uygulama idi. Bu akit yapıldıktan sonra taraflar inkâr etse dahi nikâhın gerçekleşmediğine ilişkin düşünce salahiyyetine sahip olamazlardı.

Bu konuya ilişkin bir belgede: H. 1120/ M. 1707 yılında Gülük Mahallesi'nde yaşayan Ahmet oğlu Molla Bektaş, İshak kızı Esmâ ile evli iken Esmâ'nın ölümü üzerine dava gününden 22 gün önce Molla Bektaş, kardeşi Hafız Hasan'ı kendisine

<sup>13</sup> KŞS, nr. 114, s. 38, hüküm no: 111.

<sup>14</sup> Kaplan, XVII. yy'ın İkinci yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile, s. 59.

<sup>15</sup> Yuvalı, “Kayseri'de 17. yy'ın Sonlarında Kadının Sosyal Statüsü”, s. 368.

<sup>16</sup> Kaplan, XVII. yy'ın İkinci yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile, s. 63.

<sup>17</sup>Mehmet Akif Aydın, “Osmanlılarda Aile Hukukunun Tarihi Tekamülü”, **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara 1992, s. 448.

<sup>18</sup> KŞS, nr. 110, s. 177, hüküm no: 463.

vekil tayin ederek İshak'ın diğer kızı Aişe'yi Bekdaş'ın eşi olması için babasından ister. Vekil konumundaki Hafız Hasan, Aişe'yi kardeşi adına ' *üç kez aldım kabul ettim*' beyanıyla nikâha şahidlik ettiğini belirtir. İshak da kızı için ' *üç kez verdim*' diyerek nikâh akdini onaylar. Aişe de durumu onaylar. Daha sonra İshak evliliğe mani olmak ister. Molla Bekdaş onu dava eder. Şahitler dinlenir ve nikâhın huzurlarında gerçekleştiğini ve tarafların nikâh akdini ifa ettiğini söylerler. İshak aykırı davranışından men edilir.<sup>19</sup>

Nikâhın geçerli olması tarafların ya da vekillerin evlilik taleplerini ikrar etmelerini gerektirmekteydi. Vekillerin nikâhı onayladıklarına ilişkin bir belgede: H. 1120/ M. 1707 yılında Tac-ı Kızıl Mahallesi'nde yaşayan Yusuf oğlu Ali davadan beş gün önce Hacı Mehmet kızı bîkr- i baliğa Emine ile her iki tarafın da vekil tayin etmesiyle (kadın adına Ahmed bin Mehmed erkek adına es-Seyyid el- Hac Ramazan bin Yusuf) nikâh akdini 150 guruş mehr-i muaccel ve 30.000 akçe mehr-i müeccel karşılığında şahidler huzurunda yerine getirerek evlenirler; ancak Emine, Ali' ye teslim olmaktan kaçınır. Ali onu dava eder ve kadının aldığı mehir karşılığında kendisini kocasına teslim etmeye tenbih olunması isteğini kadından talep eder. Kadın evlilik için vekil tayin etmediğini söyler. Bu durum üzerine Mevlana Mustafa Efendi olayı inceleme maksadıyla görevlendirilir. Mahallede Abdülkadir oğlu Mehmed' in evine gider. Mehmed oğlu Ali ve Mahmut kızı Sabire adlı kişiler şahit olduklarını kendi huzurlarında nikâh akdinin gerçekleştiğini söylerler.

Mustafa Efendi bu durumu kayd eder. Çukadar el- Hac Mustafa Beşe ve Muhzır Mehmed kadı huzuruna gelerek durumu bildirirler. Alınan mehir karşılığında kadın, kocasına teslimi konusunda tenbih olunur."<sup>20</sup> Bu belgede de görüldüğü üzere kadının erkekten aldığı mehir karşılığında, kocasına olan vazifelerini yerine getireceğine ilişkin şartları kabul ettikten sonra nikâh akdi gerçekleşmekteydi.

Ayrıca nikâh akdi için kadın şahitlerin de şahadetine başvurulabilmekteydi. Tarafların beyanlarının onaylanması amacıyla mahkeme tarafından görevliler yetkili kılınmakta ve olay yerinde durum değerlendirmesi yapılmakta; şahitlerin beyanına da başvurulmak suretiyle temin edilen bilgiler kaydedilmekte ve konu hakkında şüpheye yer bırakmadan bir karar verilmeye çalışılmaktadır. H. 1123/ M. 1710 yılında Kalenderhane Mahallesi'nde yaşayan İsmail oğlu Molla Yusuf, Bekdaş kızı bîkr- i baliğa Hatice ile davadan bir sene önce evlenme talebinde bulunur. O da kabul eder. Nikâh akdi olur. Ancak kadın kendini kocasına teslim etmez. Adam şikâyetçi olur. Kendini teslim etmesinin tenbih edilmesini ister, şahitler de nikâhın kendi huzurlarında kıyıldığına şahitlik ederler. Kadı da nikâhın geçerliliğine dair hüküm vererek kadına görevlerini yerine getirmesi hususunda tenbihte bulunur."<sup>21</sup> Bu belge, aracı olmadan erkeğin beğendiği bir kıza evlilik teklif etmesi ve kızın bu teklifi kabul etmesi üzerine yapılan evliliğin rıza ile gerçekleşmesine verilen önemi göstermesi açısından kayda değerdir.

Kayserili kadınların kendi arzuları doğrultusunda istedikleri kimselerle evlenebilme salahiyetine sahip olmaları onların tamamen özgür olduğu anlamına

<sup>19</sup> KŞS, nr. 113, s. 21, hüküm no: 80.

<sup>20</sup> KŞS, nr. 113, s. 27, hüküm no: 109

<sup>21</sup> KŞS, nr. 115, s. 80, hüküm no: 281.

karşılık gelmemekte, velisi olan insanların, yol gösterme amacıyla çocukları üzerinde söz sahibi olduklarını da göstermektedir.

“Nikâhta küçüklerin veya baliğ olmuş olsa dahi kadının velisinin muvafakatının lüzumuna işaret eden ‘*Velisiz nikâh olmaz*’ hadisiyle akıl ve baliğ olmayanların nikâhına mutlaka velilerinin muvafakat etmesi vacip kabul edilmiştir.”<sup>22</sup> Ancak bu yetki ile aile büyüklerinin çocuklarını küçükken nikâhlamaları Kayseri’de de sık rastlanan bir durumdur.

Bazen kız çocuklarının erişkinlik çağına gelmeden beşik kertmesi denilen bir gelenek itibarıyla bir yakınının oğluyla henüz bebekken kendi iradesi dışında nikâhlanmak zorunda bırakılabildiği durumlar da bulunmaktaydı. Ancak bu durum kızın tamamen isteği göz ardı edilerek yapılan bir uygulama değildi. Genç kız, istemezse bu durum bozulabilmekteydi. Ergenlik çağına erince iradesi olmadan nikâhlandığı genci beğenirse evlenmekte; beğenmezse anlaşma bozulmaktadır. Bununla ilgili bir belgede: H. 1120/ M. 1707 yılında Kürtler Mahallesi’nde yaşayan Hacı İbrahim kızı Fatma dava gününden bir buçuk yıl önce annesi Aişe Hatun tarafından Hacı İsa oğlu Mustafa ‘ya 15 bin akçe mehr-i muaccel, bir altın bilezik, bir sim (gümüş) kuşak, birtakım esvap (giysiler) karşılığında nikâhlanır. Fatma, bülüğa erince Mustafa’ya teslim olmaktan kaçınır. Mustafa, onu dava eder. Fatma, davadan üç gün önce geceleyin bülüğa erdiğini belirterek nikâhın annesinin yetkisiyle kendi rızası dışında gerçekleştiği gerekçesiyle feshedilmesini kadıdan ister. Mehri ve diğer eşyaları iade etmesi şartıyla nikâh fesh olunur.<sup>23</sup> Nişan mefhumunda olduğu gibi nikâhta da ayrılık vaki olduğunda erkek tarafına; kız tarafına vermiş oldukları hediyeler teslim edilmek koşuluyla nikâh fesh edilebilmekteydi.

Maddi boyutuna paralel olarak zaman zaman yaşadığı noktada şüphe duyulan şahıslara dahi kız verildiğini görüyoruz. Bununla ilgili bir belgede: H.1121/M.1708 yılında Merkezci Mahallesi’nde yaşayan İbrahim kızı İsmihan nam biker-i baliğa küçük yaşta iken annesi Fatma, kayıp haldeki Süleyman adlı kişiye 40.000 akçe mehr-i muaccel karşılığında akd-i nikâh yaptırır. Davadan bir önceki gece akşam namazı vaktinde kız bülüğa ermiş olması ve halen Süleyman’ın ortada bulunmaması gerekçesiyle ve şahitlerin de ifadesiyle nikâhın fesh edilmesini Fatma, talep eder. Şahitler kızın bülüğa erdiğini ve Süleyman’ın kayıp olduğunu dile getirirler. Bunun üzerine nikâhın geçersizliğine karar verilmiştir.<sup>24</sup> Burada ise kayıplığın evlilik olayına engel teşkil etmesi nedeniyle nikâhın geçersiz sayılabileceği görülmektedir.

Konuya ilişkin bir belgede: H. 1113/ M. 1700 yılında Hamurcu Mahallesi’nde Ömer kızı Fatma nam biker-i baliğa küçük yaşta iken annesi Aişe Hatun tarafından Ahmet oğlu Mustafa’ya verilmiş olup davadan üç gün önce kız asr vakti (ikinci) bülüğa ermesi üzerine nikâh akdini fesh ederek kocasından davacı olmuştur.

<sup>22</sup> Aktan, “Osmanlı Belgelerine Göre Kayseri’deki Gayrimüslim Tebaanın Durumu”, s. 400.

<sup>23</sup> KŞS, nr. 113, s. 16, hüküm no: 58.

<sup>24</sup> KŞS, nr. 107, s. 106, hüküm no: 209.

Mustafa ve şahitler dinlenir, kızın rızası olmadan yapılan bir evlilik olduğunun anlaşılması üzerine tarafların ayrılmasına karar verilir.”<sup>25</sup>

Rızasız evliliklerde kadın bizzat kendisi dava açarak hakkını arayabilmekteydi. Bununla ilgili bir belge; Mustafa oğlu Süleyman ve amca kızı Fatma adlı bıkır-i baliğa Hatunun evliliği hakkındadır.<sup>26</sup> Burada rızasız evlilik yapılmasına rağmen ödenen bedel karşılığında nikâhın gerçekleşmesi gerekçe gösterilerek kocanın talebi ile kadın karşı karşıya kalmış ve yükümlülükleri noktasında kendisine uyarıda bulunulmuştur.

Gayrimüslimlerde görülen küçük yaşta rızasız olarak yapılan evliliğin geçersiz kılınmak istendiğine ilişkin bir belgede: H. 1122/ M. 1709 yılında Sisliyan Mahallesi'nde yaşayan Mirat oğlu Osen ile Anna adlı bıkır-i baliğa Hatun adlı zimmîler küçük yaşta iken kızın babasının İstanbul' a gitmesi ve kızın vasiliğini Mirat' a vermesi üzerine şahıslar çocuklarına nikâh kıyarlar. Ancak Osen, bu evlilikten vazgeçer ve Anna da başkasıyla evlenir.<sup>27</sup>

Gayrimüslim kadınların da evlilikleri nihayete erince başka bir şahısla evlenebildiklerini görüyoruz. Burada nikâh akdinin veya muhtemelen *beşik kertmesi* olarak bilinen uygulamanın, ergenlik çağında kızın iradesine bağlı olarak neticeye kavuştuğu belgelenmektedir. Aynı şekilde erkek de bu isteğini kadı huzurunda dile getirmektedir. Ancak esas olan şudur ki, tarafların hakları devlet tarafından korunmaktadır.

Bunun yanında “Zimmîler aile hukuku açısından kendi dinî kurallarına tabii idiler. Evlenme, boşanma, drohoma<sup>28</sup> çeyiz, mehir ve nafaka gibi bugün için özel hukuka giren meseleler Osmanlı Devleti' nde dinî işlerden sayılmaktaydı.

Din adamları kendilerine verilen beratlarla kendi dinî kurallarını uygulamakta serbest ve yetkili kılınmışlardı. Zimmîlerin aile hukuklarıyla ilgili meselelerden doğan davaları, patrikhanelerde kurulan heyetlerce görülür ve gereği Osmanlı Devleti'nin icra memurları tarafından yerine getirilirdi. Zimmîler kendi dinlerine göre evlenip boşanabiliyorlardı.”<sup>29</sup>

Örneklerinde de gördüğümüz üzere “İbadet ve ahval-i şahsiye konuları dışında zimmîlere de kendi rızalarıyla İslâm Hukuku esasları uygulanmaktaydı.”<sup>30</sup> Zimmîler meselelerini kendi inanç, örf ve adetlerine göre çözdükleri gibi isterlerse mahkemeye müracaat ederek Kadı'nın meselelerine çözüm getirmesini de

<sup>25</sup> KŞS, nr. 107, s. 106, hüküm no: 210.

<sup>26</sup> HÜKÜM NO: 1122/ M. 1709 yılında Hasbek Mahallesi'nde yaşayan Fatma on yaşında küçükken Mustafa da küçük yaşta iken davadan on yıl önce babalarının vekâletinde 10.000 akçe mehr-i muaccel karşılığında nikâhlanırlar. Nikâhlı oldukları halde Fatma, kocasına teslimden kaçınır. Süleyman, sorgulanıp gereğinin yapılmasını ister. Şahitler de nikâhı onaylar. Kadının nefsinin kocasına teslim etmesi tenbih olunur. KŞS, nr. 114, s. 89, hüküm no: 287.

<sup>27</sup> KŞS, nr. 114, s. 124, hüküm no: 407.

<sup>28</sup> “Drohoma, Avrupa'da gelin tarafının damada götürdüğü mal veya para'dır.Çeyiz gibi düşünülebilir. Daha fazla bilgi için bkz: Kaplan , XVII. yy'ın İkinci yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile, s. 67.

<sup>29</sup> Aktan, “Osmanlı Belgelerine Göre Kayseri'deki Gayrimüslim Tebaanın Durumu”, s. 19- 20.

<sup>30</sup> Meral Altındağ, **Osmanlı'da Kadın**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1994, s.38.

isteyebiliyorlardı.”<sup>31</sup> İncelediğimiz sicillerde zımmilerle ilgili evlenme, boşanma, miras konularıyla ilgili belgeler daha çok ön plandadır. Bu sayede zımmî kadınlar hakkında da bilgi sahibi olabilmekteyiz..

“Birçok geleneksel toplumda olduğu gibi Osmanlı toplumunda da farklı dinî gruplar arasında evlenme nadir görülen olaylardandı. Hıristiyan erkeklerin Müslüman bir kadınla evlenmesi zaten mümkün değildi.

Fakat Müslüman erkek Hıristiyan bir kadınla istedikleri zaman evlenebilirdi.”<sup>32</sup> Araştırmamıza konu olan tarihlerde Hıristiyan kadınlarla evlenmiş Müslüman erkeklere ilişkin bir belge de bulunmaktadır: H. 1113/ M. 1700 yılında Sisliyan Mahallesi’nde yaşayan Kıymet adlı nasraniyye Hüseyin oğlu el- Hac Hasan Çelebi vekâletinde nikâhlı kocası Ali Beşe ile boşanmak ister.”<sup>33</sup> Burada kadının dinini değiştirmiş olduğuna ilişkin bir bilgiye rastlamamaktayız..

Ancak kadının isminden hareketle etnik yapısına ilişkin Hıristiyan Türklerden olabileceği şeklinde bir değerlendirmede bulunmamız mümkündür.

### 1.1.1. Mehr-i Muaccel

Nikâh için gereken şartlardan birini de *mehir* adı verilen bedel oluşturmaktaydı. “*mehr, zevcenin nikâh akdi ile müstehak olduğu mal yerinde kullanılır bir tabirdir.*”<sup>34</sup> Mehr uygulamaları evlilik öncesi ve sonrası erkeğin ödediği bedel olmak üzere iki aşamada gerçekleşiyordu.

“Osmanlı’ da evlenecek erkek, kız tarafına ‘ *Mehr- i muaccel*’ denilen bir nikâh bedeli para ya da mal vermek zorunda idi. Boşanma ya da ölüm hali için kadını garantiye alan diğer bir bedel ise ‘*Mehr- i müeccel*’ di. Mehr, kadının bir tür sigortasıydı.”<sup>35</sup> Mehr-i muaccelin evlilik için peşin ödenen bir bedel olduğunu, mehr-i müeccelin ise zaman içerisinde boşanma, ölüm olaylarının zuhurunda ödenme koşuluyla karara bağlanan bir bedel olduğunu belgelerden edindiğimiz bilgiler ışığında belirtilebilir.

Mehr-i müeccel bir başka belgede şu şekilde geçmektedir: H. 1123/ M. 1710 yılında Oduncu Mahallesi’nde yaşayan Ebubekir kızı Şerife Hatun, Osman oğlu Hasan’a dava açar. Hasan’ın kardeşi Hüseyin’ dir, Şerife’nin kardeşi Fatma Hatun’dur. Fatma Hatun 21.000 akçe mehr-i muacceli evlenirken Hasan’ dan alır. Ancak bir süre sonra Fatma ölür. Hasan’ ın kardeşi Hüseyin, Şerife ile evlenir ve Şerife Hatun, kardeşi Fatma Hatun’un mehr-i müeccel hakkını da devralır. Hüseyin de ölür. Terekesi kardeşi Hasan’a kalır. Şerife, kendi mehrini kocasının terekesinden alır. Ancak kardeşi Fatma’nın mehir borcunu Hasan’dan kendisine ödemesi için talepte bulunur. Hasan, ödemeyi reddeder. Şerife, Hasan’a bu gerekçeyle dava açar.

<sup>31</sup> Kaplan , XVII. yy’ın İkinci yarısında Kayseri’de Kadın ve Aile, s. 58.

<sup>32</sup> Selçuk , Şer’iye Sicillerine Göre Kayseri Sancağı ve Girit Seferi’ne Katkısı (1645-1669), s. 138.

<sup>33</sup> KŞS, nr. 107, s. 49, hüküm no: 98.

<sup>34</sup> Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul,1983, C. I, s.443.

<sup>35</sup> Altındal, Osmanlı’da Kadın, s. 41.

Hasan şahitlerin ifadesine başvurur ve Fatma'nın da Şerife'nin de mehirlerini ödediğini ispatlar. Şerife bu konuda tartışma çıkarmaktan men edilir.<sup>36</sup>

Mehirin belirlenmesinde tarafların ekonomik durum, yaş, asalet, ilk ya da ikinci evliliğinin oluşu belirleyici faktörlerdendi. Şer'î hukukun bir gereği olan mehir doğrudan doğruya kadının malı idi. Ve onu da dilediği gibi tasarruf edebilirdi. Devlete tabi bir kurumu temsil eden kadı, bulunduğu bölgelerde devletin para politikasının uygulanması noktasında resmî işlemlerde para birimi olarak akçeyi kullanmaktaydı. Aynı durum nafaka için de geçerli olmuştur. Cahiliye geleneklerinden kadının velisi tarafından alınan mehir, bir satış bedeli hükmünde iken İslâmın zuhuru ile kadının hakkı olarak kabul edilmiştir. İslamiyet'te eşler arası mal paylaşımı mevcut olup mehir, kadının hakkı sayılmıştır.

İslâm Hukuku'ndaki mehire karşılık Fransa'da kadın veya ana babası tarafından kocanın emrine verilen *dot*,<sup>37</sup> olarak tabir edilen bir bedel mevcuttu. Gayrimüslimlerde mehir ödenmesine örnek teşkil eden bir belgede: "H. 1122/ M. 1709 yılında Eslem Paşa Mahallesi'nde yaşayan Yuvan oğlu Bavlos'tan, Estavri kızı Elena evlenirken verileceği belirtilen 150 guruş mehr-i muaccel ve 150 guruş mehr-i müeccelden vazgeçerek kocasının vekili amcası Savo oğlu Anasdas adlı zımmî karşısında nişanda takılan dört altın ve bir altın yüzüğü Bavlos'a teslim etme şartıyla kadın, kocasından hul edilir."<sup>38</sup>

Türklerde ise evlenme eski dönemlerden bu yana nikâh temelli yürütülmüştür. Nikâhtan önce erkeğin, alacağı kızın velisine bir miktar mal vermesi adettendir. Türklerde bu bedelin kalın, başlık olarak ifade edilmesine karşılık İslamiyet'te 'Mehir' olarak manasını bulan nikâh bedeli evliliğin gerçekleşmesinde gereken hususlardan birini teşkil etmekteydi.

"Nikâhta mehrin miktarı tayin edilmişse buna *mehr-i müsemma* miktarı tayin edilmeyen mehire *mehr-i misl* adı verilmekteydi."<sup>39</sup> Gördüğümüz kadarıyla Kayseri kadınları belli bir miktar karşılığında nikâh akdini yerine getirmekte ve evlenirken ödenen miktar genelde belirlenen bir fiyat üzerinden gerçekleşmekteydi. "Mehir' in asgari miktarı 10 dirhem gümüşe tekabül eden meblağdır."<sup>40</sup>

Borca karşılık mehr-i muaccel kabul edilebilmekteydi. Bununla ilgili bir belgede: H. 1115/ M. 1702 yılında Huand Mahallesi'nde yaşayan İbrahim kızı Raziye adlı kadın ölür. Hayatta iken davadan altı yıl önce Musli kızı Fatma adlı kadına evini 24 guruşa satar. Fatma 12 guruşunu verir. Bu sırada ölen Raziye'nin oğullarından İbrahim ile Fatma evlenince kalan miktar mehr-i muaccel olarak takas edilir. Bu durumu diğer varis Halil de kadı huzurunda onaylar.<sup>41</sup> Kadınlar arası borçlanmanın olduğunu da bu belgeden öğrenilmektedir.

<sup>36</sup> KŞS, nr. 116, s. 10, hüküm no: 20.

<sup>37</sup> Kaplan, XVII. yy'ın İkinci Yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile, s. 67.

<sup>38</sup> KŞS nr. 114, s. 38, hüküm no: 111.

<sup>39</sup> Kaplan, XVII. yy'ın İkinci Yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile, s. 67.

<sup>40</sup> İlber Ortaylı, "Osmanlı Aile Hukukunda Gelenek, Şeriat ve Örf", *Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi*, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara, 1992, s.459.

<sup>41</sup> KŞS, nr. 109, s. 110, hüküm no: 652.



İncelenen belgelerden edindiğimiz bilgilere göre en düşük 5000 akçe<sup>42</sup> ile en yüksek 100.000 akçe<sup>43</sup> arasında değişen mehir miktarına rastlanılmıştır.

Mehr-i muaccel evlilik öncesi peşin olarak kadına ödenmesi gereken bir meblağ idi. Rıza ile ve rızasız yapılan evliliklerde mehir evliliğin gerçekleşmesi ve devamı için bir önem arz etmekte idi.

Bu gerekçe ile ebeveynler küçük yaştaki çocuklarını evlendirmekte, taraflar da maddi getiriye temin etmesi halinde evlilik teklifini kabul etmekteydiler.<sup>44</sup>

Bedelin ödenmesinin şahitler huzurunda gerçekleştiğine ilişkin bir belgede: H. 1117/ M. 1704 yılında Hasbek Mahallesi'nde yaşayan Osman kızı Kerime adlı biki-i baliğa Hatun ile İbrahim Beşe'nin oğlu Mahmud vekiller aracılığıyla 27.000 akçe mehir-i muaccel karşılığında şahitler huzurunda evlenirler.<sup>45</sup>

Ayrıca belgelerden anlaşıldığına göre mehirler her zaman para olarak ifade edilmeyip bazen eşya, bazen de mülk olarak verilmekteydi. Bununla ilgili bir belgeye göre: H. 1125/ M. 1712 yılında Camikebir Mahallesi'nde yaşayan Ömer Ağa oğlu es- Seyyid Abdullah Süleyman, es- Seyyid Hüseyin Çelebi ve Hüseyin Efendi kızı Şerife adlı Hatun ile 5.000 akçe mehir-i muaccel karşılığında evlenir ve bu mehre karşılık adam zimmetindeki evini kadına verir ve kadın bu takası kabul eder. Durum kadı karşısında onaylanır."<sup>46</sup> Burada nikâh ile kadının soyadı hükmünde babasının adının yanında kayınpederinin adının da eklendiği görülmektedir.

## 1.2. Çok Eşlilik

Genel olarak bakıldığında bazı toplumlarda tek eşle evlilik görülürken bazılarında ise birden fazla yapılan evliliklere rastlanılmaktadır. İslâm dini sınırsız sayıda yapılan evliliklere sınırlama getirerek, şartlı olarak ancak dörde kadar evliliğe izin vermiştir. Osmanlı toplumunda eş sayıları hakkında İslâm'ın verdiği izne bağlı olarak mevcut olan kanaatin aksine, daha önce yapılan araştırmalar neticesinde birden fazla eşle yapılan evliliğin pek de yaygın olmadığı tespit edilmiştir. Arşiv kaynaklarının ortaya koyduğu bu neticeyi seyahatname türündeki kaynaklar da teyit etmektedir.

"Çok eşli evliliklerde temel sebep öncelikle evlat sahibi olma isteği gibi görünüyor. Evlatları kız olanlar arasında ise erkek evlat sahibi olma arzusu birden fazla eşle evlenmenin diğer bir sebebini teşkil etmektedir."<sup>47</sup>

Çok eşle evlilikte "Başta zinayı önleme olmak üzere birtakım sosyal, ahlakî, ekonomik, fizyolojik ve psikolojik sebeplerle caiz kılınmakla beraber kötüye

<sup>42</sup> KŞS, nr. 117, s. 22, hüküm no: 33.

<sup>43</sup> KŞS, nr. 113, s. 35, hüküm no: 141.

<sup>44</sup> HÜKÜM NO: 1120/ M. 1707, KŞS, nr. 113, s. 27, hüküm no: 109; Aynı konuda bkz: HÜKÜM NO: 1120/ M. 1707, nr. 113, s. 16, hüküm no: 58; HÜKÜM NO: 1113/ M. 1700, nr. 107, s. 106, hüküm no: 209; HÜKÜM NO: 1122/ M. 1709, nr. 114, s. 89, hüküm no: 287.

<sup>45</sup> KŞS, nr. 110, s. 177, hüküm no: 463.

<sup>46</sup> KŞS, nr. 117, s. 22, hüküm no: 30.

<sup>47</sup> Demirel vd., "Osmanlı Anadolu Ailesinde Ev, Eşya ve Giyim-Kuşam ( XVI. -XIX. Yüzyıllar), s. 106.

kullanılmasını önleyen tedbirler alınmış, gerçekleştirilmesi zor şartlara bağlanmış ve ilk hanıma itiraz hakkı tanınmıştır.”<sup>48</sup>

Kayseri’de gayrimüslimler arasında dinî inançları gereği çok eşle evliliğe rastlanılmamıştır. Bunun sebebi, “*Hıristiyanlığın evliliği, medeni bir olgu olarak değil, dinî bir taahhüt olarak kabul etmesi, bu yüzden de eş hayatta olduğu sürece tekrar evlenmeyi onaylamaması olabilir.*”<sup>49</sup>

Çok eşli evliliklerle ilgili olarak; “Osmanlı Devleti’ndeki kadınları yakından ilgilendiren ve genellikle Osmanlı sarayındaki haremde mevcudiyeti ile XIX. asır İstanbul’ undaki bir takım uygulamaların doğurduğu yanlış bilgilerden birisi de ‘*teaddüt-i zevcat*’ yani birden fazla kadınla evliliğidir.”<sup>50</sup>Bu konu İslâm Hukuku’nun kadına ilişkin statüsü noktasında birtakım şartlar altında uygulanmasına izin verilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konu ile ilgili bir ayette; “*Eğer yetimlerin haklarını gözetemeyeceğinizden korkarsanız size helal olan kadınlardan ikişer üçer dörder nikâhlayın ve eğer bu takdirde adaletli davranamayacağınızdan korkarsanız, o zaman bir kadın ile veya sahibi bulunduğunuz cariye alın. Bu ağızmanız (veya fakire düşmemeniz) için daha muvafıktır.*”<sup>51</sup> şeklinde açıklanmıştır.

Burada asıl hedef erkekler olarak görülmüştür. Kadının birden fazla koca ile aynı anda evli olması dinen caiz görülmemiştir. “Bir kadının birden fazla erkekle evlenmesi hali olan *poliandri*, toplumlarda nadiren rastlanılmış bir evlilik tipidir. Bu tip evlilik biçimini İslâm ve Türk Toplumlarında gözlemlemek mümkün değildir.”<sup>52</sup>

Bunun yanı sıra belgelerde boşanma sonucunda kadının ve erkeğin başka şahıslarla evlendiklerini görüyoruz.<sup>53</sup> Belki geçim sıkıntısı belki çocuklarının bakımı belki de yalnızlıklarını giderme amacıyla yeniden evlenme girişiminde bulunmuş olduklarını söyleyebiliriz. Osmanlılarda çok eşliliği yasaklayan bir kural bulunmamaktaydı. Ancak kadınların hakkını gözetme, malî açıdan onları destekleme gibi hususlar çok eşlilik konusunda caydırıcı etki yapmaktaydı. “Çok defa erkek ancak, evli kaldıkları müddetçe eşinin üzerine evlenmemek şartıyla ilk evliliklerini yapabilmektedirler. Çok eşli olanlar, eşlerini bir arada oturtmaya asla mecbur edemezler, fazlaca varlıklı olmayan vatandaşların ise asla birden fazla karısı olamazdı.”<sup>54</sup>

<sup>48</sup> KARAMAN, Hayrettin Karaman, “İslamın Getirdiği Aile Anlayışı”, **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara 1992,s.388.

<sup>49</sup>Sonay Kekeçoğlu, **Şer’îye Sicillerine Göre Kayseri’de Gayrimüslimler (1800- 1850)**, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas 2007,s.88.

<sup>50</sup> Kaplan, **XVII. yy’ın İkinci yarısında Kayseri’de Kadın ve Aile**, s. 70.

<sup>51</sup> Elmalılı M. Hamdi Yazır, **Kur’an-ı Kerim Metinsiz Meali**, Kardelen Yayınevi, İstanbul 2008,s.36.

<sup>52</sup>Kaplan, **XVII. yy’ın İkinci yarısında Kayseri’de Kadın ve Aile**, s. 71.

<sup>53</sup> **KŞS**, nr.108, s. 38, hüküm no: 70; nr. 110, s. 156, hüküm no: 424; nr. 113, s. 31, hüküm no: 80; nr. 114, s. 38, hüküm no:111; nr.115, s. 25, hüküm no: 80; nr. 117, s. 4, hüküm no: 4.

<sup>54</sup> Gül Akyılmaz, “Osmanlı Aile Hukukunda Kadın”, **Türkler**, Yeni Türkiye Yay., Ankara 2002, X.,s. 365.

Dinen çok eşliliğe izin verilmekte ancak bu durum tavsiye edilmemektedir. 18. yüzyılın başlarına ait Şer'iyeye Sicilleri'ne yansıdığı kadarıyla sayıca fazla olmamakla birlikte çok eşlilikle karşılaşmıştır. Miras konulu belgelerde kocanın iki eşi varsa her iki kadının da mirastan payına düşeni almakta olduğunu görüyoruz.

Kayseri'de çok sık olmasa da erkeklerin birden fazla kadınla evlendikleri görülmektedir.. Belgelerde genelde miras konulu davalarda ölen adamın mirasının eski karlarına kaldığı görülmektedir.<sup>55</sup> Bu belgelerde *zevce teyn-i metrukeyn* ibaresi çok eşliliğin varlığını gözler önüne sermektedir. Miras paylaşımında İslâm hukuku esas alındığı için haksızlığa mahal bırakılmamasına özen gösterilmektedir.

### Sonuç

Evlenme, aralarında bir evlenme engeli bulunmayan erkek ve kadının ortak bir hayat sürmek amacıyla hür iradeleriyle karşılıklı olarak yaptıkları bir sözleşmedir. Aile kurumu, geleneksel Türk toplumunda eski çağlardan beri önemini korumuştur. Aile kurumunun oluşmasında birtakım geleneksel uygulamalar ve dinî vecibeler etkili olmuştur. Osmanlı toplumunda öncelikle evlenecek kişilerin bülûğ çağına ermesi ve evlenmeye rızalarının olmasına önem verilirdi. Gayrimüslimler de kendi dini inançları çerçevesinde evlenip boşanabiliyorlardı. İsterlerse aralarındaki problemi kadı huzurunda da dillendirebiliyorlardı.

Kayseri'de Rıza dışı ve küçük yaşta bugünkü anlamda beşik kertmesi denilen olayların yaşanması durumunda boşanma talebiyle mahkemeye başvuran kadınların büyük oranda taleplerinin karşılandığını görüyoruz.

Evliliğin bir diğer şartı ise nişan ve nikah uygulaması idi. Burada mehr-i muaccel, başlık ve çeyiz uygulamaları önem taşımaktaydı. Evliliklerde bu uygulamalardan kaynaklı sorunlara ilişkin davalarda alınan kararların genelde kadının lehine çözümlendiğini söyleyebiliriz.

Çalışmamız kapsamında Kayseri'de önemli yekûnlarda mehr-i muaccel miktarlarının saptandığını görmekteyiz.

Nikah, genelde tek eşlilikle yürütülürken birkaç örneğine rastladığımız çok eşli evlilikler de Kayseri'de mevcuttur. Belli bir gerekçeye dayalı olarak ikinci evliliğin yapıldığını; temel olarak çocuk özleminin bu durumda etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Evliliklerde erkeklerin genelde eşlerinin haklarını gözettiğini söyleyebiliriz. Ailenin oluşumunda gerek örfi gerekse dinî hassasiyetlere özen gösterilmiş olup, yapılması gereken uygulamanın aksamaması durumunda kadıya yapılan şikayet mukabilinde ilgili ödemenin kadına yapıldığını söylememiz mümkündür.

### Kaynakça

AKTAN, Ali "17. yy Kayseri Kadı Sicillerinde Bulunan Köle ve Cariyelerle İlgili Bazı Belgeler Üzerinde Bir Değerlendirme", **I. Kayseri ve Yöresi Tarih**

<sup>55</sup> **KŞS**, nr.110, s. 122, hüküm no: 365; s. 189, hüküm no: 490; s. 190, hüküm no: 490; nr. 111, s. 76, hüküm no: 228; s. 77, hüküm no: 229; nr. 112, s. 10, hüküm no: 34; nr. 113, s. 7, hüküm no: 22; s. 63, hüküm no: 252; s. 94, hüküm no:347; nr. 115, s. 118, hüküm no:380; nr. 116, s. 75, hüküm no: 291; nr. 117, s. 10, hüküm no: 16; s. 11, hüküm no: 18; nr. 118, s. 36, hüküm no: 76; s. 116, hüküm no: 258- 260; s. 117, hüküm no: 261; s. 118, hüküm no: 262.

**Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi Kayseri ve Yöresi Tarih Araştırmaları Merkezi Yayını,1997.

AKTAN, Ali, "Osmanlı Belgelerine Göre Kayseri' deki Gayrimüslim Tebaanın Durumu", **III. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi Kayseri ve Yöresi Tarih Araştırmaları Merkezi Yayını, Kayseri, 1992.

AKYILMAZ, Gül, "Osmanlı Aile Hukukunda Kadın", **Türkler, X.**Yeni Türkiye Yay., Ankara 2002, s. 365- 364.

ALKAN, Türker, **Kadın-Erkek Eşitsizliği Sorunu**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları:475, Ankara1981.

ALTINDAL, Meral, **Osmanlı'da Kadın**, Altın Kitaplar Yayınevi, 1. Basım, İstanbul,1992.

AYDIN, Mehmet Akif, "Osmanlılarda Aile Hukukunun Tarihi Tekamülü", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara 1992, s. 434- 456.

DEMİREL, Ömer , Muhittin Tuş, Adnan Gürbüz, "OsmanlıAnadolu Ailesinde Ev, Eşya ve Giyim- kuşam( XVI. -XIX. Yüzyıllar)", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara1992.

EVREN, Burçak, Dilek Girgin Can, **Osmanlı Kadını ve Yabancı Gezginler**, Ray Sigorta, İstanbul, 1996.

İŞİK, Mustafa, **Tarihi Kayseri'de Kadının Adı**, Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, Kayseri 2005.

KAPLAN, Mustafa, **XVII. yy'ın İkinci yarısında Kayseri'de Kadın ve Aile**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Master Tezi, Ankara 2004.

KARAMAN, Hayrettin Karaman, "İslamın Getirdiği Aile Anlayışı", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara 1992.

Kayseri Şer'iyeye Sicilleri, Nr.107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

KEKEÇOĞLU, Sonay, **Şer'iyeye Sicillerine Göre Kayseri' de Gayrimüslimler (1800- 1850)**, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas 2007.

KILIÇ, Özgür, **Kayseri'de Ticaret Dili**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Kayseri2006.

ORTAYLI, İlber, "Osmanlı Aile Hukukunda Gelenek, Şeriat ve Örf", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara, C. 2, 1992.

ORTAYLI, İlber, **Osmanlı'da Değişim ve Anayasal Rejim Sorunu**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2008.

OY, Aydın, "Türk Destanlarında Aile", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara1992.

PAKALIN, Mehmet Zeki Pakalın, **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I-III**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul,1983.

SAVAŞ, Saim, "*Fetva ve Şer' iyye Sicillerine Göre Ailenin Teşekkülü ve Dağılması*", **Sosyo Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, C. 2, Başbakanlık Araştırma Kurumu, Ankara 1992, s. 504-507.

SELÇUK, Hava, **Şer' iyye Sicillerine Göre Kayseri Sancağı ve Girit Seferi'ne Katkısı (1645-1669)**, Erciyes Üniversitesi Yayını:168 Kayseri Yöreleri Tarih Araştırmaları Merkezi Yayınları:8,KAYSERİ 2008..

YAZIR, Elmalılı M. Hamdi, **Kur' an-ı Kerim Metinsiz Meali**, Kardelen Yayınevi, İstanbul 2008.

YUVALI, Abdülkadir, "*Kayseri' de 17. yy' ın Sonlarında Kadının Sosyal Statüsü*", **1. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri**, Kayseri,1997.





**İLÂHÎ KOMEDYA VE MÎ'RAÇNÂMELERDE CENNET TASAVVURUNUN  
KARŞILAŞTIRILMASI**  
COMPARING THE IMAGINATION OF HEAVEN BETWEEN DIVINE  
COMEDY AND THE MÎ'RÂÇNÂMES


AYŞE ÇELEBİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

[aysecele@artvin.edu.tr](mailto:aysecele@artvin.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0002-2870-1162>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute  
S.9, Ekim | October 2019, Erzurum  
ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article  
Geliş Tarihi | Received Date : 16.07.2019  
Kabul Tarihi | Accepted Date : 06.09.2019  
Sayfa | Pages : 67-88  
 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.122>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)  
<https://dergipark.org.tr/etusbed>  
This article was checked by

 iThenticate





## İLÂHÎ KOMEDYA VE MİRÂÇNÂMELERDE CENNET TASAVVURUNUN KARŞILAŞTIRILMASI\*

Ayşe ÇELEBİOĞLU

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 67-88

### ÖZ

Batı Hürmanizminin kurucularından olan ve kendisi de sağlam bir din eğitimi almış olan Dante, İlahi Komedyanın Cehennem, Araf ve Cennet bölümlerinin tamamında teoloji bilgisininin derinliğini ve aynı zamanda Yunan mitolojisine ait bilgilerini en ince ayrıntısına kadar dizelerine yerleştirmiştir. Belki de bu yüzden eseri okuyanlar konuların ne kadar tanıdık geldiğinden bahseder. Bilhassa Cennet bölümünde hem Eski Ahit, hem İncil hem de Kur'an'da tasavvur edilen mekânlar karşımıza çıkar. Cehennem bölümünde yer altına inen Dante'nin yolculuğu Araf'tan itibaren yukarıya doğru devam eder. Cennet'te ise Batlamyus'un (Klaudyos Ptolemaios, M.S 85-165) gezegenler ve burçlarla ilgili olarak ortaya sürdüğü teori doğrultusunda, gezegenlerin diziliş sırasına göre Arş-ı alâya kadar yükselmiştir. İsrailiyatın etkisinin bariz şekilde görüldüğü Klasik Türk Edebiyatındaki müstakil mi'râçnâmeler ve bazı mesnevilerin mi'râciye bölümlerinde de şairlerimiz Hz. Muhammed'in mi'râca çıkarken aynı sıralama ile çıktığını yazarlar. İspanyol oryantalist Miguel Asin Palacios Dante'nin Cennet bölümünü yazarken İbn Arabî'den çok fazla etkilendiğini hatta birçok konuda doğrudan alıntı yaptığını iddia etmektedir. Mi'râçnâme'leri ve İlahi Komedyayı incelediğimizde İbn Arabî'nin, bilhassa gökyüzü ve cennet tasavvurlarının eserlere yansımaları büyük oranda görebiliriz. Ancak bu etkilerin yanı sıra mi'râç hadisesi ve Dante'nin metafizik yolculuğunun dinî birer eylem olmaları nedeniyle, Tevrat, İncil ve Kur'an'ın etkilerinin eserlere yansımaları kaçınılmazdır. Bu çalışmada İlahi Komedyaya ve genel olarak mi'râciyelerin ortak ve farklı yönleri ile onları buluşturan İbn Arabî'nin ve Batlamyus'un teorilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dante, İlahî komedyaya, İbn-i Arabî, Batlamyus, Palacios, Cennet, Miraç-nâme.

---

\* ICOSTURK 2017, *The 2nd International Conference On Studies In Turkology*, (August 11-13 /Rome-Italy)'da sunulan bildiriye bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

## COMPARING THE IMAGINATION OF HEAVEN BETWEEN DIVINE COMEDY AND THE MİRÂÇNÂMES

### ABSTRACT

Being among the founders of Western Humanism, and a solid religious education of his own, Dante placed the knowledge the depths of theology and knowledge of Greek mythology in the depths of the Hell, Purgatory and Paradise sections of the Divine Comedy with full details in the lines. Maybe this is why the readers of the masterpiece mention how familiar topics are. In each of three parts of the work, as well as topics inspired from the Greek mythology, we encounter spaces imaged both in the Old Testament, Bible and Koran especially in the Paradise part. In part of Inferno, the journey of Dante who descends towards underground moves to upwards from limbo; whereas in Paradise, he ascends till the Throne of God based on the order of planets and the signs of zodiac put forward in accordance with the theory suggested by Ptolemy (Claudios Ptolemaios, A.D.85-165). On the other hand, our poets also narrated in the miraçnâmes and miraciye parts of several Mesnevis based in the Classical Turkish Literature which is obviously effected by İsrailiyat that the prophet Mohammed ascended to the miraj in the same order. The Spanish Orientalist Miguel Asin Palacios claims that Dante was influenced deeply by İbn-i Arabî while writing the part of Paradise, and he even quoted him directly for many topics. When we analyze the Miraç-nâmes and Divine Comedy, we can witness considerably the reflections of İbn-i Arabî's sky and heaven imaginations particularly on the masterpieces. However, aside from these influences, because the occasion of the prophet's ascension and Dante's metaphysical journey are religious acts, the reflections of effects of Torah, Bible and Koran on the works are inevitable. In this study, a comparative analysis was made for the common and different aspects of Divine Comedy and the miraciyes in general, as well as the theories by İbn-i Arabî and Ptolemy, both of whom served as sources to the former works.

**Keywords:** Dante, Divine Comedy, İbn-i Arabî, Ptolemy, Palacios, Heaven, Miraç-nâme.

## Giriş

İlk insan Adem cennette yaratıldı ve ona eş olarak Havva yaratıldı. Sonra her ikisi de yaratıcının onlara koyduğu yasağı çiğnedikleri için dünyaya sürgüne gönderildiler. Bu trajedi Kur'an'da; " Fakat şeytan, ikisinin (ayağını) oradan kaydırıldı. Böylece ikisini de içinde oldukları şeyden (ni'metten) çıkardı. Ve: "Birbirinize düşman olarak (dünyaya) inin. Sizin için (belli) bir zamana kadar yeryüzünde oturma ve faydalanma (geçimini temin etme) vardır." dedik." (Kur'an-ı Kerim 2:36) şeklinde ifade edilir. Nitekim ayetten de anlaşılacağı üzere yukarıdan aşağıya doğru bir iniş/atılış söz konusudur. Bu nedendir ki cennet hep gökyüzünde tasavvur edilmiştir. İnsan sürgün edildiği cennete/ilk zamana bir gün dönecek olmanın hayali ile yeryüzünde yaşamaya başlamıştır.

Gökyüzüne doğru yapılan astral yolculuklar, tarih boyunca bütün dinlerde ve tarihi kişiliklerde karşımıza çıkan önemli metafizik olaylardan biridir. Seçilmiş insanların, kralların ve peygamberlerin diğer insanlardan daha üstün varlıklar olduklarını kanıtlamalarının en önemli aşaması, gökyüzüne doğru yükselmeleridir. Bu yükselme bazen beden ve ruh ile bir binek aracılığıyla bazen sadece ruh ile bazen de rüyada yapılmıştır. Nitekim yazılı olarak günümüze ulaşmış bazı eserlerden öğrendiğimiz kadarıyla; Budha'dan İskender'e bazı peygamberlerden ermiş olarak kabul edilen kişilere kadar birçok dinî ve tarihî şahsiyet ruh veya beden ile yükselerek bir tür astral yolculuk yaptıklarını iddia etmişlerdir.

Çalışmamıza esas teşkil eden yolculuklar ise Hz. Muhammed'in ve Dante'nin yapmış oldukları yolculukların karşılaştırmasıdır. Eserlere konu olan birinci yolculuk, İslâm Peygamberi Hz. Muhammed'in Kur'an-ı Kerim'de de ayetlerde belirtildiği şekilde bir gece yolculuğu yaptığı ve bu yolculukta kendisine bazı ayetlerin apaçık gösterildiği, namazın Müslümân'lara bu yolculukta farz kılındığı ve benzer hadiselerin yaşandığı anlatılmaktadır (Kur'an-ı Kerim 17:1). Dante'nin yolculuğu ise uykusunda gittiğini iddia ettiği yerler ve oralarda gördüğü olayları içine alan tamamen kişisel bir deneyimi yazdığı ilâhî Komedyanın "Cennet" bölümüdür.

Bu çalışmada amaç bir peygamberle bir yazarın astral yolculuğunu karşılaştırmak değil, Hz. Muhammed'in mi'râcını anlatan edebî metinlerle Dante'nin metafizik yolculuğunu anlattığı İlâhî Komedyada adlı eserindeki ortak motifleri ve farklılıkları tespit etmek ve İspanyol akademisyen Palacios'un Dante ile ilgili iddialarının gerçeğe ne kadar uygun olduğunu incelemektir.

Cehennem, Araf ve Cennet başlıkları altında üç bölümden oluşan İlâhî Komedyanın son bölümünü, Dante, bir tür yükseliş olan Cennet yolculuğuna ayırmıştır. Cehennemde günahkârları ve çekilen azapları görüp arkasından Araf'ta yedi kat çıkan ve çıktığı her katta yedi ölümcül günahtan sırasıyla arınan Dante, en saf ve günahsız haliyle Cennet'e ulaşır. Toplamda yedi gün süren bu metafizik

yolculuk 7 Nisan 1300 perşembeyi Kutsal Cuma'ya<sup>1</sup> bağlayan gece Cehennem ile başlamış, 14 Nisan 1300 sabahı Paskalya Perşembesi, Cennetin birinci katından başlayıp arş-ı âlâya kadar sürmüştür. Yolculuk, Cennet'in onuncu katında aynı gün son bulmuştur.

İlahî komedyâ'nın ilk iki bölümünde; ustam diye hitap ettiği ve hayranlığını hiçbir zaman saklamadığı Latin ozan Vergilius'un kılavuzluğunda tamamlayan Dante, Araf'ın son katında ölümsüz aşkı Beatrice ile karşılaşır. Genç yaşta ölen Beatrice, Dante'nin cennetteki yolculuğuna rehberlik edecektir. Pagan olarak ölmüş olmasından dolayı, Vergilius'un cennete girmesi yasaktır ancak bu yasağı, Dante, bu sefer de onun şiiiriyle destanlaşan Trova'lı kahraman Aeneas ile delmiştir. Altıncı kantodan itibaren esere dâhil olan Aeneas'ın Roma'nın kurucusu olduğuna inanılır.<sup>2</sup>

Araştırmamıza konu olan miraciye türü eserler ise, Klasik Türk Edebiyatında, ilk olarak Ahmet Yesevî'nin Hikmetler adlı kitabının sonlarına doğru karşımıza çıkmaktadır. Mî'râc hadisesi hakkında Kur'an'da çok az bilgi verilmiştir. Olayın detaylarını daha çok hadislerden öğreniyoruz. İslâm dünyasında kaleme alınan ilk mir'âciyelerde anlatımın daha yalın olduğu ve konu ile ilgili ayetler ve hadislerin dışına pek çıkılmadığı görülmektedir. Ancak daha sonra yazılan mî'râciyelerde dil farklılaşmaya, işe astronomi bilgileri, mucizeler ve peygamber kıssaları karışmaya başlamıştır. Yunan mitlerinde olduğu gibi gezegenler kişileştirilerek kendilerine çeşitli özellikler atfedilmiştir. Bu özellikler de yine mî'râciyelerde karşımıza çıkmakta ve şairlerin mısralarına ayrı bir güzellik ve sembolik bir anlam katmaktadırlar.

Divânlarda kaside nazım şekliyle, genelde dinî şiiirlerin olduğu ilk bölümlerde yer alan mî'râciyeler, müstakil mesnevî şeklinde yazıldığı gibi mesnevîlerin içerisinde bir bölüm olarak da yer almıştır.

Karşılaştırmaya başlamadan önce hadis kitaplarında anlatıldığı şekliyle mî'râc hadisesinin nasıl olduğundan bahsederek daha sonra edebî bir tür olarak ne tür değişimlerle karşımıza çıktığını daha iyi değerlendirebiliriz.

Mî'râc hadisesinin özünde, Recep ayının 27 inci gecesi Hz. Muhammed amcasının kızının evinde yatarken Cebrail gelerek ona Allah'ın davetini vermesi ve onu gece yolculuğuna hazırlayıp çıkarması yatmaktadır. Burak'ın binit olarak geldiğinden bahsedilen bu yolculuk, Mescid-i Haram'dan Mescid-i Aksa'ya doğru yapılmıştır.

<sup>1</sup> Kutsal Cuma dünya genelindeki Hristiyanların Hz. İsa'nın çarmıha gerilmesi ve Golgotha'da ölüşünü andıkları dini gündür. Hayırlı Cuma, Büyük Cuma ve Paskalya Cuması diye de adlandırılır. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). (Erişim Tarihi: 09.09.2019)

<sup>2</sup> Aeneas, Kral Ankhises ile Aphrodite'nin oğlu ve Troia kahramanlarından biridir. Latin şair Vergilius'un Aeneis isimli şaheserinin konusu olmuştur. Bu Anadolu prens, Roma'nın milli kahramanı ve imparator Augustus'un atası sayıldı. Troya'nın yıkılmasından sonra Roma'ya giderek orayı yeniden inşa etti.

Bazı hadislerde de Burak ile gökyüzüne çıktığından bahsedilmektedir.<sup>3</sup>

Menziller konusu Mi'râciyelerin ve İlahî Komedya'nın en önemli bölümüdür. Çünkü cennet yukarıya doğru belli bir sıra ile çıkılan katlardan oluşmuş bir mekândır. Yolculuğun bu kısmının detaylarını da yine hadislerden öğreniyoruz. Sahih hadis kitaplarında benzer şekilde anlatılan bu yolculuğu özet olarak Akar'ın, Buhari'den alıntılacağı şekliyle vermek yeterli olacaktır. Merdivenle Kudüs'ten Cebrâil ile birlikte gökyüzüne çıkan Hz. Muhammed birinci göğe çıkışlarını şu şekilde anlatmıştır:

*"Nihâyet dünyâ semâsına vardı. Cibrîl gök kapısını çaldı. (Hâzin, bekçi melek tarafından):*

- *Kim o? Denildi. Cibrîl:*
- *Cibrîl'im! Dedi. (Hâzin tarafından):*
- *Yanıdaki kimdir? Diye soruldu. Cibrîl:*
- *Muhammed! Diye cevap verdi. (Hâzin tarafından):*
- *Ya (göğe çıkmak için) ona (vahiy ve mi'râc dâveti) gönderildi mi? Diye soruldu.*

*Cibrîl:*

- *Evet gönderildi! Diye tasdik etti. (Hâzin tarafından):*
- *Merhâba gelen zâta! Bu gelen kişi ne güzel yolcu? Denildi. Ve hemen gök kapısı açıldı. Ben birinci semâya varınca orada Âdem (peygamber)le karşılaştım. (Buhârî, Bedü'l-halk, 6 nolu hadisten aktaran (Akar, 1980: 16).*

Bu karşılama töreni yedi kat boyunca tekrarlanır, ancak her katta farklı peygamberlerle ve olaylarla karşılaşılır.

İkinci kat göğe çıktıklarında Yahyâ ve İsâ peygamberlerle karşılaşır ve onlarla selamlaşır. Sonra üçüncü kat göğe çıkarlar, orada da Yûsuf peygamber bulunmaktadır.

Dördüncü kata çıktıklarında İdrîs peygamberle tanışır. Arkasından beşinci kat göğe çıkarlar. Bu katta da yine bir peygamber olan Hârûn ile görüşürler. Altıncı kata geldiklerinde Mûsâ peygamberle tanışır. Daha sonra birkaç kez daha Hz. Mûsâ'nın yanına inip çıkacaktır. Ve son kat olan yedinci kata varırlar. Yine aynı soru cevap olayından sonra orada da Hz. İbrâhîm ile karşılaşır selamlaşır.

*"Bütün bu menâzil ve menâzırdan sonra karşıma Sidre-i Münthâ sahası açıldı."* (Akar, 1980: 23) Sidre-i Münthâ kökleri dört nehir tarafından sulanan muazzam büyüklükte bir ağaçtır. Bu nehirlerden ikisi batıdır ve cennetde bulunmaktadır. İkisi de dünyâda bulunan Nil ve Fırat nehirleridir. Bu katta Beytü'l- Ma'mûr'un kendisine gösterildiğinden bahseden Hz. Muhammed burada ümmeti için kendisine elli vakit namaz farz kılındığından bahseder. Geriye döner ve Mûsâ'nın yanına gelir elli vakit namazı duyan Mûsâ, ümmetinin o kadar namazı

<sup>3</sup> Bu hadisler için bkz. Müslim, İman, 259; Buhârî, Bedü'l-Halk, 6; İbni Hanbel, Müsned, c.5, 143.

kılamayacağını söyler ve geri gönderip Allah'tan vakitlerin sayısını azaltmasını istemesini söyler, bu olay da birkaç kez tekrarlanır. En nihayet beş vakit namaza indirilince artık Hz. Muhammed Allah'ın huzuruna geri dönmez ve bundan sonra geriye döner.

Hadislerden anlaşıldığı üzere Hz. Muhammed Arş-ı âlâ olarak adlandırılan dokuzuncu kata kadar çıkmıştır. Mî'râc hadisesini anlatan ilk dönem eserlerde de genel olarak bu hadislerin etkisi görülmektedir ve mî'râciyeler oldukça sade bir dille anlatılmıştır. Ancak X. yüzyıldan sonra yazılan mî'râciyelerde olaylar daha süslü bir dille hikâyeleştirilmiş ve gök katları artık birinci, ikinci, üçüncü diye adlandırılmak yerine gezegenlerin isimleriyle anılmaya başlanmıştır. Bunun sebebi ise Fergâni'nin Batlamyus'un önemli eseri *Almagest*'in çevirisini yaparak önce İslâm dünyasına sonra da Batı dünyasına kazandırmış olmasıdır. Bilhassa Klasik Türk Edebiyatı'nın Anadolu sahasında yazılmış olan mî'râciyelerde artık Hz. Muhammed, Kudüs'ten sonraki yolculuğunda önce Ay'a (Mâh), sonra Merkür'e (Utârid) arkasından Venüs'e (Zühre), Güneş'e (Mihir), Mars'a (Merih), Jüpiter'e (Müşteri) ve nihayet Satürn'e (Zühâl) çıkar. Sidretü'l-Münteha'da sekizinci kat burçlar gezegeni vardır. Ve hepsinin üzerinde Arş-ı âlâ veya Atlas-ı Gerdûn denilen bütün gök katmanlarını içine alan en son gök katı bulunmaktadır.

Bu çalışmada farklı mî'râciye örnekleri incelenmiş olup Şeyh Galib'in ölümsüz eseri *Hüsni'l-Aşk*'in içerisinde bulunan 94 beyitlik mî'râciye bölümü ve İsmail Hakkı Bursevî'nin *Mî'râciye* adlı eserleri karşılaştırmaya esas alınmıştır. Bu eserler, hem klasik Türk Edebiyatında yazılmış mî'râciyelerin bütün özelliklerini içine alması hem de İlahî Komedya ile karşılaştırılabileceğimiz ortak motiflerin fazla olması nedeniyle seçilmiştir. Eserlerde, önce bu yolculuklar genel kavramlar çerçevesinde karşılaştırılarak neden, zaman ve mekân gibi çerçeve bilgileri verilmiş; daha sonra da ortak motifler ve farklılıkları gösterilmeye çalışılmıştır.

## 2. Yolculuğun Nedenleri:

Hadis kitaplarından ve konu ile ilgili ayetlerden anlaşıldığı üzere, Hz. Muhammed'in mî'râcının tek bir sebebi bulunmamaktadır. Öncelikle mî'râcın olduğu döneme bakmak gerekir, hicretten yaklaşık bir yıl önce olduğu tahmin edilmektedir. Hz. Muhammed ve ona inanan Müslümanlar Mekke'de oldukça sıkıntılı bir dönemden geçmektedirler. Müşrikler tarafından hem maddi hem de manevî anlamda tecrit edilmişlerdir. Hz. Muhammed kısa bir süre sonra önce koruyucusu olan amcası Ebu Tâlib'i sonra da eşi Hz. Hatice'yi kaybeder. Bir çıkış yolu arayan Hz. Muhammed Taif'e giderek orada inancını yaymak ister ancak orada da durum Mekke'dekinden farklı olmaz hatta biraz daha ileri giderek taşlarla saldırırlar. Bütün bunların yanında Ebu Süfyân'ın Peygamber'i fakirliğinden dolayı aşağılaması gibi olumsuz etkilerin temelinde Allah'ın O'nun metânetini artırmak ve ilerde sahip olacağı nimetleri göstermek olmalıdır (Akar, 1980: 243). Bütün bu

sıkıntılara, sabır ve metanetle ve Allah'a duyduğu aşk ile katlanan Hz. Muhammed, bu daveti almayı hak etmişti. Bu konu Mi'râciye'de şöyle anlatmıştır (Bursevî, 2007):

*Cân kim hem-râh-ı ışk-ı yâr ola  
Âkîbet ser-menzile seyâyâr ola*

*Bu sebepdendür ki Hallâk-ı cihân  
Çün nazar kıldı kulûba der-nihân*

*Gördi kalb-i Ahmed'i a'şak idi  
Hançer-i ışk ile san münşakk idi*

...

*İşk-ı âşık çün bula dilde kemâl  
Eyleye ma'sûk ana arz-ı cemâl*

...

*Tâ göre 'âyât-ı kübrâ'yı kamu  
Tâ bile esrâr-ı Hakk'ı mû-be-mû*

*Tâ ire nûr-ı cemâlınden eser  
Ola ru'yetle münevver çeşm-i ser*

(Bursevî, 2007: 44-45)

Ülkesindeki siyasi karışıklığın ortasında doğan Dante, gençlik yıllarında kendisi de politikaya atılmış, ancak daha sonra iktidarla arası açılınca yargılanmış ve para cezası almıştır. Parayı ödemeyen Dante daha sonra ölüm cezasına çarptırılmıştır. Floransa'da bu cezayı aldığı anda kendisi Roma'da sürgündedir. Papa'nın değişmesi ve Henri VII'nin kral olması onu ümitlendirir. Artık istedikleri olacak, din ve devlet işleri birbirinden ayrılacaktır. Açıkça Henri VII'yi destekleyen Dante, Floransalı sürgünlere 1311 yılında tanınan geriye dönüş listelerinde yer almaz. 1315 yılında Dante için de af çıkar ancak bu sefer de o geriye dönmez. Ömrünün son altı yılını Verona ile Ravenna arasında geçiren şair 1321 yılında sürgündeyken sıtımadan ölür (Dante, 2001).

Memleket hasretinin yanı sıra çocuklarından ve eşinden de ayrı düşmüştür. Çocukluk aşkı Beatrice başkasıyla evliyken genç yaşta ölmüştür. Dante, bu kadar düzensizlik içerisinde ülkesi ve inancı için kaygı duymakta olduğu bir dönemde İlahî Komedyâ'yı yazmaya başlar. Nitekim Teksoy, Dante'nin İlahî Komedyâ'yı kaleme alma sebeplerini şöyle ifade etmektedir: "Dante, iç dünyasındaki kargaşanın çözümünü Tanrı'ya sığınmada bulur. Yeniden şiire ve idealleştirdiği Beatrice sevgisine döner. İnsanlara bu arada kendine doğru yolu göstermek amacıyla İlahî Komedyâ'yı yazar. Tanrı'nın insanlar için öngördüğü iki amaç vardır. Bunlardan ilki yeryüzü mutluluğudur. İnsan ahlak kurallarına uyarak, düşünsel yeteneklerini geliştirerek bu amaca ulaşabilir. İkinci amaç ölümden sonraki sonsuz yaşamdır. İnsanın bu amaca ulaşması için de Tanrı'ya inanması, onun koyduğu kurallara uyması gerekir. Bu amaçların gerçekleşmesinde

imparator ile papa insanlara yol gösterir. Ne var ki, insan kendi kendine de yeryüzündeki davranışlarını düzenleyebilir, Tanrı'nın varlığının bilincine vararak, ruhunun ölümsüzlüğünü sağlayacak bir yaşam sürebilir. İşte iç dünyasının sesini dile getiren Dante, İlahi Komedya'da şiir aracılığıyla insanlara bu yolları gösterir." (Dante, 2001: 17)

Dahası İlahi Komedya'nın ilk dizeleri de bu ruhsal durumun ipuçlarını bize vermektedir:

Yaşam yolumuzun ortasında  
Karanlık bir ormanda buldum kendimi,  
Çünkü doğru yol yitmişti.

Cehennem, I/1 s.33.

Sürgünlüğün ne kadar acı olduğunu şu dizelerde anlatmaktadır:

En sevdiğin ne varsa hepsini bırakacaksın;  
Bunun, gurbet yayının attığı  
İlk ok olduğunu anlayacaksın  
Başkasının ekmeğinin ne denli tuzlu  
Başkasının merdiveninden çıkmanın  
Ne denli zor olduğunu göreceksin  
Omuzlarına en büyük yükü de,  
Bu vadiye düşerken sana eşlik edecek  
Budala sürüsü bindirecek;

Cennet, XVII/55-63, s.675.

### 3. Zaman

Mî'râcın zamanı kesin değildir. Bu konudaki rivayetlere göre mî'râc hicretten bir yıl veya iki yıl önce gerçekleşmiştir. Türklerde, anma tarihi olarak recep ayının 27'si kabul edilmiştir. Gün ve yılda ittifak olunmasa da bilinen şey bu davetin ve mî'râcın gece olmasıdır. Konu ile ilgili ayetlerin olduğu sûrenin adı da İsrâ, gece yürüyüşü anlamındadır. Gece sevgililerin gözlerden uzak buluşma anıdır. Bu durum Şeyh Galip'in eserinde, (Doğan, 2002) ve Bursevî'nin Mî'râciye'sinde şöyle şiire dökülmüştür:

Bir şeb ki sarây-ı Ümmühânî  
Olmuşdu o mâhın âsmân

...

Yüz sürmege geldi hâk-i pâya  
Da'vetli bulundılar alâya

Ol leyle için sipihr-i gerdân  
Etdi niçe bin sabâhu kurbân

Çün âb-ı hayât o şâm-ı enver  
Rengi siyeh idi mevci ahdar

(Doğan, 2002: 4-5)



*İrdi müjde bir gice nâgâhdan  
Geldi Cibrîl-i emîn dergâhdan*

...

*Gicede da'vetde hikmet bu idi  
Kim meşâm-ı halka şeb bî-bû idi*

...

*Bir de budur şebde var sırr-ı fenâ  
Eyledi ana anın'çün i'tinâ*

*Kıldı da'vet şeb içinde Hazreti  
Tâ fenâda göre hasret hasreti*

(Bursevî, 2007: 46)

Dante'nin yolculuğu da 1300 senesinin Paskalya öncesi Cuma akşamında başlar. Bu Hristiyan dünyası için önemli bir tarihtir; Hz. İsa 34 yılında Paskalya'dan önceki Cuma günü öğle vakti ölmüştü (Leonhard, 2012).

*Gün bitiyordu, kararan hava  
Yeryüzündeki canlıların yorgunluklarını  
alıyordu; ben de tek başıma,  
belleğimin yanılmadan aktaracağı  
yolculuğu, tanık olacağım acıları  
karşılama hazırlanıyordum.*

*Cehennem, II/1-6*

*O zaman biraz dindi  
O sıkıntılı gecede  
Yüreğimin gölüne çöken korku.*

*Cehennem, I/19*

#### 4. Mekân

Hz. Muhammed mi'râc davetini aldığı anda amcasının kızı Ümmü Hânî'nin evindedir. Burası başlangıç noktasıdır. Sonrasında önce Mescid-i Aksa'ya yani Kudüs'e götürülmüş oradan da gökyüzüne urucu başlamıştır. Gök katlarıyla ilgili daha detaylı bilgi verilecektir.

Dante'nin yolculuğa başlamadan önce mevki olarak tam olarak nerede olduğunu bilmiyoruz ancak şiirlerinden edindiğimiz bilgilerle bir yön çizmemiz mümkün. Öncelikle karanlık bir ormanda kaybolduğundan bahseder bu yolculuğun başladığı noktadır, hem gerçek anlamda hem de mecazî anlamda. Çünkü eserin yazıldığı çağlarda İtalya'da vahşi hayvan ve hayaletler, iyiler ve kötülerin bulunduğu balta girmemiş ormanlar hâlâ vardır. (Leonhard, s. 12). Bir başka ortak nokta ise Dante, Cehennem'in Kudüs'ün altında olduğunu yazar, hatta Cennet de yine gökyüzünde Kudüs'ün hizasında bulunmaktadır.

### 5. Arınma

Her iki eser incelendiğinde, karşımıza bir arınma süreci çıktığını görüyoruz, Hz. Muhammed'in kalbinin zemzem ile yıkanması, kalplerde yaratılıştan var olduğu söylenen sevde adlı kara noktanın tamamen temizlendiği anlatılır. Aslında arınma eylemi bize cennete ancak günahlarından tamamen kurtulmuş kişilerin gideceğini gösteren semboldür. "Ben Mekke'de iken evimin sakfı (ansızın) yarıldı. Cibraîl (a.s.) indi. Göğsümü yarıdıktan sonra (içini) zemzem suyu ile yıkadı. Sonra hikmet ve îmân ile (lebaleb) dolu altın bir leğen getirip içindekini göğsümün içine boşalttı ve göğsümü kapa (yıp üzerini mühürle)di. (Akar, 1980: 16).

Yine Dante de bir çeşit ruhsal arınmadan geçtiğini anlatır. Ona göre yolunu şaşırılmış olan ruhu günaha batmış, Tanrı'nın yolundan uzaklaşmıştır. Arınmasının ilk aşaması Cehenneme girmesi ve orada günahkârları ve çektikleri azapları görmesidir. Bu olaylara şahitlik etmesi bile onun günahlarından af dilemesi için yeterlidir, daha sonra Araf'a çıkar ve burada daha kapsamlı bir arınma yaşar; Dante'nin yolculuğu önce yer altında olduğuna inanılan cehenneme doğru başlamıştır. Cehennemde günahkâr kullar ve onların çektikleri azapları gören Dante -ki kendisinin de bir günahkâr olduğunu ve yolunu kaybetmiş bir şekilde bir arayış içinde olduğunu söyler- uhrevi âlemin ikinci menzili olarak gördüğü Araf'a gelir. Araf cehennemde günahlarının bedelini ödeyen kulların cennete çıkmadan önce yedi ölümcül günahtan arındıkları yedi kattan ibaret olan ve yukarıya doğru basamaklarla çıkılan bir mekândır. Dante de bu bölgelerin tamamını tek tek çıkararak her bir katta bir günahından arınıp cennete varmaya hazır olur. Rekin Teksoy bu hususu şöyle değerlendirir: "Âraf'taki cezanın amacı, ruhun eğitilmesi, işlediği günahlardan pişman olmasının sağlanmasıdır. İyilik-kötülük karşıtlığının sonucu Cennet-Cehennem ikilisine eklenen Âraf, bir değişim merkezidir. Cehennem'in yıldızsız göğünden, sonsuz karanlığından gün ışığına, gece gündüz düzenine kavuşan ruhlar burada içsel bir değişim geçirir." (Dante, 2001: 22)

*İnsan ruhunun arınıp da  
Cennet'e çıkmayı hak ettiği  
İkinci beldeyi anlatacağım şimdi.  
Araf, I/4*

*Bak şurada Euone akmakta:  
Oraya götür onu ve bildiğin gibi  
Güçlendir, yarı ölü belleğini.*

*Bu kutsal mı kutsal sudan, yeni yapraklara  
Bürünmüş taze bir fidan gibi canlanıp da,  
Arınmış olarak eski yerime vardığımda,  
Çıkmaya hazırdım artık yıldızlara.*

*Araf, XXXIII/127-129, 142-145*

## 6. Binitler

Her iki yolculukta da gökyüzüne yükselirken bazı araçlar mevcuttur. Bunlar mi'râcîyelerde açıkça bahsedilmektedir. Dante bu konuda bilinmezlik içindedir.

"Daha sonra katırdan küçük ve merkepten büyük beyaz bir binit getirdi. Bunun adı Burak'tır ki o, adımını gözünün erişebildiği yerin müntehasına atardı." "Sonra âli makamlara çıkacak bir Mi'râc, bir merdiven kuruldu. Buna Cibrîl ile bindirildim ve onunla berâber yükseldim." (Akar, 1980: 16), bazı hadis kitaplarında Hz. Muhammed'in sekizinci kat göğe kadar Burak ile çıktığından bahseder. Sekizinci kattan sonra Cebrail'in çıkmasının yasak olduğu Arş-ı âlâ'ya Hz. Muhammed efsanevi bir kuş olan Refref ile çıkmıştır (Uludağ, 2002).

*Adın kodılar Burâk-ı yektâ*

*Geldi ayağına arş-ı a'lâ*

(Doğan, 2002: 4)

*Vâr idi yanınca Cennetden Burâk*

*Kim basardı ayağın gayet ırâk*

...

*Çün süvâr oldı Burâk'a Mustafâ*

*Mescid-i Aksâ'ya geldi bâ-safâ*

(Bursevî, 2007:46-47)

Dante'nin yolculuğu önce Cehenneme doğru Kharon'un kayığı ile başlamıştır, daha sonra Araf'a tırmanarak çıkarlar, Araf'ta da durum değişmez ve yedi katı da tırmanarak, yürüyerek aşarlar. Dante'de Araf'ın son katında Beatrice, Grifon'un<sup>4</sup> çektiği zafer arabası ile Âraf'a gelir ve Dante'ye kendisini takip etmesini söyler. Ancak Dante, yukarıya doğru çıktıkça şaşırır, çünkü beden olarak mı yoksa ruhu ile mi çıktığını anlayamaz.

Yedinci kattan itibaren yukarılara doğru yükselen merdiven vardır. Cennet'in birinci katına araç ile çıkarlar ancak sonrasında kademe kademe kendisini bir sonraki gezende bulan Dante buralara nasıl çıktığını anlatmaz, aslında kendisi de bilmemektedir.

*Dedim ki: "Şaşkınlıktan kurtulup rahatladım;*

*Ama şimdi de bu hafif nesnelere arasından*

*Nasıl yükseldiğime ermiyor aklım."*

*Cennet, 1/97*

*Bir merdiven gördüm, güneş ışığı vurmıştu*

*Altın renginin üstüne,*

*Gözümün erişemediği yüksekliğe çıkıyordu.*

*Basamaklardan aşağıya doğru*

<sup>4</sup> "Griffon" veya "Griffin", genellikle aslan vücutlu, kartal kanatlı ve kafalı mitolojik yaratıktır. Farklı betimlemelerinde hayvanın 4 ayağı da aslan ayağı, yalnız arka ayakları aslan ayağı veya tüm ayakları kartal ayağı olabilir.

*Binlerce ışık iniyordu,  
Gökteki ışıkların tümü sanki ondan ışıyordu.  
Cennet, XXI/28-29*

### 7. Aşama Aşama Menziller

Mî'racdaki menziller hadis kitaplarında birinci kat, ikinci kat, üçüncü kat gibi sadece sayılarla anlatılmaktadır. Ancak X. Yüzyıldan sonra yazılan mî'râciyelerde yavaş yavaş felekler göğü olarak anılmaya ve her katta da bir felekten bahsedilmeye başlanmıştır. Dante ise Cennet'e çıkmaya başladığı andan itibaren çıktığı her katta bulunan gezegeni mitolojik özelliklerine gönderme yaparak anlatır.

Öncelikle İslâmî kaynaklarda bilhassa sahih hadis kitaplarında bahsedilenin dışına çıkmamaya çalışan şairler bilimsel olarak da hangi katta hangi feleğin olduğunu bilmiyorlardı. İspanyol akademisyen Palacios bu konudaki yargısını yazarken aslında biraz haksızlık yapmıştır; "İki anlatıda da, gökbilimdeki gökyüzü katmanları kadar safha vardır. Bu katmanların isimleri ve sayıları konusundaki farklılıklar, eserini bu **bilgisiz Müslüman hayalcilerden** beş yüz yıl sonra yayınlamış olan kültürlü bir şairin üstün bilimsel bilgisinden başka bir şeye işaret etmez." (Palacios, 2015: 34,). Palacios, bu tezine dayanak olarak sadece İbn-i Arabî'yi kaynak olarak gösterir ve Dante'nin Ârabî'nin astronomi bilgilerini alıp kitabında kullandığını iddia eder. İbn Ârabî de bu bilgilerin kendisine ilham yolu ile verildiğini söylemektedir. Palacios, bu konuda yazdığı bahse konu olan eserinde milliyetçi bir üslup kullanmış ve nerdeyse İbn Arabî'nin isminin geçtiği her yerde "Mursiyeli Arabî" diyerek onun Endülüslü olmasına vurgu yapmıştır. Oysa feleklerin bu şekilde sıralanışı ve gezegenlerin adlandırılmasını bilimsel olarak kitabında ilk kez kullanan İskenderiyeli bilim adamı Batlamyus'tur. II. yüzyılda yaşadığı bilinen Batlamyus'un meşhur eseri *Almagest*, IX. yüzyılda Özbekistan, Fergâna'lı Türk bilim adamı Ebu el-Abbas Ahmed bin Muhammed bin Kesir el-Fergani tarafından sadeleştirilerek özet olarak Arapçaya çevrilmiştir. Bu eser daha sonra Latince'ye çevrilmiştir. Dante'nin bilgisinin kaynağı da Fergani'nin eserinden ve Batlamyus teorisinden başkası değildir.<sup>5</sup> Asin Palacios'un bu tezi İtalya'da hâlâ tartışılmaktadır.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Batlamyus Teorisi: Klaudyos Ptolemaios, İskenderiyeli Yunan matematikçi, coğrafyacı ve astronom. Yaklaşık olarak 85 ve 165 yılları arasında yaşadığı kabul edilir. Geç İskenderiye Dönemi'nde yaşamış ünlü bilim adamlarındandır. *Almagest* adlı eseri ile bilim dünyasına önemli katkılar sağlamıştır. Dünyayı merkez alarak gezegenlerin sıralamasını ve hesaplamalarını yapmıştır. Teoriye göre dünyanın etrafında hareketli yedi adet gezegen bulunmaktadır bunların en yakından en uzağa göre sıralanışı şu şekildedir: Ay, Merkür, Venüs, Güneş, Mars, Jüpiter, Satürn. Bu yedi gezegenin ardından burçlar gezegeni olarak da adlandırılan göğün sekizinci katı gelmektedir, eflak-ı sabite de denilen takımyıldızlar bu katta bulunmaktadır. Bunların sıralaması ise şu şekildedir: Koç, Boğa, İkizler, Yengeç, Aslan, Başak, Terazi, Akrep, Yay, Oğlak, Kova ve Balık. Bunların hepsinin üzerinde ise Arş-ı Âla denilen dokuzuncu kat gök bulunmaktadır. (El-Fergâni, (2012), *Astronominin Özeti ve Göğün Hareketlerinin Esasları*, Çev. Yavuz Unat, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.)

<sup>6</sup> Arap kültürünün taşra lirik şiiri ve Dante'nin İlahi Komedya eseri üzerindeki yansımaları. "Saîd'in deyimiyile Asin Palacios saf akademik bir araştırmacı olmaktan ziyade planlı bir şekilde estetik olarak süsleyip, programlı bir biçimde itibar sahibi olması sağlanmış ve yüksek

Varılan menziller anlatılırken Klasik Türk Edebiyatı şairleri feleklerin Türk mitologyasındaki özelliklerine göndermeler yaparak mi'râc olayına edebî söz ustalığı katarken Dante'de bilhassa Yunan mitolojisinden istifade etmiştir. Aralarındaki en önemli fark ise İslâm inancında gökyüzü dokuz kat olarak tasvir edilirken Hristiyan dünyasında on kat olduğu ve Tanrı'nın onuncu katta bulunduğu inanılmaktadır. Çünkü Hristiyanlar için on mükemmel sayıdır.

*Çün bastı sipîhr-i evvele pâ  
Oldı iki pâre bedr-i ra'nâ*

*Tâ halka ıyân ola mücerred  
Kim devr-i kamer mi devr-i Ahmed*

(Doğan, 2002: 37)

Hz. Muhammed'in ayı ikiye bölmesi mucizesine gönderme yapmaktadır. Yine aşağıda bulunan beyitlerde yedi feleğin hem sırasıyla kaçınıcı katta olduğu hem de adları verilmiş ve ayırt edici özelliklerinden bahsedilmiştir:

*Azmeyledi vahy-i vârid üzre  
Vardı felek-i Utârid üzre*

*Çün geldi o şâir-i felek-câh  
Ol şâhdan oldı ma'zeret-hâh*

*Afveyledi nâme-i siyâhın  
Hassân'e bağışladı günâhın*

*Meb'ûsına rehber oldı bâis  
Açıldı der-i sipîhr-i sâlis*

*Zehrâsın edip şefî' Zühre  
Afından o şâhın aldı behre*

*Çârüm felegi kılınca seyrân  
Fahr etdi dü bâre çâr erkân*

---

mertebelere yerleştirilmiş bir entelektüeldir. Militan bir vatanperverdir. Bir makalesinde Faslıların niçin Franco ile yan yana cumhuriyetçilere sosyalistlere ve komünistlere karşı mücadele ettiklerini açıklarken Arap Endülüs birlikteliğinden gelen ortak kültür ve ortak maneviyat ve Hristiyan ve Müslümanların En büyük ortak düşmanına (komünizm) atıfta bulunmaktadır." Stefano Rapisardo'nun yaptığı açıklamalar ve konu hakkındaki düşüncelerini özetleyecek olursak Palacios, açıkça İspanyol Arapçılığı yapmaktadır ve ileri sürdüğü fikirler büyük oranda ideolojiktir. (Rapisardo, Stefano, La Escatologia musulmana di Asin palacios nella cultura italiana contemporanea. Una ricezione ideologica? 15-16 Nisan 2005, Udine Üniversitesi, çev. Kerim Yılmaz, 2017.)

*Feyz aldı mülâhdan Mesîhâ  
Tekrârdan oldu sanki ihyâ*

*Berk urdı o şeb-çerâğ-ı câvid  
Şermiyle zemûne girdi hurşîd*

*Çün târem-i hâmis oldu menzil  
Mirrîh'e erişdi hadşe-i dil*

*Kan ağlayıp etdi özre âheng  
Dâmân-ı sipihri kıldı gül-reng*

*Afvetdi o şâh-ı âsmân-rahş  
Azrâil'e kıldı cürmini bahş*

*Çün şeş cihet oldu kâm-hâhu  
Çarh-ı şeşüme erişdi râhu*

*Tâ ede o şâh-ı heft-iklîm  
Kâdî-i sipihre şer'i ta'lîm*

*Tebliğ kılıp Cenâb-ı Hak'dan  
Nehy eyledi hükm-i mâ-sebakdan*

*Men' oldu kehânet ile tencim  
Zâhirle müzâhir oldu tanzim*

*Çün erdi sipihri-i heftümîne  
Bahş etdi saâdet âlemine*

*Keyvân şefi' edip Bilâl'i  
Böyle deyip etdi rûy-mâlî*

*Besdir bana bu şeb özl-hâhî  
Bâlâ-ter-i reng kıl siyâhu*

(Doğan, 2002: 38-42)

Dante de Cennet'in II. Kantosundan itibaren gezegenleri sırasıyla çıkmıştır. Dante bu şekilde çıktığı her katı kendi özel sembolleriyle anlatır; meselâ üçüncü göğe çıkışında bahsettiği Kıbrıslı kız Venüs'ten başkası değildir. Diğer katlarda da

gezegenlerin isimlerini açıkça vermek yerine özelliklerine göndermeler yaparak anlatır:

Birinci katta gezenlerden Ay vardır, ikinci krallık diye bahsedilen Merkür ve üçüncü ilmekteki Kıbrıslı Kız ise Venüstür.

*Düşüncelerimi okuyan kadın ve  
"Tanrı'yı düşün, dua et" dedi,  
"gökteki ilk yıldızla ulaştırdı bizi"*

*Cennet, II/28-30*

*Ve daha girişin titreşimi  
Bitmeden hedefi vuran bir ok gibi,  
İkinci krallığa koştuk biz de.*

*Cennet, V/91-93*

*Eskiden dünyada yanlış bir inanç vardı.  
Üçüncü ilmekte dönen Kıbrıslı  
Kızın, çılgın sevdâ ışınları yaydığı sanılırdı;*

*Cennet, VIII/1-3*

Yeri ve göğü ışığı ile aydınlatan dördüncü kattaki hayat kaynağı tabii ki güneşten başkası değildir. Yine rengine gönderme yapılarak bahsedilen beşinci gezegen ise Kızıl Gezegen adıyla tanınan Mars'tır.

*Dünyaya göklerin damgasını vuran,  
Işığı ile zamanı ölçmemizi sağlayan  
Doğanın en büyük görevlisi,  
Yukarıda belirtilen noktaya erişmişti,  
Her gün biraz daha erken doğduğu  
Sarmallarda yol alıyordu;*

*Cennet, X/29-33*

*Her zamankinden daha kırmızı görünen  
Yıldızın alev alev gülümsemesinden,  
Yükselmiş olduğumu anlamıştım.*

*Cennet, XIV/85-87*

*Bu yıldızlı ışıklar da, Mars'ın derinliklerinde  
Bir çemberin kesişen iki çapı örneği  
Kutsal işareti çiziyorlardı.*

*Cennet, XIV/100-102*

*Beni içine alan ılımlı altıncı yıldızın  
Solgunluğu da öyle göründü  
Gözlerime, ben o yana dönünce*

...

*Sonra beşinci sözcüğün M harfinde  
Sıraya girdiler, öyle ki o noktada  
Altın süslemeli gümüşe dönüştü Jüpiter.*

*Cennet, XVIII/ 67-69 /94-965*

*Yedinci göğe yükseldik şimdi,  
Alev alev Aslan'ın göğsünün dibinden  
O da ışınlarını gönderiyor yeryüzüne  
Cennet, XXI/13-15*

Dante, sonraki katlarda da aynı taktiği uygulamıştır, ancak dokuzuncu kata kadar çıktıktan sonra onuncu katı tasvir etmiş ama oraya gitmemiş, tanrının ışığını uzaktan seyretmekle yetinmiştir. Onuncu kat farklı bir yapıya sahiptir, basamaklarla içine inilen büyük, beyaz bir gül şeklinde anlatılmıştır ve her basamakta da bir aziz veya peygamber, peygamber eşleri ve tabii ki Beatrice vardır.

### 8. Karşılaşılan kişiler

Mî'râcın her aşamasında Hz. Muhammed öncelikle peygamberlerle karşılaşır ve onlarla tanışırılır, selamlaşır. Meleklerle karşılaşır, kişi olarak anne ve babasını görür ancak onlar cehennemdedir.<sup>7</sup> (Akar, 1980: 118) Hz. Muhammed önce Cebrail ile karşılaşır ki bu da hem Allah'ın davetini getirmesi hem de bütün yolculuk boyunca kendisine eşlik ettiği için planlı bir karşılaşmadır. Gökyüzünde ise her felekte bir veya birkaç peygamberle karşılaşır, bunlar sırasıyla şunlardır:

Birinci kat gökte Ay feleği vardır ve burada Hz. Âdem bulunmaktadır. İlk insan ve ilk peygamber, bütün insanların atası olarak bu felekte oturmuş sağına bakıp gülümsemekte soluna bakıp ağlamaktadır. Nedenini merak eden Hz. Muhammed'e açıklama olarak sağ tarafta soyundan gelip cennete giden insanların, sol tarafta ise cehennemde azap gören evlatlarını gördüğünden bahsedilir. Bu nedenle birinci kat Ay feleği bir tür berzah katı olarak değerlendirilmektedir: "*Kapı açılınca semâ-i dünyanın üstüne çıktık. Bir de göreyim ki bir kimse oturmuş, sağ tarafında bir takım karaltılar, sol tarafında da diğer karaltılar var. (o kimse) sağ tarafına baktığında gülüyor, sol tarafına baktığında ağlıyor. (O zât): 'Hoş geldin, safâ geldin sâlih oğlum.' Dedi. Cibril'e: 'bu kim?' diye sordum. "Âdem (s.a.s.)'dir. Sağında, solunda olan bu karaltılar da evlâdının rûhlarıdır. Sağında olanları ehl-i Cennet, sol tarafında olan karaltılar da ehl-i Nâr'dır. Sağına bakınca güler, sol tarafına bakınca ağlar.' Dedi."* (Akar, 1980: s.16)

İkinci kat gökte Yahyâ ve İsâ peygamberlerle karşılaşılır, üçüncü katta Yûsuf peygamberle, dördüncü katta İdrîs peygamber ile beşinci semâda Hârûn peygamber, altıncı kat semâda Mûsâ peygamber ile tanışırılır. Yedinci kata geldiklerinde babası İbrâhîm peygamber ile tanışıp selamlaşır. Bu karşılaşmalar

<sup>7</sup> Hakim Süleyman Ata'nın XII. yüzyılda yazmış olduğu Mî'râciye'den alıntı yapılmıştır: "Hz. Peygamber Cehennem'i seyrederken anne ve babasını görür. Onlar kendisinden rahmet ve şefâat dilerler. Hz. Peygamber üzülür. Tanrı'dan "bir gönüle iki dost asla sığmaz, ya anneni ve babanı ya da ümmetini seç." diye nida gelir. Hz. Peygamber ümmetini tercih eder:

Resûl aydı ay Rahmân ata anam iki cân  
Ümmetlerim min elvân kabul kılğıl didi-ya

Atadın hem kiçer men anadın hem kiçer men  
Ümmetlerim tiler men 'afiv kılğıl didi-ya



hadis kitaplarında bu şekilde verilmiştir. Hadislerden alınan bu bilgiler mi'râciyelerde de hemen hemen aynı sıra ile verilmiştir.

*Kıldı çün çarh-ı nühurstîni harîm  
Oldı ceddî Âdem'e zayf-ı kerîm*

...

*Rûh idi Âdem tahayyüzdən beri  
Ders-i tecrîd idi dâim ezberi*

...

*Biri budur berzahîdur ol semâ  
Nûr u nâra müstevâdur dâimâ*

*Anun'çün nesline idüp nigâh  
Gâh gülerdi Âdem vü ağlardı gâh*

40, 42,46,49 (Bursevî, 2007: 52-53)

*Oldı câyı âsumân-ı heftümîn  
Sâbitü'l-bünyândur anda hemîn*

...

*Gördi hem ol halkı Hallâk'a delil  
Kim oturmuş anda İbrâhim Halîl*

79, 85(Bursevî, 2007:66)

Dante'nin astral yolculuğunda da daha önceki bölümlerde olduğu gibi gerçek hayatta tanıdığı, hakkında bilgi sahibi olduğu veya kutsal kitaplarda ismi geçen melekler, azizler, keşişler, rahibeler ve mukaddes kişiler karşısına çıkar. Özellikle de Arş-ı âlâya çıkarken merdivenin basamaklarında gördüğü kadın karakterler Dante'nin bu konudaki hassasiyetine de ışık tutacak bir öneme haizdir.

Öncelikle Âraf'ın yedinci katından itibaren onu karşılayan ve cennette ona rehberlik eden Beatrice, Meryem, Rachel, Havva, Maria Magdelana, Lucia, Meryem'in annesi Anna, Sarah, Rebecca, Judith, Ruth. Bu isimlerden de anlaşılacağı gibi Hz. İsa ve onun geçmişinde yer alan annesi, ninesi büyük annesi gibi ailenin kadınları ve diğer peygamberlerin eşleri Havva ile birlikte Cennet'in sekizinci katındadırlar. Yine bu katta Hz. İsa'dan önce gelmiş bazı peygamberler ve Cebrail de dâhil büyük melekler bulunmaktadır. Erkeklerin içinde bazı havariler ve azizlerin bulunması da Dante'nin inancı hakkında bize yeterince bilgi vermektedir. Tanrı'nın ışığının görüldüğü dokuzuncu kata Aziz Bernard'ın rehberliğinde çıkar. [Fransa'da Clavaux manastırının baş keşişi ermiş Bernard (1090-1153)]

Kendi ailesinden de büyük dedesinin dedesi Cacciaguida ile karşılaşır ve onunla hem ülkesinin tarihini hem de kendi soyu hakkında konuşur.

### 9. Ağaçlar:

Hem mi'râciyelerde hem de Dante'de olağanüstü büyüklükte bir ağaçtan bahsedilir. Mi'râcda bahsedilen ağaç sidretü'l-münteha diye adlandırılır. "Bütün bu menâzil ve menâzırdan sonra karşıma Sidre-i Müntehâ sahası açıldı." Çeşitli hadis

rivayetlerinde yapraklarının yıkanmada kullanılması sebebiyle sidr, ayrıca âyetteki konumu itibariyle sidretü'l-müntehâ yer alır.

Bu açıklamaların ortak noktası sidretü'l-müntehânın bir sınırı ifade etmesidir. Burası, Mî'rac gecesi Hz. Peygamber'in mazhariyeti dışında büyük meleklerin ve peygamberlerin ötesine geçemediği, yaratılmışların ilminin ulaşabileceği son nokta olarak kabul edilir. Yaygın kanaate göre Hz. Peygamber Mî'rac gecesi Cebrâil ile sidretü'l-müntehâya kadar gitmiş ve Cebrâil'in daha ileriye gitmesine izin verilmediği için kâbe kavseyne olan yolculuğuna refrefle devam etmiştir. Bu sebeple sidretü'l-müntehâ Cebrâil'in makamı sayılmıştır. Ayrıca bunun illiyyîn olduğu yolunda görüşler vardır.

*Ol seyrde mâverâ göründi  
Tâ Sidre-i müntehâ göründi*

*Açıldı der-i harîm-i vuslat  
Kurbet girü kaldı geldi vahdet*

*Cibrîl'de acz olup hüveydâ  
Elfâzı bırakdı anda ma'nâ  
(Doğan, 2002: 46)*

*Çünkü oldı Sidre'nün seyri tamam  
Eyledi Kürsî'ye andan ihtimâm*

*Kaldı anda Cebrâil ile Burâk  
Kim zarûrî idi ol demde firâk*

...  
*Geldi Refref düşdi pâ-yı hazrete  
San müllâkî oldı hasret hasrete*

(Bursevî, 2007:79-80)

Dante'de ağaç motifi Âraf'ın son katında karşımıza çıkar. Burada Beatrice'nin araba ile Cennetten inerek Griffin'i bağladığı yaprakları ve çiçekleri olmayan devasa bir ağaçtan bahseden Dante, yanına yaklaştığında ağacın daha çok büyüdüğünü ve dallarının yeşerip çiçeklendiğine şahit olur. Tekvin 2:6 ayette geçen iyiliği ve kötülüğü bilme ağacıdır. Bu ağaç aynı zamanda Kutsal Roma imparatorluğunu da simgelemektedir. (Teksoy, 2001: 526)

*"Âdem" diye mırıldanıyordu hepsi;  
Sonra halka oldular yaprağı, çiçeği  
Kalmamış bir ağacın çevresinde.  
Öyle genişliyordu ki gövde, ağaç yükseldikçe,  
Büyük ağaçlara alışık Hintliler bile  
Şaşırabilirdi bu ağacı görünce.*

*Âraf, XXXII, 37-43*

Dante arş-ı âlâya çıktığında devasa büyüklükte binden fazla basamakla içine inilen beyaz bir gül görür, basamaklarında melekler ve kutlular vardır. Ve etrafını gözleri kör eden bir ışık sarmıştır. Bundan sonrasında Beatrice yanından ayrılarak o basamaklardaki yerini alır. Palacios'un, Dante'nin İbn Arabî'den aldığını iddia ettiği ortak motiflerden biri olarak öne sürdüğü geometrik şekillerden biri de binlerce basamağa sahip olan bu gül tasviridir. Ancak Arabî eserinde gül olarak bahsetmez (Palacios, 2015: 207-209).

*Böyle büyük bir ışık içerdigine  
Göre en alt basamağı, çok geniş olmalıydı  
Bu gülün uç yaprakları!  
Gözlerim gülün eninde, yüksekliğinde  
Oyalanmıyordu, bu sevincin niteliğini  
Niceliğini kucaklıyordu.*

*Cennet, XXX, 115-120*

*İsâ'nın kanını dökerek evlendiği  
Kutsal erleri, beyaz bir gül gibi  
Görünüyordu gözlerime;  
Ötekiler ise, kimi kez çiçeklere,  
Kimi kez emeklerinin bala dönüştüğü yere  
Konan bir arı sürüsü gibi uçarken,*

*Cennet, XXXI, 1-6*

### 10. Cennet tasviri

Cennet'e yükselirken gök katlarından çıktığını anlatan Hz. Muhammed feleklerden çıkıp sidretü'l-müntehâya geldikten sonra öncelikle, ikisi görünmeyen, ikisi görünür dört nehir tarafından sulanan - ki bunların görünenleri yeryüzündeki Nil ve Fırat nehirleridir-devasa sidr ağacını ve onun gölgelik yaptığı köşklere ve saraylardan bahseder. Cennet aydınlık, yeşil, kokusu ve renkleri muhteşem olan çiçeklerle ve meyve ağaçlarıyla bezenmiş bir bahçedir.

Dante'nin cenneti ise dokuzuncu katta bulunan devasa beyaz bir güldür. Önceki sekiz katta cennetin katmanlarını oluşturur ancak o katlarda genellikle günahlarından arınmış, dünyada iyi ve dindar olarak yaşamış Yahudi ve Hristiyanlar bulunmaktadır. Dokuzuncu kat ise tam anlamıyla cennetin en üst bölgesini oluşturan kattır. Dante, cenneti anlatırken yine Eski Ahit'te tasvir edilen cenneti örnek almıştır.

### 11. Tanrı ile buluşma:

Hz. Muhammed gökyüzünün dokuzuncu katında Allah ile görüşüğünü anlatır. Ancak oraya Cebraîl çıkamamıştır ve O yalnız çıkmıştır.

Dante ise Tanrı'nın onuncu katta olduğunu yazar, kendisi ve rehberi Aziz Bernard dokuzuncu kattan daha ileri gidememiş oradan onuncu kattaki sonsuz ışığı seyretmişlerdir.

### 12. Rehberler:

Her iki yolculukta hem Peygambere hem de Dante'ye yol gösteren, açıklama yapan uhrevî âlemde yaşayan rehberler kılavuzluk etmektedir. Hz. Muhammed'in rehberi başlangıçtan itibaren Cebrâil'dir. Ancak sekizinci kat göğe geldikten sonra Cebrâil daha ileriye gidemez. Hz. Muhammed oradan arş-ı âlâya tek başına çıkar.

Dante'nin Cehennem ve Araf'taki rehberi Virgilius'tur. Cennetteki klavuzu olan Beatrice onu Âraf'ın son katında alıp Cennet'in sekizinci katına kadar çıkarmıştır. Ancak oradan sonra en üst katta bulunan kendi yerine geçmiştir ve bundan sonrasında Dante'ye Fransa'da Claivaux manastırının baş keşişi ermiş Bernard eşlik etmeye başlamıştır. Mi'râcın aksine en üst kata çıkamayan Dante olmuştur ancak bulunduğu yerden beyaz bir gül şeklinde tasvir ettiği arşın tamamını seyredebilmiştir.

### 13. Değerlendirme ve sonuç:

1- Mi'râc hadisesi hemen hemen bütün inanç sistemlerinde karışımıza çıkan bir olgudur. Bu metafizik yolculuğa çıkan insanlar rastgele seçilmiş insanlar değildir, başta peygamberler olmak üzere, veliler, ermişler, din uluları gibi mensubu olduğu inanç sisteminde saygın, güvenilir ve inanılan kişiler olmuştur.

2- Hz. Muhammed'in mi'râc Kur'an'da ayetlerle tasdik edilmiştir ancak yolculuğun detaylarını hadis rivayetlerinden öğreniyoruz. Edebî bir tür olarak mi'râciyeler, şairlerin belagatini ve hem astronomi hem de din bilgilerini gösterdikleri yeteneklerini en iyi şekilde sergiledikleri şiirler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hz. Muhammed'in Mescid-i Haram'dan alınarak Mescid-i Aksa'ya götürüldüğünün kesin olması bize bilimsel olarak ta zamanda yolculuk yapılabileceğini ispat etmektedir. Binitin adının Burak (şimşek) olması bile ışık hızı ile insanların bu tür yolculuklara çıkabileceğine bir işaret olabilir. Konu ile ilgili araştırma yapan fizik bilginlerinin böyle bir buluşu gerçekleştirmeleri şaşırtıcı olmaz.

3- Dante'nin astral yolculuğunu incelediğimizde ise bize Hz. Muhammed'in mi'râcından çok, bir mutasavvıfın yolculuğuna benzer bir içsel yolculuk olarak değerlendirebiliriz. Öncelikle Dante'nin bu yolculuğu 7 gün sürmüştür, arada uyuduğundan bahseder, bazı sahnelerin etkisiyle bayılır. Güneşin doğuşu, gecenin inmesi, şafak vakti gibi zaman belirten terimler bize yolculukla ilgili bazı ipuçları vermektedir. Dante'nin hayatı ve mensubu olduğu ezoterik tarikat dikkate alındığında eserini daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekiyor.

*Sizler ki akıllı kişilersiniz,*

*Bu garip dizelerin bir tül gerisinde gizlediği*

*Benzetmeyi anlayabilirsiniz.*

*Cehennem, IX/61-63*

Convito (Şölen) adlı eserinde ise bu konuyu daha açık bir şekilde söyler ve bütün metinlerde dört anlam olduğunu ve bu anlamların birbirine zıt olmadığını bilakis

tamamlayıcı olduğunu anlatır. Tapınak Şövalyesi ve onun bir kolu olan Fede Santa'nın başkanlarından biri olması nedeniyle Dante'nin diğer eserlerinde olduğu gibi İlahi Komedyayı da içinde barındırdığı sembollerle birlikte okumak gerekiyor. Dante'nin sembolizmi farklı çalışmalara konu olmuştur. Özellikle René Guénon, konuyla ilgili eserinde Dante'nin İlahi Komedyala kendi inisiyesini (erginlenme) tamamlamış olduğundan bahseder ve şöyle bir ekleme yapar: "Cehennem, profan âlemi temsil etmektedir; Araf, inisiyatik tecrübeleri içermektedir; Cennet (Semâ, Ciel) ise kendilerinde en üst seviyede akıl ile aşkın birleştiği Kâmil insanların ikamet ettiği yerdir..." (Guénon, 2014: 21).

Dante, İlahi Komedyayı yazarken istifade ettiği başka eserlerin-özellikle Kitab-ı Mukaddes ve Almagest- olduğunu görebiliriz, ancak Palacios'un iddia ettiği gibi cenneti anlattığı bölümde İbn Arabî'den alıntı yaptığını söylemek zorlama bir düşünceden öteye gidemez. Zaten kendisi de Dante'nin Ptolemaios'un (Batlamyus) gezegenlerle ilgili yaptığı bilimsel eseri bildiğini ve konuya oldukça vakıf olduğunu söyler. Bundan sonrası Dante'nin şairlikteki ustalığını göstermesinden başka bir şey değildir.

#### Kaynakça

- Akar, M. (1980). *Miraciyeler*. (Doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- And, M. (2012). *Minyatürlerle Osmanlı-İslâm Mitologyası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2005). *Kubbealtı Lugatı, Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Dante, (2001). *İlahi Komedyası*. çev. Rekin Teksoy, İstanbul: Oğlak Yayınları.
- El-Fergânî. (2012). *Astronominin Özeti ve Göğün Hareketlerinin Esasları*. Çev. Yavuz Unat, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Erhat, A. (2001). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Guénon, R. (2014). *Dante ve Ortaçağ'da Dinî Sembolizm*. Çev. İsmail Taşpınar, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gündüz, Ş., Sarıkcıoğlu, E., Ünal, Y. (2016). *Dinlerde Yükseliş Motifleri ve İslâm'da Miraç*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- İbn Arabî. (2015). *Fütuhât-ı Mekkiye, Ahiret Hayatı Cennet ve Cehennem*. Çev. Ekrem Demirli, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İsmail Hakkı Bursevî. (2007). *Mi'râciye*. (Haz. İrfan Poyraz). Bursa: Sir.
- Leonhard, K. (2012). *Dante Alighieri*. (Çev. E. Zehra Kandemir Mehmet Kandemir), İstanbul: Şule Yayınları.
- Palacios, M.A. (2015). *Dante ve İslâm*. (Çev. Güneş Ayas), İstanbul: Okyanus Yayınevi.
- Rapisardo, S. (2017). "La Escatologia musulmana di Asin palacios nella culturaitaliana contemporanea. Una ricezione ideologica?" 15-16 Nisan 2005, Udine Üniversitesi, (Çev. Kerim Yılmaz)

Doğan, M.N. (2002). Şeyh Galib, *Hüsn ü Aşk, Metin, Nesre Çeviri, Notlar ve Açıklamalar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil kurumu.

Uludağ, S. (2002). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Vergilius. (2010). *Aeneas*. (Çev. İsmet Zeki Eyuboğlu), İstanbul: Payel Yayınevi.



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARI İLE  
YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY  
STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SPORTS AND LIFE SATISFACTION

EMRE BELLİ

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

[emre.belli@atauni.edu.tr](mailto:emre.belli@atauni.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-8435-2529>

FATİH BEDİR

Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

[fatih.bedir@atauni.edu.tr](mailto:fatih.bedir@atauni.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0002-2820-5353>

MURAT TURAN

Spor Eğitim Uzmanı, Erzurum Gençlik Spor İl Müdürlüğü

[mturan@gmail.com](mailto:mturan@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-3865-7134>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute

S.9, Ekim | October 2019, Erzurum

ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article  
Geliş Tarihi | Received Date : 26.07.2019  
Kabul Tarihi | Accepted Date : 01.09.2019  
Sayfa | Pages : 89-103  
 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.123>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)

<https://dergipark.org.tr/etusbed>

This article was checked by

 iThenticate





# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emre BELLİ, Fatih BEDİR, Murat TURAN

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 89-103

## ÖZ

Bu çalışmada; Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerinin spora yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç bölümden oluşan anket tekniği kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcılara demografik özelliklerinin sorulduğu sorular; ikinci bölümde Şentürk, (2014) tarafından geliştirilen Spora Yönelik Tutum ölçeği, üçüncü bölümde ise Diener ve ark (1985) tarafından geliştirilen, Köker ve Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 167 erkek, 103 kadın olmak üzere toplam 270 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda spora yönelik tutum ( $p=.824$ ) ve yaşam doyumunun ( $p=.231$ ) cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yaş değişkeni açısından bireylerin spora yönelik tutumları (.007) 18-23 yaş genç bireylerin lehine anlamlaşıırken, yaşam doyumu açısından ( $p=.001$ ) 23-33 yaş arası bireylerin daha yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan kolerasyon analiz sonuçlarına göre, spora yönelik tutum ile yaşam doyumu arasında ( $r=273$ ) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Spora Yönelik Tutum, Yaşam Doyumu, Spor.

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SPORTS AND LIFE SATISFACTION

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the relationship between their attitudes towards sports and life satisfaction of students at Ataturk University. A three-part questionnaire was used in the study. In the first part, questions about the participant's demographic characteristics are asked; in the second part the Sports Attitude Scale, which is developed by Şentürk H., (2014), In the third section "Life Satisfaction Scale" developed by Diener etal (1985), and adapted into Turkish with validity and reliability by Köker ve Yetim (1991), were used. The questionnaires were applied to students studying at Ataturk University University in the academic year of 2018-2019 a total of 270 students, 167 males and 103 females.

As a result of the analyzes, it was determined that attitude towards sports (.824) and life satisfaction (.231) did not differ according to gender. In addition, individuals' attitudes towards sports (.007) were found to be in favor of younger aged 18-23 years individuals in terms of age variable, whereas in terms of life satisfaction (001), individuals aged 23-33 years were found to have a higher life saturation. According to the results of correlation analysis, a low level positive correlation was observed between sports attitude and life satisfaction ( $r = 273$ ).

**Keywords:** Sports Attitude, Life Satisfaction, Sport.

### Giriş

İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç olarak ifade edilmiştir. (Özer ve Karabulut 2003). Öznel iyi oluş ya da diğer bir deyişle yaşam doyumu çoğu kişi tarafından yaşamın temel hedefleri olarak belirtilmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşamını ne şekilde değerlendirdiği ile yakından ilişkilidir. Mutluluğu elde edebilmede, bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir. Yapılan çalmalarda öznel iyi oluşun ya da diğer bir deyişle yaşam doyumu günlük yaşamdaki engellenmeler, maddi durum, yaşam olayları, bireysel hedefler ve kişilik özellikleri gibi etkenlerle ortaya koyulmuştur. Bireysel ve kültürel değer sistemleri de öznel iyi oluşla yakından ilişkilidir (Rask ve ark. 2002). Diğer taraftan, bir toplumdaki bireylerin öznel iyi oluş düzeyinin, temel olarak o toplumdaki refah düzeyi, sağlık hizmetleri ve eğitim olanakları ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Wagner 2006). Veenhoven, (1996). Yaşam doyumunu bir bütün olarak yaşam kalitesinin, olumlu olarak gelişiminin derecesi şeklinde açıklarken, yaşam doyumunun belirleyicilerini hayattaki değişimler yani toplumun kalitesi, kişinin toplumdaki yeri, bireysel yetenekleri, yaşam olaylarının gidişatı, deneyimli olmak, gelişimin içsel ilerlemesi yani sonuç çıkarmak, hislerin temelindeki anlamları araştırmak, yaşam doyumu ve doyum alanı arasındaki ilişkiyi ifade etmek olarak açıklar.

Bireyin hem bedensel hem de zihinsel yönden sağlığını geliştiren spor, onların toplumsal davranışlarını düzenleyen, mental ve motorik özelliklerini belirli seviyeye yükselten biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur. Farklı bir ifadeyle spor, bireyin fikir, ruh ve beden gelişmesini ve bu öğeler arasında koordinasyonu ve sosyalleşmeyi sağlayan önemli sosyal etkenlerden biridir. Spor, her şeyden önce insan unsuruna hitap ettiği için, sporda amaç ister sağlıklı ve iş verimi yüksek bir toplum oluşturmak olsun, ister geleceğe güvenle bakabilecek yapıcı, yenilikçi ve sağlıklı bir gençlik yetiştirmek olsun, ister sosyal çözülmeye ve yabancılaşmaya karşı kullanılacak bir araç olması özelliğiyle, sporun günümüzde çok etkin ve vazgeçilmez bir sosyal olgu durumuna geldiği açık bir gerçektir (Yetim, 2014, 165). Günümüzde spor, boş zamanların değerlendirme faaliyetleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Spor, sadece bir boş zaman faaliyeti olarak düşünülmemelidir. Boş zamanın sportif faaliyetlerle doldurulması toplumların spor kültürüne de yansımaktadır. Erkan, toplumsal spor hareketlerini ele aldığı kitabında "kitle sporu", "yaşam boyu spor", "herkes için spor" ve "sağlıklı yaşam için spor", gibi sloganlarla, farklı cins, meslek ve statüdeki bireyleri aktif olarak spora çekebilme yollarından birinin de boş zaman faaliyetlerinde spor yapma eğilimlerinin teşvik edilmesi olduğunu vurgulamıştır (Erkan, 1982).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde bireylerin spor ile olan ilişkisi onu hem bedenen hemde zihnen gelişimini sağlayarak öznel iyi oluş ya da diğer bir ifade ile yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemeye değer kılmaktadır. Fiziksel aktivite, düzenli egzersiz ve spor, özellikle gençlerin sağlıklı gelişmesinde, kötü alışkanlıklardan uzak durmalarında, psiko-sosyal açıdan güçlenmelerinde, ilerleyen yaşlarda çeşitli kronik hastalıklardan korunmalarında veya bu hastalıkların tedavisinde, bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitelerinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir (Erkan, 1992). Spor ve fiziksel aktivite, kitlelerin büyük bir bölümünün ilgisini çekmekte, sağlığın simgesi olarak kabul edilmektedir. Fakat bu kavramlar gün geçtikçe değişim ve gelişim göstermektedir. Popüler kültürde spor, sağlık, eğlence ve boş zaman etkinlikleri çerçevesinde değerlendirilmektedir. Sadece yapan için değil izleyicisi açısından da sosyal, siyasal ve ekonomik bir alanı temsil etmektedir (Solmaz ve Aydın, 2012).

Tutumlar, insanın bir şey hakkında ne hissettiğini ifade eder (Robbins, 1994). Olumlu veya olumsuz şekillenebilirler. Bir başka ifadeyle tutum; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu (Allport, 1967; akt. Tavşancıl, 2010) olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımda ise bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir" (İnceoğlu, 2000, s.5). U.S. Department. of Health and Human Services'e göre (2000) fiziksel aktivite ve spora katılım sosyal, fiziksel ve zihinsel iyiliğin yanında bireylerin, takım çalışması, öz disiplin, centilmenlik, liderlik ve sosyalleşme becerilerini geliştirmektedir. Bu bakımdan bireyleri gerek kötü alışkanlıklardan uzak tutmak, gerekse de günlük yaşamlarında fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan sağlıklı tutabilmek için küçük yaşlardan itibaren kazandırılan spora yönelik olumlu tutum önem taşımaktadır (Koçak, F. 2014). Bireyleri her yönden olumlu yönde etkileyen sporun yaşam doyumu açısından değerlendirilmesi, bireyleri spora yönlendirmede farklı bir motivasyon kaynağı olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada; Üniversite öğrencilerin spora yönelik tutumlarının yaşam doyum açısından değerlendirilmesi; spora ilgi duyma, sporla yaşama, aktif spor yapma gibi alt boyutlar üzerinden incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

### **Materyal ve Metot**

Araştırmada, betimsel araştırma modeli içerisinde yaygın bir şekilde kullanılan (Ekiz 2009); geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar 2005; Gürbüz ve Emir, 2015). Araştırmanın evrenini; 972 kişiden oluşan

Atatürk Üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencileri oluştururken, örneklem grubunu ise 167'si erkek, 103 kadın toplam 270 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada katılımcıların spora yönelik tutumları hakkında veri elde etmek için; Şentürk, (2014) tarafından geliştirilen 25 soru ve 3 alt boyuttan (spora ilgi duyma, sporla yaşam, aktif spor yapma) oluşan Spora Yönelik Tutum ölçeği; yaşam doyumu hakkında veri elde etmek için; Diener ve ark. tarafından 1985'te geliştirilen, Köker ve Yetim (1991) Türkçeye uyarlanan yaşam doyumu ölçeği kullanılmıştır. Alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 35'tir. Toplam puan azaldıkça yaşam doyumu azalır. Ölçekten alınan 7 puan ve altı düşük, 13 puan ve üstü yüksek yaşam doyumu, 8- 12 arasında kalan puanlar da orta seviyede yaşam doyumunu göstermektedir.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde; SPSS V.22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis ile Levene testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlere göre Spora yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliği .85 Yaşam Doyumu Ölçeği'nin güvenilirliği .80 olarak bulunmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistik, t test, anova ve pearson korelasyon testleri kullanılmıştır. Yapılan analizlerin istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p<0.05$  (\*) ve  $p<0.01$  (\*\*) olarak alınmıştır.

### Bulgular

**Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler**

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	167	61.9
Kadın	103	38.1
<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
18-22 yaş arası	103	38.1
23-28 yaş arası	117	43,3
29-33 yaş arası	43	15,9
34 ve üzeri	7	2,6
<b>Fakülte</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Spor Bilimleri	72	26.7
Ziraat	70	25,9
Mühendislik	78	28.9
Edebiyat	20	7.4
Sosyal Bilimler	30	11.1
<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.Sınıf	45	16.7
2.Sınıf	25	9.3
3.Sınıf	130	48.1
4.Sınıf	70	25.9

<b>Aile Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Çekirdek Aile	168	62.2
Geniş Aile	95	35.2
Parçalanmış Aile	7	2.6
<b>Aylık Geliriniz</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
500 TL ve altı	50	18.2
501-1000 TL	52	19.3
1001-1500 TL	40	14.8
1501TL ve üstü	128	47.4
<b>Düzenli Spor Yapıyorsunuz?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evet	94	34.8
Hayır	176	65.2
<b>Lisanslı Sporcumusunuz?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evet	73	27.0
Hayır	197	73.0
<b>Toplam</b>	<b>270</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılanların cinsiyet aralıklarına bakıldığında erkek katılımcı 167 (% 61,9) kişi iken kadın katılımcılar 103 (31,8) kişidir, katılımcıların yaş kriterine göre en yüksek katılım 23-28 yaş aralığında 117 (%43,3) kişi olup, en düşük katılım ise 34 ve üzeri olup 7 (%2,6) kişidir, katılımcıların okuduğunuz fakülte kriterine göre en yüksek katılım mühendislik fakültesi 78 (%28,9) kişi olup, en düşük katılım ise edebiyat fakültesi 20 (%7,4) kişidir, katılımcıların sınıfınız kriterine göre en yüksek katılım 3. Sınıf 130 (% 48,1) kişi olup, en düşük katılım ise 2. Sınıf 25 (% 9,3) kişidir, katılımcıların aile durumları kriterine göre en yüksek katılım çekirdek aile 168 (% 62,2) kişi olup, en düşük katılım ise parçalanmış aile 7 (%2,6) kişidir, katılımcıların aylık gelir kriterine göre en yüksek katılım 1501 tl ve üzeri 128 (%47,4) kişi olup, en düşük katılım ise 1001 - 1500 tl 40 (%14,8) kişidir, katılımcıların düzenli spor yapıyor musunuz kriterine göre en yüksek katılım hayır 176 (%65,2) kişi olup, hayır diyen kişi sayısı 94 (%34,8) kişidir, katılımcıların lisanslı sporcu musunuz kriterine göre: lisanslı sporcu sayısı 73 (%27) evet 197 (%73) sporcu lisansına sahip olmadığı görülmektedir.

**Tablo 2: Katılımcıların Spora Yönelik Tutumları ile Yaşam Doyumunu Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

		<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Spora Yönelik Tutum</b>	<b>Spora İlgi Duyma</b>	Kadın	103	3.57	.78	.896	.371
		Erkek	167	3.67	.93		
	<b>Sporla Yaşama</b>	Kadın	103	3.54	.71	1.67	0.95
		Erkek	167	3.37	.87		
	<b>Aktif Spor Yapma</b>	Kadın	103	3.23	.75	.890	.328
		Erkek	167	3.33	.91		
	<b>Toplam</b>	Kadın	103	3.48	.69	.223	.824
		Erkek	167	3.50	.84		
<b>Yaşam Doyumu</b>	<b>Toplam</b>	Kadın	103	4.74	1.47	-	.231
		Erkek	167	4.52	1.56		

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ile yaşam doyumu toplam puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. ( $p>0.05$ ). Bu sonuç spora yönelik tutum ve yaşam duyumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3: Katılımcıların Spora Yönelik Tutumları ile Yaşam Doymu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

		Yaş	n	$\bar{x}$	ss	p	Anlamlı fark
Spora Yönelik Tutum	Spora İlgi Duyma	A-18-22	103	3.71	,835	,008*	A>B, C>B
		B-23-28	117	3.45	,984		
		C-29-33	43	3.95	,577		
		D-34 ve üzeri	7	3.53	,479		
	Sporla Yaşama	A-18-22	103	3.55	,786	,005*	A>B, C>B
		B-23-28	117	3.26	,908		
		C-29-33	43	3.69	,581		
		D-34 ve üzeri	7	3.06	,215		
	Aktif Spor Yapma	A-18-22	103	3.52	,802	,002*	A>D, B
		B-23-28	117	3.13	,919		
		C-29-33	43	3.27	,732		
		D-34 ve üzeri	7	2.76	,644		
Toplam	A-18-22	103	3.62	,761	,007*	A>B, C>B	
	B-23-28	117	3.32	,875			
	C-29-33	43	3.71	,537			
	D-34 ve üzeri	7	3.24	,331			
Yaşam Doymu Toplam	A-18-22	103	4.25	1.44	,001**	C>A	
	B-23-28	117	4.69	1.46			
	C-29-33	43	5.30	1.71			
	D-34 ve üzeri	7	4.08	1.11			

\*\*( $p<0.01$ ) \*( $p<0.05$ )

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yaş değişkenine göre spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ile yaşam doyumu toplam puanlarının tümünde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. ( $p<0.05$ ). Bu sonuç yaş değişkeninin spora yönelik tutum ve yaşam duyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. 18-22 yaş arasında olan katılımcıların spora yönelik tutumlarının diğer katılımcılara oranla daha yüksek olduğu, yaşam doyumu açısından 29-33 ( $X=5.30-1.71$ ) yaş arası bireylerin 18-22 ( $X=4.25-1.44$ ) yaş arasındaki bireylere göre daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4. Katılımcıların Spora Yönelik Tutumları ile Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelir Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

		Gelir	n	$\bar{x}$	ss	p	Anlamlı fark
Spora Yönelik Tutum	Spora İlgi Duyma	A-500 TL ve Altı	50	3.83	,872	,281	Yok
		B-501-1000 TL	52	3.52	,845		
		C-1001-1500 TL	40	3.55	,989		
		D-1501 TL ve üzeri	128	3.63	,856		
	Sporla Yaşama	A-500 TL ve Altı	50	3.58	,804	,380	Yok
		B-501-1000 TL	52	3.30	,889		
		C-1001-1500 TL	40	3.47	,793		
		D-1501 TL ve üzeri	128	3.42	,810		
	Aktif Spor Yapma	A-500 TL ve Altı	50	3.50	,865	,220	Yok
		B-501-1000 TL	52	3.23	,816		
		C-1001-1500 TL	40	3.37	,983		
		D-1501 TL ve üzeri	128	3.22	,830		
Toplam	A-500 TL ve Altı	50	3.68	,807	,290	Yok	
	B-501-1000 TL	52	3.39	,774			
	C-1001-1500 TL	40	3.48	,863			
	D-1501 TL ve üzeri	128	3.47	,764			
Yaşam Doyumu	Toplam	A-500 TL ve Altı	50	4.09	1.34	,008*	C>A, D>A
		B-501-1000 TL	52	4.33	1.19		
		C-1001-1500 TL	40	4.77	1.55		
		D-1501 TL ve üzeri	128	4.87	1.65		

\*(p&lt;0.05)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların gelir düzeylerinin spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları (p>0.05) üzerinde farklılaşmadığı görülürken, yaşam doyumu üzerinde (,008) düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir (p<0.05). Daha yüksek maddi gelire sahip olan bireylerin 1501 ve üzeri ( $\bar{X}$ =4.87-1.65) daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 5: Katılımcıların Spora Yönelik Tutumları ile Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aile Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

		Aile Durumu	n	$\bar{x}$	ss	p	Anlamlı fark
Spora Yönelik Tutum	Spora İlgi Duyma	1-Çekirdek Aile	168	3.53	,890	,031*	2>1
		2-Geniş Aile	95	3.78	,844		
		3-Parçalanmış Aile	7	4.07	,739		
	Sporla Yaşama	1-Çekirdek Aile	168	3.36	,840	,026*	3>1
		2-Geniş Aile	95	3.52	,775		
		3-Parçalanmış Aile	7	4.12	,672		

	<b>Aktif Spor Yapma</b>	1-Çekirdek Aile	168	3.21	,901	,042*	<b>3&gt;1</b>
		2-Geniş Aile	95	3.39	,766		
		3-Parçalanmış Aile	7	3.92	,786		
	<b>Toplam</b>	1-Çekirdek Aile	168	3.41	,814	,019*	<b>2&gt;1, 3&gt;1</b>
		2-Geniş Aile	95	3.61	,726		
		3-Parçalanmış Aile	7	4.08	,702		
<b>Yaşam Doyumu</b>	<b>Toplam</b>	1-Çekirdek Aile	168	4,29	1.54	,000**	<b>2&gt;1</b>
		2-Geniş Aile	95	5.17	1.36		
		3-Parçalanmış Aile	7	4.62	1.23		

\*\*( $p<0.01$ ) \*( $p<0.05$ )

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların aile durumlarının spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ile yaşam doyumu toplam puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ( $p<0.05$ ). Bu sonuçlara göre spora yönelik tutum ve yaşam doyumu açısından aile değişkeninin önemli olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. Katılımcıların Spora Yönelik Tutumları ile Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Spor Lisans Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

			Lisans Durumu	n	X	ss	t	p
<b>Spora Yönelik Tutum</b>	<b>Spora İlgisi</b>	Evet		73	3.67	1.17	.352	.726
		Hayır		197	3.62	.74		
	<b>Sporla Yaşama</b>	Evet		73	3.54	1.07	1.022	.309
		Hayır		197	3.40	.70		
	<b>Aktif Spor Yapma</b>	Evet		73	3.58	.96	3.134	<b>.002*</b>
		Hayır		197	3.19	.79		
<b>Toplam</b>	Evet		73	3.61	1.05	1.227	.223	
	Hayır		197	3.45	1.52			
<b>Yaşam Doyumu</b>	<b>Toplam</b>	Evet		73	4.22	1.49	-	<b>.012*</b>
		Hayır		197	4.75	1.52		

\*( $p<0.05$ )

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların lisanslı olma durumlarına göre spora yönelik tutum alt boyutlarından aktif spor yapma ( $p=.002$ ) ve yaşam doyumu toplam puanlarında ( $p=.012$ ) anlamlı farklılıklara rastlanırken ( $p<0.05$ ). spora yönelik toplam puanda lisans değişkeninin farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. ( $p >0.05$ ).



**Tablo 7: Katılımcıların Spora Yönelik Tutumları ile Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Düzenli Spor Yapıyor Musunuz Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

		Düzenli Spor Yapıyor musunuz?	n	X	ss	t	p
Spora Yönelik Tutum	Spora İlgi Duyma	Evet	94	3.69	1,00	,739	,461
		Hayır	176	3.60	,804		
	Sporla Yaşama	Evet	94	3.60	,937	2,212	,028*
		Hayır	176	3.35	,743		
	Aktif Spor Yapma	Evet	94	3.56	.881	3,702	,000**
		Hayır	176	3.15	.817		
Toplam		Evet	94	3.64	,912	1,995	,048*
		Hayır	176	3.42	,709		
Yaşam Doyumu	Toplam	Evet	94	4.69	1.37	,696	,487
		Hayır	176	4.56	1.60		

\*\*( $p < 0.01$ ) \*( $p < 0.05$ )

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların düzenli spor yapma durumlarına göre spora yönelik tutum alt boyutlarından sporla yaşama ( $p = ,028$ ) aktif spor yapma ( $p = ,000$ ) alt boyutları ve toplam ( $p = ,048$ ) puanında anlamlı farklılıklara rastlanırken ( $p < 0.05$ ). Yaşam doyumu ( $p = ,487$ ) üzerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuç spor yapma değişkeninin spora yönelik tutum üzerindeki etkisini gösterirken, yaşam doyumu açısından farklılığa yol açan bir faktör olmadığını göstermektedir.

**Tablo 8: Katılımcıların Spora Yönelik Tutum ile Yaşam Doyumu Toplam Puanları Arasındaki İlişki**

		Spora yönelik tutum	Yaşam doyumu
Spora yönelik tutum		-	.273**
			.000
Yaşam doyumu	r	.273**	
	p	.000	-

Spora yönelik tutum toplam puanı ile yaşam doyumu toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Kolerasyon Analizi yapılmıştır. Bu sonuca göre Spora yönelik tutum toplam puanı ile yaşam doyumu toplam puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### Tartışma Sonuç

Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; katılımcıların cinsiyetlerine göre spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ile yaşam doyumu toplam puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuç spora yönelik tutum açısından kadın ve erkek öğrencilerin spora yönelik

tutum oluşturmada farklı bir eğilim üzere olmadıklarını cinsiyetin sportif tutum üzerinde ayırt edici bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Göksel ve ark. (2017) yapmış oldukları çalışmada, spora yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ( $p=0,24$ ) buna rağmen erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=103,10 \pm 12,15$ ) spora yönelik tutum puan ortalamalarının kadın öğrencilere ( $\bar{X}=100,91 \pm 14,10$ ) göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızdaki bulguların aksine Doğan ve Morali, (1999). Yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkenine göre spor yapma ( $p=.0044$ ) sportif program izleme ( $p=.000$ ) ve spor tesisleri hakkında bilgi düzeyi ( $p=.000$ ) gibi değişkenler açısından erkeklerin kadınlara oranla daha fazla spora yönelik pozitif bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Yine Koçak (2014); Türkmen ve ark. (2016)'nın üniversite öğrencilerine yapmış olduğu çalışma ve Balyan ve ark., (2012) tarafından ilköğretim 2. Kademe öğrencilerine yapılan çalışmalarda erkek ve kadın öğrenciler arasında spora yönelik tutum açısından anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Koçak ve ark.(2015), Yanık ve Çamlıyer (2015), Gürbüz ve Özkan (2012) cinsiyet değişkenlerinde kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık tespit edememiştir, bu sonuçlar çalışmamızla örtüşür niteliktedir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ile yaşam doyumu toplam puanlarının tümünde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. ( $p<0.05$ ). Bu sonuç yaş değişkeninin spora yönelik tutum ve yaşam doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. 18-22 yaş arasında olan katılımcıların spora yönelik tutumlarının diğer katılımcılara oranla daha yüksek olduğu, yaşam doyumu açısından 29-33 ( $X=5.30-1.71$ ) yaş arası bireylerin 18-22 ( $X=4.25-1.44$ ) yaş arasındaki bireylere göre daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

Toros (2001) elit atletler üstüne yapmış oldukları çalışmada 23 yaş ve üzeri olan bireylerin 23 yaş ve altı olan bireylere oranla daha yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Aydiner, 2011 çalışmasındaki bulgularda yaş değişkeninin yaşam doyumu açısından farklılığa neden olan bir faktör olmadığını belirtmiştir. Göksel ve ark. (2017) farklı yaş grubunda yer alan öğrenciler arasında spora yönelik tutum açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Türkmen ve ark. (2016) da spora yönelik tutum açısından yaş değişkeninin etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Diener ve Diener (1996) yaşam doyumunun yaş değişkeni açısından nisbeten düşük bir yordama gücünden bahsetmiştir.

Başka bir çalışmada Campbell ve ark. (1976) yaş değişkeninin arttıkça, yaşam doyum düzeyinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu çalışmamızla çelişmektedir.

Katılımcıların gelir düzeylerinin spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ( $p>0.05$ ) üzerinde farklılaşmadığı görülürken, yaşam doyumu üzerinde

(,008) düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Daha yüksek maddi gelire sahip olan bireylerin 1501 ve üzeri ( $X=4.87-1.65$ ) daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

Yaşam doyumunu ile kişi başına düşen ulusal gelir (Diener ve Biswas- Diener 2002), yaşam süresi, öznel sağlık algısı, üreticilik, iş doyumunu (Diener ve Seligman 2004), insan hakları (Diener ve ark. 1995), bireylerdeki güven duygusu arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtilmektedir. Yapılan bir araştırma (Aydiner, 2011), üniversiteli erkeklerin bir yaşam amacı olarak maddi kazanç kızlardan daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Aynı çalışmada, maddi kazanç amacı arttıkça genel yaşam doyumunun azaldığı görülmüştür. Araştırmalar yaşam doyumunun, yaşam amaçları, kişilik özellikleri, gelir düzeyi, yaşamdaki engellenmeler gibi pek çok etkenle birlikte belirlendiğini ortaya koymuştur (Rask ve ark. 2002).

Doğan ve Moralı, (1999). Öğretim elemanları üzerine yapmış oldukları çalışmada ekonomik düzeyin yüksek olması, öğretim elemanlarının yaşam doyum düzeylerinin yükselmesine ve bu durumun bireylerin spora yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Acar, (2009). yapmış olduğu çalışmada yaşam doyum oranlarının gelir durumu ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Moller (1996), Güney Afrikalı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, yaşam doyumunun gelir düzeyi ve etnik özellikler ile anlamlı ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Dost, 2007 çalışmasında ekonomik durumu orta olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum puan ortalamalarının ekonomik durumu düşük ( $p<.01$ ) olanların yaşam doyum puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtmektedir. Tüm bu bulgular gelir düzeyi değişkeninin yaşam doyumunu ve spora yönelik tutum açısından farklılaşmaya neden faktörlerden biri olduğunu ileri sürerek çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir.

Katılımcıların aile durumlarının spora yönelik tutum alt boyut ve toplam puanları ile yaşam doyum toplam puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ( $p<0.05$ ). Analiz sonuçlarına göre geniş aileye ( $X=3.78-.844$ ) mensup bireylerin çekirdek aileye ( $X=3.53-.890$ ) oranla daha fazla spora ilgi duyduğu görülürken, sporla yaşama alt boyutunda parçalanmış aile ( $X=4.17-.672$ ) ve aktif spor yapma alt boyutunda yine parçalanmış aile ( $X=3.92-.786$ ) çekirdek aileye oranla spora yönelik tutumda anlamlı farklılıklar göstermişlerdir. Bu farklılığın parçalanmış ailede olan bireylerin kendilerini daha fazla spora adayarak meşgul etmelerinden ileri geldiği düşünülebilir. Öte yandan yaşam doyumunu açısından geniş aileye mensup bireylerin çekirdek ailedekilere nazaran daha fazla yaşam doyumuna sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın geniş ailede olan bireylerin daha fazla etkileşim halinde bulunabilecekleri ve sosyal destek alabilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmamızda katılımcıların düzenli spor yapma durumlarına göre spora yönelik tutum alt boyutlarından sporla yaşama ( $p=,028$ ) aktif spor yapma ( $p=,000$ ) alt boyutları ve toplam ( $p=,048$ ) puanında anlamlı farklılıklara rastlanırken ( $p<0.05$ ). Yaşam doyumu ( $p=,487$ ) üzerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ).

Doğan ve Moralı, (1999). Spor yapan öğretim elemanlarıyla yaşam ve iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen, spor yapanların yaşam ve iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmamızda katılımcıların lisanslı olma durumlarına göre spora yönelik tutum alt boyutlarından aktif spor yapma ( $p=.002$ ) ve yaşam doyumu toplam puanlarında ( $p=.012$ ) anlamlı farklılıklara rastlanırken ( $p<0.05$ ). Spora yönelik toplam puanda lisans değişkeninin farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. ( $p >0.05$ ).

Toros (2001) yaptığı çalışmada Elit sporcuların, elit olmayanlara göre daha fazla yaşam doyumuna sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Spora yönelik tutum toplam puanı ile yaşam doyumu toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Kolerasyon Analizi sonuca göre Spora yönelik tutum toplam puanı ile yaşam doyumu toplam puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ( $r=.273$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin spora yönelik tutumları yaşam doyumunu artırıcı bir faktör olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, yaşam doyumunu etkilediği düşünülen alanlardan bazıları Doyum alanları olarak ifade edilen iş, aile, serbest zaman, sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresi olabilmektedir. Bireylerin bu alanlardaki yetkinliği yaşam doyumunu üzerinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Yukardaki doyum alanları göz önünde bulundurularak spora yönelik tutum geliştirilmesi yaşam doyumunu üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda spora yönelik tutum;

Yeterli devlet politikaları,

Ailelerin yönlendirmesi,

Okul programlarında yer alma,

Park ve rekreasyon alanlarındaki spor alanlarının çeşitlendirilmesi,

Teşvik edici TV yayınları gibi tutum oluşturabilecek unsurlar ile desteklenmelidir.

#### **Kaynakça**

Acar, Meryem (2009). *Zihinsel ve Fiziksel Özürlü Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Aydiner, B.B (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balyan, M., Balyan, K. Y., & Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 196-201.

Dost, M. T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.

Doğan, B., Moralı, S. (1999). Üniversite öğretim elemanlarının sporla ilgili tutumları ile yaşam ve iş doyum düzeylerinin spor yapma alışkanlıkları ile incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 16-27.

Diener E, Biswas-Diener R (2002) Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research . *Soc Indic Res*, 57: 119-169.

Diener E, Seligman MEP (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5:1-31.

Diener E, Diener C, Diener M (1995) Factors predicting the subjective well-being of nations. *J Pers Soc Psychol*, 69: 851-864.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological science*, 7(3), 181-185.

Erkan N. (1982). *Yaşam Boyu Spor*, GSD, Ankara

Güllü, M., Güçlü, M., & Arslan, C. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Sport Sciences*, 4(4), 273-288.

Göksel, A. G., Çağdaş, C. A. Z., Yazıcı, Ö. F., & İkizler, H. C. (2017). Farklı bölümlerdeki öğrencilerin spora yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Marmara üniversitesi örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 123-134.

Gürbüz, A., & Özkan, H. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi (Muğla İl Örneği). *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(2).

İnceoğlu, M. (2000). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık

Koçak, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: bir ölçek geliştirme çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 59-69..

Koçak, F., Tuncel, S., & Tuncel, F. (2015). Spor alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sporda sürdürülebilirliğe ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 29-39. Özer M, Karabulut ÖÖ (2003) Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrics*, 6(2):72-74.

Rask K, Astedt-Kurki P, Laippala P (2002) Adolescent subjective well-being and realized values. *J Adv Nurs*, 38: 254-263.

Tavşancıl, E. (2010) Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

U.S. Department. of Health and Human Services (2000): Promoting Better Health for Young People through Physical Activity and Sports: A Report to the President, erişim: 15-06-2014, [http://cdc.gov/healthyyouty/physicalactivity/promoting\\_health/](http://cdc.gov/healthyyouty/physicalactivity/promoting_health/).

Türkmen, M., Abdurahimoğlu, Y., Varol, S., & Gökdağ, M. (2016). İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Örneği*. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 48-59.

Toros, Turhan (2001). *Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Gündüsel (Motivasyonel) İklim Ve Hedeflerin Özgünlük Ve Güçlük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Varol, R., Varol, S., Türkmen, M. (2017). Bartın Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Spora Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (Uksad)*, 3(2), 316-329.

Veenhoven, R., (1996), Is Happiness Relative?, *Social Indicators Research*, 24, pp.1-34.

Yanık, M., & Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 9-19.

Yetim, A. (2014). *Sosyoloji ve Spor*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu Ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wagner CG (2006). The well-being of nations. *Futurist*, 40:12.



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK EĞİTİM  
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**  
VIEWS OF THE SOCIAL STUDIES TEACHERS' ON  
TECHNOPEDAGOGICAL EDUCATION COMPETENCIES

MEHMET TAMER KAYA

Arş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

[mtkaya@aku.edu.tr](mailto:mtkaya@aku.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-5803-8755>

HAKKI YAZICI

Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

[hyazici@aku.edu.tr](mailto:hyazici@aku.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-8631-6126>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute

S.9, Ekim | October 2019, Erzurum

ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş Tarihi | Received Date : 08.08.2019

Kabul Tarihi | Accepted Date : 02.10.2019

Sayfa | Pages : 105-136

 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.124>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)

<https://dergipark.org.tr/etusbed>

This article was checked by

 iThenticate®





## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEĞAGOJİK EĞİTİM YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ\*

Mehmet Tamer KAYA, Hakkı YAZICI

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 105-136

### ÖZ

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Hem nicel hem nitel verilerin bir arada değerlendirildiği karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın evrenini Afyonkarahisar merkeze bağlı ortaokullarda görev yapan 101 Sosyal Bilimler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kabakçı-Yurdakul, ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Görüşme Formu aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri bir istatistik programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmış, nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilimler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgisayar kullanım yeterliklerine ve bilgi teknolojileri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel sonuçlara dayanarak öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisi bakımından kendilerini yeterli gördükleri, teknolojiyi etkin biçimde kullandıkları söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknopedagojik Eğitim, Öğretmen Görüşleri, Sosyal Bilimler.

---

\* Bu çalışma, ilk yazarın doktora tezinden elde edilmiş, bir kısmı *III. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'*nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## A VIEWS OF THE SOCIAL STUDIES TEACHERS' ON TECHNOPEDAGOGICAL EDUCATION COMPETENCIES

### ABSTRACT

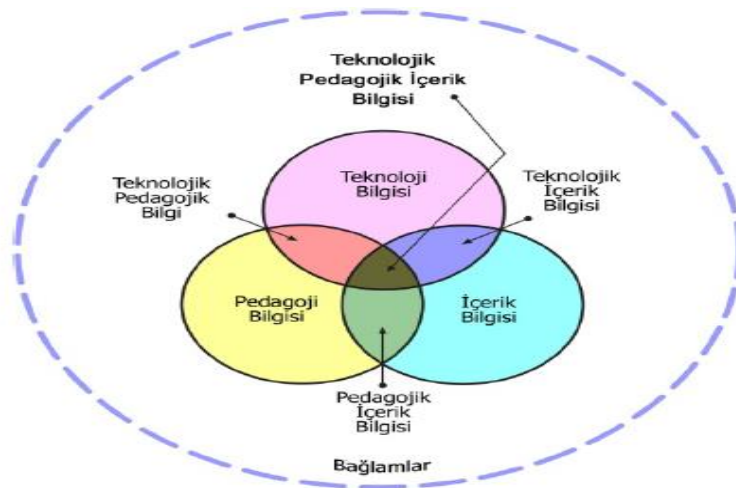
This study aims at revealing the views of the social studies teachers' on technopedagogical training competencies. It was designed as a mixed study in which both quantitative and qualitative data were collected. The participants of the study were 101 social studies teachers working at public secondary schools in Afyonkarahisar. The data were collected through the administration of the scale of technopedagogical education competencies and interview form developed by Kabakçı-Yurdakul et. al. (2012). The quantitative data of the study were analysed using a statistics program based on the descriptive statistics terms, including arithmetic mean, percentage, frequency, t-test for independent samples and one-way analysis of variance. The qualitative data were examined using the content analysis. The findings indicate that the participants have an advanced level of techno pedagogical education competencies. Their technopedagogical competencies are found not to vary based on the gender and age of the participants. However, it is also found that their technopedagogical competencies significantly vary depending on their competency of using computer and receiving information technologies education. The qualitative findings also indicate that the participants perceive themselves as competent in terms of technological, pedagogical and content knowledge and that they efficiently employ technology in the education process.

**Keywords:** Technopedagogical Education, Teacher Views, Social Studies.

## Giriş

Her geçen gün teknolojide yaşanan yenilikler ister istemez eğitin öğretim ortamlarının yapısını ve öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında uygulanan yöntem ve teknikleri etkilemektedir (Kuş, 2005). Eğitimde teknolojinin kullanılması birçok kişi tarafından kalitenin göstergesi olarak görülse de (Çakır ve Yıldırım, 2009), eğitimde teknolojiden yararlanırken, teknolojinin doğru pedagojik yaklaşımlarla harmanlanması gerekmektedir (Şad ve Özhan, 2012; Şad ve Göktaş, 2014). Teknolojinin öğretim sürecine başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi; pedagoji, teknoloji ve içerik bilgisine yeterli düzeyde sahip olmakla mümkün olacaktır (Jang ve Tsai, 2012). Eğitimde teknoloji entegrasyonu olarak adlandırılan bu süreç, eğitim öğretim ortamlarını, öğretim programlarını ve eğitim altyapısını içine alacak biçimde teknolojiden etkili ve verimli bir biçimde yararlanılması olarak tanımlanmaktadır (Yalın, Karadeniz ve Şahin, 2007).

Eğitim öğretim sürecine teknolojiyi etkili ve verimli bir şekilde entegre edecek, farklı teknoloji entegrasyonu model ve yaklaşımlarının olduğu bilinmektedir (Wang ve Woo, 2007; Wang, 2008; Mishra ve Koehler, 2006). Bu yaklaşımlar içerisinde Mishra ve Koehler tarafından 2006 yılında öne sürülen “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB)” yaklaşımı eğitimde teknoloji entegrasyonu konusundaki en güncel modellerden biridir. Teknopedagojik eğitim (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007) modeli olarak da adlandırılan TPİB modeli, içerik, pedagoji ve teknoloji olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi teknopedagojik eğitim yaklaşımının üç temel bileşen ve bu bileşenlerin birbirleriyle kesişiminden oluşan üç alt bileşeni bulunmaktadır. Tüm bileşenlerin kesişim noktasında ise teknopedagojik eğitim yaklaşımı doğmaktadır. (Mishra ve Koehler, 2006).



Şekil 1: TPİB yapısının bileşenleri (Mishra ve Koehler, 2006)

Eğitim de teknolojinin işlevsel bir şekilde kullanılması eğitim öğretim işinin baş aktörleri olan öğretmenlerin teknolojik bilgi ve beceri açısından yeterlikleri ve bu teknolojik bilgi ve beceriyi ders içeriğiyle doğru pedagojik yaklaşımlarla harmanlamasıyla mümkün olacaktır. Öğretmenlerin özellikle de gelişen teknoloji ile birlikte yeni teknolojileri derslerine nasıl entegre edeceklerini bilmeleri önemlidir. Bu sebeptendir ki öğretmenler teknolojiyi, pedagojiyi ve öğretmeye çalıştıkları ders içeriğini uygun bir şekilde bütünleştirmelidirler (Mishra ve Koehler, 2006). Bunun için öğretmenlerin TPİB'a sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla araştırmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçede görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar nasıl dağılım göstermektedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bilgisayar kullanım yeterliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bilgi teknolojileri eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisine yönelik görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, hem nicel hem nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil, bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin dezavantajlarını minimum seviyeye düşürerek, konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgilerin elde edildiği kapsamlı çalışmalarıdır (Firat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılması, araştırılan problemin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Garrett, 2008). Bu araştırmada da, nitel ve nicel verilerin sonuçlarını karşılaştırarak doğru ve tutarlı çıkarımlar yapmak, sonuçları genelleylebilmek, araştırmanın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak ve farklı alt

boyutların daha geniş ve genel sonuçlarına ulaşmak amacıyla karma yöntem kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmada, karma yöntem çeşitlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende, nicel veriler toplanır ve analiz edilir, daha sonra nitel veriler toplanır. Toplanan ve analiz edilen nitel veri sonuçlarıyla nicel veri sonuçları bulgular ve yorum bölümünde bütünleştirilir (Creswell, 2007).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Afyonkarahisar merkeze bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 101 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 59'u kadın, 42'si ise erkektir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler**

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Kadın</b>	59	58,4
<b>Erkek</b>	42	41,6
<b>Yaş</b>		
<b>25 ve Altı</b>	22	21,8
<b>26-30</b>	29	28,7
<b>31-35</b>	30	29,7
<b>36 ve Üzeri</b>	20	19,8
<b>Bilgi Teknolojileri Eğitimi Alma Durumu</b>		
<b>Evet</b>	78	77,2
<b>Hayır</b>	23	22,8
<b>Toplam</b>	101	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin belirlenebilmesi için kişisel bilgi formu, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır

Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği, Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt (2012) tarafından geliştirilmiştir. Teknopedagojik eğitim yeterlikleri ölçeği (TPACK-deep), öğretmen adaylarının TPİB becerilerini tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma olmak üzere dört faktör altında belirlemeyi amaçlamaktadır. Toplamda 33 maddeden oluşan ölçeğin, tasarım faktöründe 10, uygulama faktöründe 12, etik faktöründe 6 ve uzmanlaşma faktöründe 5 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu ifadeler olup, ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi olup "Kesinlikle Yapamam", "Yapamam", "Kısmen Yapabilirim", "Yapabilirim" ve "Rahatlıkla Yapabilirim" şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .96 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) ise, .86 ve .92 arasında değişmektedir. Bu çalışma için tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .97 bulunmuştur, ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) ise, .90 ve .94 arasında değişmektedir. Aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü bir yapı oluşturduğu doğrulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin test tekrar test katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak en yüksek puan 165, en düşük puan 33'tür ve hesaplanan puan 165'e yaklaştıkça teknopedagojik eğitim yeterliliği artmakta, 33'e yaklaştıkça azalmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin değerlendirilmesi 1.00-2.33 aralığı "düşük düzey", 2,34-3,67 aralığı "orta düzey" ve 3,68-5,00 aralığı ise "ileri düzey" şeklindedir. (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2012).

Görüşme form hazırlanırken toplam beş alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda, sorular üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Form, gönüllülük esasına dayalı olarak 21 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Uygulamanın ardından elde edilen veriler, dijital ortamda yazıya aktarılıp analiz edilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, nicel verilerin analizinde önce normal dağılıma ilişkin nesnel kararlar verilebilmesi için birden fazla teknik kullanılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, normal dağılım gösterdiği belirlenen veriler üzerinde parametrik testler yapılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bilgisayar ortamında yazıya aktarılan verilerin çıktısı alınmıştır. Veriler, kodlanmaya başlamadan önce en az iki kez okunmuştur. Ardından verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Kodlama işlemi yapılırken her bir soruya ilişkin verilen cevaplar satır satır okunup araştırmanın sorularına cevap niteliğinde olan bilgi parçalarına birer etiket verilerek kodlanmaları sağlanmıştır. Kodlama işleminden sonra elde edilen kodlar, sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, temalar üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra verilerin tablolar halinde sunumu sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kod isimler kullanılarak ifade edilmiştir. Son aşamada ise, tablolar halinde sunulan bulguların yorumu yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar nasıl dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin TPİB düzeylerini belirleyen puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<b>TPİB Yeterlikleri Toplam</b>	101	3,743	0,742	1,520	4,850
<b>Tasarım</b>	101	3,753	0,764	1,500	5,000
<b>Uygulama</b>	101	3,742	0,777	1,420	4,920
<b>Etik</b>	101	3,639	0,831	1,170	4,830
<b>Uzmanlaşma</b>	101	3,854	0,853	1,200	5,000

Tablo 2’de verilen puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri toplam ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,743$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin Tasarım ( $\bar{X}=3,753$ ), Uygulama ( $\bar{X}=3,742$ ), Uzmanlaşma ( $\bar{X}=3,854$ ) boyutlarında kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir. Etik boyutunda ( $\bar{X}=3,639$ ) ise orta düzeyde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin TPİB düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için T-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Analiz Sonuçları**

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>TPİB Yeterlikleri Toplam</b>	Kadın	59	3,673	0,741	-	0,264
	Erkek	42	3,841	0,741	1,123	
<b>Tasarım</b>	Kadın	59	3,695	0,739	-	0,372
	Erkek	42	3,833	0,800	0,897	
<b>Uygulama</b>	Kadın	59	3,665	0,798	-	0,243
	Erkek	42	3,849	0,741	1,176	
<b>Etik</b>	Kadın	59	3,573	0,811	-	0,353
	Erkek	42	3,730	0,859	0,933	
<b>Uzmanlaşma</b>	Kadın	59	3,770	0,841	-	0,243
	Erkek	42	3,971	0,865	1,175	

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine yönelik analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,841$ ) kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,673$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin TPİB düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Analiz Sonuçları**

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
<b>TPİB Yeterlikleri Toplam</b>	1	22	3,574	0,982	2,326	0,079	
	2	29	3,867	0,562			
	3	30	3,932	0,487			
	4	20	3,465	0,899			
<b>Tasarım</b>	1	22	3,696	0,999	1,069	0,366	
	2	29	3,793	0,615			
	3	30	3,907	0,526			
	4	20	3,525	0,944			
<b>Uygulama</b>	1	22	3,496	0,974	2,795	0,044	
	2	29	3,868	0,577			3 > 1
	3	30	3,975	0,501			3 > 4
	4	20	3,479	1,000			
<b>Etik</b>	1	22	3,462	1,071	2,989	0,035	
	2	29	3,856	0,637			2 > 4
	3	30	3,811	0,685			3 > 4
	4	20	3,258	0,863			
<b>Uzmanlaşma</b>	1	22	3,655	1,183	2,069	0,109	
	2	29	4,028	0,702			
	3	30	4,027	0,572			
	4	20	3,560	0,908			

Gruplar 1: 25 ve Altı, 2: 26-30 yaş arası, 3: 31-35 yaş arası, 4: 36 ve üzeri



Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri genel puanlarının  $\bar{X}=3,465$  ile  $\bar{X}=3,932$  arasında değiştiği görülmektedir. En düşük ortalamaya 36 yaş ve üzeri öğretmenler sahipken, en yüksek ortalamaya 31-35 yaş arası öğretmenler sahiptir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin genelinde ve tasarım, uzmanlaşma alt boyutlarında gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konmuştur ( $p>0,05$ ). Uygulama ( $F= 2,795$ ,  $p<.05$ ) ve etik ( $F= 2,989$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında ise yaş aralığına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın Uygulama alt boyutunda yaşı 31-35 arasında olanlarla 25 ve altı ile 36 ve üzeri olanlar arasında ve yaşı 31-35 arasında olanlar lehine, etik alt boyutundaysa yaşı 26-30 ve 31-35 arasında olanlarla 36 ve üzeri olanlar arasında ve yaşı 26-30 ve 31-35 arasında olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bilgisayar kullanım yeterliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin TPİB düzeylerinin bilgisayar kullanım yeterliliği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için T-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanım Yeterliklerine İlişkin Analiz Sonuçları**

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>TPİB Yeterlikleri Toplam</b>	Düşük ve Orta	59	3,571	0,723	-	0,005
	Yüksek	42	3,985	0,707	2,860	
<b>Tasarım</b>	Düşük ve Orta	59	3,614	0,725	-	0,030
	Yüksek	42	3,948	0,783	2,208	
<b>Uygulama</b>	Düşük ve Orta	59	3,562	0,751	-	0,005
	Yüksek	42	3,994	0,749	2,852	
<b>Etik</b>	Düşük ve Orta	59	3,427	0,834	-	0,002
	Yüksek	42	3,937	0,738	3,175	
<b>Uzmanlaşma</b>	Düşük ve Orta	59	3,681	0,831	-	0,015
	Yüksek	42	4,095	0,834	2,464	

Öğretmenlerin bilgisayar kullanım yeterlikleri değişkeni açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bilgisayar kullanım yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin puanlarının ( $\bar{X}=3,985$ ) bilgisayar kullanım yeterliliği düşük ve orta olan öğretmenlerin puanlarına ( $\bar{X}=3,571$ ) göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerle, yeterlilikleri düşük ve orta olan öğretmenlerin puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre fark yeterlilikleri yüksek olanlar lehine anlamlı bulunmuştur [ $t(-2,860) = 0,005, p < .05$ ]. Bu bulgu TPİB yeterliliği açısından bilgisayar kullanım yeterliliğinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında da bilgisayar kullanım yeterliklerine göre yeterlilikleri yüksek olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPİB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bilgi teknolojileri eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin TPİB düzeylerinin bilgi teknolojileri eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için T-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojileri Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları**

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>TPİB Yeterlilikleri Toplam</b>	Evet	78	3,879	0,641	3,578	0,005
	Hayır	23	3,283	0,882		
<b>Tasarım</b>	Evet	78	3,850	0,716	2,419	0,017
	Hayır	23	3,422	0,844		
<b>Uygulama</b>	Evet	78	3,893	0,660	3,850	0,003
	Hayır	23	3,228	0,928		
<b>Etik</b>	Evet	78	3,803	0,719	3,926	0,002
	Hayır	23	3,080	0,953		
<b>Uzmanlaşma</b>	Evet	78	3,992	0,710	3,145	0,019
	Hayır	23	3,383	1,113		

Öğretmenlerin bilgi teknolojileri eğitimi alma durumu değişkeni açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, eğitim alan öğretmenlerin puanlarının ( $\bar{X}=3,879$ ) eğitim almayan öğretmenlerin puanlarına ( $\bar{X}=3,283$ ) göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t(3,283) = 0,005, p < 0,05$ ). Bu

bulgu teknopedagogik eğitim yeterlikleri açısından bilgi teknolojileri eğitimi almanın önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarında da grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji bilgisine ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisine İlişkin Görüşleri**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji bilgisine ilişkin görüşleri	Yüksek	Teknoloji kullanımında çok yeterli olduğumu düşünüyorum Derslerde teknolojiyi aktif olarak kullanabilecek düzeydeyim Teknolojiye ilişkin gelişmeleri takip ederim Akıllı tahta ve teknoloji kullanımında çok iyiyim Çeşitli programlar ve yazılımlar kullanabilecek düzeyde bilgiye sahibim Web 2.0 araçlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabiliyorum Konuları teknoloji ile bütünleştirip öğrenci seviyesine uygun teknolojik ortam oluşturabiliyorum
	Orta	Derslerde yardımcı olacak kadar orta düzeyde teknoloji bilgisine sahibim Derslerde teknolojiyi sınırlı bir şekilde kullanabiliyorum Hazır sunumları derslerimde kullanıyorum
	Düşük	Teknoloji kullanımında sıkıntı yaşıyorum Derslerde teknolojiden faydalanmıyorum Dersleri teknoloji ile bağdaştırarak teknolojiyi ders materyali olarak kullanamıyorum Teknolojik araçların birçok özelliğini bilmiyorum

Tablo 7'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji bilgisine ilişkin görüşleri yüksek, orta ve düşük olarak 3 tema altında toplanmıştır. Teknoloji bilgisini yüksek düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, teknoloji kullanımında yeterli olduğumu düşünüyorum; derslerde teknolojiyi aktif olarak kullanabilecek düzeydeyim; teknolojiye ilişkin gelişmeleri takip ederim; akıllı tahta ve teknoloji kullanımında çok iyiyim; çeşitli programlar ve yazılımlar kullanabilecek

düzeyde bilgiye sahibim; Web 2.0 araçlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabiliyorum; konuları teknoloji ile bütünleştirip öğrenci seviyesine uygun teknolojik ortam oluşturabiliyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Yüksek düzeyde teknoloji bilgisine ilişkin olarak “Teknoloji kullanımında çok yeterli olduğumu düşünüyorum” görüşüne sahip olan Tuba isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okullara teknolojinin entegre edilmesiyle birlikte kendimi daha yeterli hale getirdiğimi düşünüyorum. Şu an kendimi oldukça yeterli görüyorum”*

“Derslerde teknolojiyi aktif olarak kullanabilecek düzeydeyim” görüşüne sahip olan Tamer isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“İyi düzeyde bir teknoloji bilgisine sahibim ve derslerde teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabiliyorum”*

Teknoloji bilgisini orta düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, derslerde yardımcı olacak kadar orta düzeyde teknoloji bilgisine sahibim; derslerde teknolojiyi sınırlı bir şekilde kullanabiliyorum; hazır sunumları derslerimde kullanıyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Orta düzeyde teknoloji bilgisine ilişkin olarak “Derslerde yardımcı olacak kadar orta düzeyde teknoloji bilgisine sahibim” görüşüne sahip olan Alp isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Kendimi idare edecek, derslerde yardımcı olacak kadar orta düzey diyebileceğimiz bir teknoloji bilgisine sahibim”*

“Derslerde teknolojiyi sınırlı bir şekilde kullanabiliyorum” görüşüne sahip olan Ayberk isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Teknolojiden çok fazla faydalanmıyorum. Bilgisayar ve interneti sadece not girişleri soru hazırlama ve idari işlerde kullanıyorum yani derslerde teknolojiyi sınırlı bir şekilde kullanıyorum”*

Teknoloji bilgisini düşük düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, teknoloji kullanımında sıkıntı yaşıyorum; derslerde teknolojiden faydalanmıyorum; dersleri teknoloji ile bağdaştırarak teknolojiyi ders materyali olarak kullanamıyorum; teknolojik araçların birçok özelliğini bilmiyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Düşük düzeyde teknoloji bilgisine ilişkin olarak “Teknoloji kullanımında sıkıntı yaşıyorum” görüşüne sahip olan Fırat isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Tam olarak yeterli değilim, derslerde birçok programı kullanırken zorlanıyorum yardım almak zorunda kalıyorum. Derslerde teknoloji kullanımı konusunda sıkıntılar yaşıyorum”*

“Derslerde teknolojiden faydalanmıyorum” görüşüne sahip olan Asya isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Teknolojiden çok fazla faydalanmıyorum. Bilgisayar ve interneti sadece not girişleri soru hazırlama ve idari işlerde kullanıyorum”*

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pedagoji bilgisine ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Pedagoji Bilgisine İlişkin Görüşleri**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pedagoji bilgisine ilişkin görüşleri	Pedagoji bilgisini edinme sürecine ilişkin görüşler	Mesleki deneyimlerin pedagoji bilgisine edinmeye katkısı	Deneyimlerim mesleğe ilişkin bilgi düzeyimi arttırdı Deneyimlerim bilgilerimi sürekli olarak yenilememi sağladı Deneyimlerim bilgilerimi öğrencilere aktarmamda yeterlik kazanmamı sağladı Deneyimlerim sınıf kontrolü ve öğrencilere yaklaşım konusunda bilgi düzeyimi arttırdı
		Lisans eğitiminin pedagoji bilgisine edinmeye katkısı	Pedagoji bilgisini lisans eğitimi sürecinde edindim Mesleğe ilişkin ilk deneyimlerimi lisans eğitimi sürecinde edindim Mesleğe yönelik yeni yaklaşımları lisans düzeyinde edindim
		Kişisel gelişim etkinliklerinin pedagoji bilgisine edinmeye katkısı	Eğitimde yaşanan gelişmeleri yakından takip ederim Eğitimle ilgili kurslara ve etkinliklere katılıyorum Eğitime yönelik internet siteleri ve haberleri yakından takip ederim Lisansüstü eğitim alıyorum Yeni yayınları takip ederim
		Pedagoji bilgisinin katkılarına ilişkin görüşler	Ders planlama sürecine katkısı

		Derslere yönelik etkinlik hazırlama noktasında sıkıntı yaşamıyorum Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini ders sürecinde kullanabiliyorum
	Sınıf içi ve dışı uygulamalara katkısı	Öğrenciler ile iyi iletişim kurarım Sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirirken zorluk yaşamam Sınıf yönetimi noktasında sıkıntı yaşamam Derslerde öğrencileri aktif hale getiririm Derslerimde çağdaş yöntem ve teknikleri kullanırım
	Yeterli düzeyde	Uygulama sürecinde sıkıntılar yaşasam da yeterli düzeyde pedagoji bilgisine sahibim Pedagojik bilgi açısından kendimi geliştirmesem de yeterli bilgiye sahibim
Pedagoji bilgisi düzeyine ilişkin görüşleri	Yüksek düzeyde	Sınıf yönetiminde çok iyi olduğum için yüksek düzeyde pedagojik bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum Derslerde çağdaş yöntem teknikleri kullandığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum Deneyimlerimden dolayı yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum İyi bir lisans eğitimi aldığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum

Tablo 8’de de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pedagoji bilgisine ilişkin görüşleri Pedagoji bilgisi edinme sürecine ilişkin görüşler, Pedagoji bilgisinin katkılarına ilişkin görüşler ve Pedagoji bilgisi düzeyine ilişkin görüşleri olarak 3 ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin pedagoji bilgisi edinme sürecine ilişkin görüşleri ise Mesleki deneyimlerin pedagoji bilgisi edinmeye katkısı, Lisans eğitiminin pedagoji bilgisi edinmeye katkısı, Kişisel gelişim etkinlerinin pedagoji bilgisi edinmeye katkısı olarak 3 tema altında toplanmıştır.

Mesleki deneyimlerin pedagoji bilgisi edinmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, deneyimlerim mesleğe ilişkin bilgi düzeyimi arttırdı; deneyimlerim bilgilerimi sürekli olarak yenilememi sağladı; deneyimlerim bilgilerimi öğrencilere aktarmamda yeterlik kazanmamı sağladı; deneyimlerim sınıf kontrolü ve öğrencilere yaklaşım konusunda bilgi düzeyimi arttırdı şeklinde belirtmişlerdir.

Mesleki deneyimlerin pedagoji bilgisi edinmeye katkısına ilişkin olarak “Deneyimlerim mesleğe ilişkin bilgi düzeyimi arttırdı” görüşüne sahip olan Ela isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Yıllardır bu işlerin içinde olduğumuz için oldukça tecrübe kazandım. Deneyimlerim mesleki bilgi düzeyimi oldukça artırdı. Artık bir şeyler öğrendiğimi her geçen gün kendime bir şeyler kattığımı düşünüyorum”*

“Deneyimlerim bilgilerimi sürekli olarak yenilememi sağladı” görüşüne sahip olan Dila isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Uzun zamandır bu işi yapıyorum, artık deneyim kazanmış bir öğretmen olarak çağın gereklerini yerine getirmeyi ve bilgilerimi sürekli olarak güncellemem, yenilemem gerektiğini biliyor ve kendimi geliştiriyorum”*

Lisans eğitiminin pedagoji bilgisi edinmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, pedagoji bilgisini lisans eğitimi sürecinde edindim; mesleğe ilişkin ilk deneyimlerimi lisans eğitimi sürecinde edindim; mesleğe yönelik yeni yaklaşımları lisans düzeyinde edindim şeklinde belirtmişlerdir.

Lisans eğitiminin pedagoji bilgisi edinmeye katkısına ilişkin olarak “Pedagoji bilgisini lisans eğitimi sürecinde edindim” görüşüne sahip olan Nur isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Üniversitede oldukça iyi bir eğitim aldım. Pedagoji derslerimiz üniversitede etkili bir şekilde verildi. Bu derslerde öğrendiklerimizi sınıf ortamında uygulamaya da çalıştığımız için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdik. Öğretmen olarak bu dersleri iyi öğrenmiş olmanın faydalarını da çok fazla görüyorum”*

“Mesleğe ilişkin ilk deneyimlerimi lisans eğitimi sürecinde edindim” görüşüne sahip olan Mehmet isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Eğitim fakültesi mezunuyum. Pedagoji bilgisine yönelik birçok ders aldık, ama en önemlisi mesleğe yönelik ilk deneyimlerim eğitimim sırasında oldu. Yaptığımız uygulama ve okul deneyimi derslerinin bana çok şey kattığını düşünüyorum”*

Kişisel gelişim etkinliklerinin pedagoji bilgisi edinmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, eğitimde yaşanan gelişmeleri yakından takip ederim; eğitimle ilgili kurslara ve etkinliklere katılırım; eğitime yönelik internet siteleri ve haberleri yakından takip ederim; lisansüstü eğitim alıyorum; yeni yayınları takip ederim şeklinde belirtmişlerdir.

Kişisel gelişim etkinliklerinin pedagoji bilgisi edinmeye katkısı ilişkin olarak "Eğitimde yaşanan gelişmeleri yakından takip ederim" görüşüne sahip olan Ahmet isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Eğitimde yaşanan gelişmeleri yakından takip eder, dersi elimden geldiğince yapılandırmacı yaklaşıma uygun güncel yöntemlerle işler, dersi sevdirmeye çalışırım"*

"Eğitimle ilgili kurslara ve etkinliklere katılırım" görüşüne sahip olan Alp isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Pedagogik açıdan kendimi her zaman geliştirmem, yenilemem, zamana ayak uydurmam gerektiğinin farkındayım ve bunun için çaba sarf ediyorum. Bu konuyla ilgili kurslara ve etkinliklere elimden geldiğince katılmaya çalışırım"*

Öğretmenlerin pedagoji bilgisinin katkılarına ilişkin görüşleri ise ders planlama sürecine katkısı, sınıf içi ve dışı uygulamalara katkısı olarak 2 tema altında toplanmıştır.

Ders planlama sürecine katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, öğrenci düzeyine uygun ders planlayabiliyorum; öğrenci seviyesine uygun materyal hazırlayabiliyorum; derslere yönelik etkinlik hazırlama noktasında sıkıntı yaşamıyorum; alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini ders sürecinde kullanabiliyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Ders planlama sürecine katkısına ilişkin olarak "Öğrenci düzeyine uygun ders planlayabiliyorum" görüşüne sahip olan Asya isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Seviye guruplarına göre öğrenci düzeyine uygun ders planlar, seviyelerine göre çalışmaları seçer, öğrencinin ilgi, istek ve eksiklerini gözeterek ders işlemeye gayret ederim"*

"Öğrenci seviyesine uygun materyal hazırlayabiliyorum" görüşüne sahip olan Ali isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Öğrencilerimi ders anlatırken birçok etkinlik ve materyalden yararlanıyorum. Özellikle kullandığım materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum"*

Sınıf içi ve dışı uygulamalara katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, öğrenciler ile iyi iletişim kurarım; sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirirken zorluk yaşamam; sınıf yönetimi noktasında sıkıntı yaşamam; derslerde öğrencileri aktif hale getiririm; derslerimde çağdaş yöntem ve teknikleri kullanırım şeklinde belirtmişlerdir.



Sınıf içi ve dışı uygulamalara katkısına ilişkin olarak “Öğrenciler ile iyi iletişim kurarım” görüşüne sahip olan Aybüke isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Sınıf kontrolünden tutun, öğrencilerle olan diyaloguma kadar gayet yeterliyimdir. Öğrencilerle iyi iletişim kurarım, onları nasıl yönlendireceğimi iyi bilirim”*

“Sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirirken zorluk yaşamam” görüşüne sahip olan Nihal isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Eğitimde güncel yaklaşımları iyi bir şekilde takip ederim, öğrencilerime çağdaş yaklaşımlarla ders anlatan birisiyim. Ders anlatırken birçok etkinlikten yararlanır bunları zorlanmadan yapabilirim”*

Öğretmenlerin pedagoji bilgisi düzeyine ilişkin görüşleri ise Yeterli düzeyde ve Yüksek düzeyde olarak 2 tema altında toplanmıştır.

Pedagoji bilgisini yeterli düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, uygulama sürecinde sıkıntılar yaşasam da yeterli düzeyde pedagoji bilgisine sahibim; pedagojik bilgi açısından kendimi geliştirmesem de yeterli bilgiye sahibim şeklinde belirtmişlerdir.

Yeterli düzeyde pedagoji bilgisine ilişkin olarak “Uygulama sürecinde sıkıntılar yaşasam da yeterli düzeyde pedagoji bilgisine sahibim” görüşüne sahip olan Asya isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Pedagojik açıdan teorik bilgi olarak sıkıntım yok ama uygulamaya gelince bazı sıkıntılar yaşasam da bu sıkıntılarla baş edebiliyorum, pedagojik bilgi açısından kendimi yeterli görüyorum”*

“Pedagojik bilgi açısından kendimi geliştirmesem de yeterli bilgiye sahibim” görüşüne sahip olan Ayberk isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Pedagojik açıdan kendimi çok geliştirdiğim söylenemez, ama yeterli olduğumu düşünüyorum”*

Pedagoji bilgisini yüksek düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, sınıf yönetiminde çok iyi olduğum için yüksek düzeyde pedagojik bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum; derslerde çağdaş yöntem teknikleri kullandığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum; deneyimlerimden dolayı yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum; iyi bir lisans eğitimi aldığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Yüksek düzeyde pedagoji bilgisine ilişkin olarak “Sınıf yönetiminde çok iyi olduğum için yüksek düzeyde pedagojik bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum” görüşüne sahip olan Dila isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Sınıf yönetimi konusunda da oldukça iyiyim. Öğrencileri nasıl yönlendireceğimi bilirim. Kendimi pedagojik açıdan çok iyi görüyorum”*

“Derslerde çağdaş yöntem teknikleri kullandığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum” görüşüne sahip olan Kürşat isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Eğitimde güncel yaklaşımları iyi bir şekilde takip ederim, öğrencilerime çağdaş yaklaşımlarla, yöntemlerle ders anlatan birisiyim. Sonuç olarak kendimi oldukça yeterli görüyorum”*

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin içerik bilgisine ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İçerik (Alan) Bilgisine İlişkin Görüşleri**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin içerik (alan) bilgisine ilişkin görüşleri	İçerik bilgisi edinme sürecine ilişkin görüşler	Mesleki deneyimlerin içerik bilgisi edinmeye katkısı	Mesleki deneyimim arttıkça içerik bilgisi de artıyor Deneyimli öğretmenlerin içerik bilgisi daha yeterli düzeydedir
		Lisans eğitiminin içerik bilgisi edinmeye katkısı	Lisans eğitimi içerik bilgisi kazanmada ilk basamaktır İyi bir lisans eğitimi içerik bilgisi yeterliliklerini arttırmaktadır
		Kişisel gelişim etkinlerinin içerik bilgisi edinmeye katkısı	Alanımı sevdiğim için sürekli araştırma yapar kendimi geliştiririm Alana özgü kitaplar okumak içerik bilgisi yeterliliğini artırmaktadır Alana ilişkin web sayfalarını takip etmek içerik bilgisini artırmaktadır
	İçerik bilgisi düzeyine ilişkin görüşleri	Yeterli düzeyde	Kendimi konu içeriği ve içerik bilgisi konusunda yeterli görüyorum Her konuyu derinlemesine bilmesem de yeterli

	düzeyde içerik bilgisine sahibim Derslerde aktarabilecek kadar içerik bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum
Yüksek düzeyde	İçerik bilgisi konusunda konulara fazlasıyla hakim olduğumu düşünüyorum Konu içeriğini çok iyi biliyorum
İçerik bilgisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri	Programlarda meydana gelen güncellemeler içerik bilgisini yenileme ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır Öğrencilerin bilgiye ulaşmasının kolay olması içerik bilgisini geliştirmemizi sağlıyor Öğrencilerin merak duygusu ve imkanların artması içerik bilgisi noktasında gelişimi zorlu kılıyor Öğrencilerin girdiği sınavlar kendimi geliştirmemi gerektiriyor
Zorunlulukların içerik bilgisini geliştirmeye katkısı	
Konuların öğretim sürecinin içerik bilgisini geliştirmeye katkısı	Derslerdeki etkinlikler yeni bilgiler edinmemizi sağlıyor Derslere yönelik yapılması planlanan uygulamaların hazırlık sürecinde içerik bilgisine

ilişkin bilgi edinme  
ihtiyacı artıyor

Tablo 9’da da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin içerik (alan) bilgisine ilişkin görüşleri İçerik bilgisi edinme sürecine ilişkin görüşler, İçerik bilgisi düzeyine ilişkin görüşler ve İçerik bilgisinin geliştirilmesine ilişkin görüşler olarak 3 ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin içerik bilgisi edinme sürecine ilişkin görüşleri ise Mesleki deneyimlerin içerik bilgisi edinmeye katkısı, Lisans eğitiminin içerik bilgisi edinmeye katkısı, Kişisel gelişim etkinlerinin içerik bilgisi edinmeye katkısı olarak 3 tema altında toplanmıştır.

Mesleki deneyimlerin içerik bilgisi edinmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, mesleki deneyimim arttıkça içerik bilgisi de artıyor; deneyimli öğretmenlerin içerik bilgisi daha yeterli düzeydedir şeklinde belirtmişlerdir.

Mesleki deneyimlerin içerik bilgisi edinmeye katkısına ilişkin olarak “Mesleki deneyimim arttıkça içerik bilgisi de artıyor” görüşüne sahip olan Ela isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Aynı zamanda mesleki olarak da yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum. Her sene değişen müfredatlar işimi zorlaştırsa da yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahip olduğumu düşünüyorum”*

“Deneyimli öğretmenlerin içerik bilgisi daha yeterli düzeydedir” görüşüne sahip olan Dila isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Alanımla ilgili çalışmalarını yenilikleri görüp, tecrübe kazanmaya çalışıyorum. Deneyim Sahibi öğretmenler daha uzun süredir bu işi yaptığından daha yeterlidirler diye düşünüyorum”*

Lisans eğitiminin içerik bilgisi edinmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, lisans eğitimi içerik bilgisi kazanmada ilk basamaktır; iyi bir lisans eğitimi içerik bilgisi yeterliliklerini arttırmaktadır şeklinde belirtmişlerdir.

Lisans eğitiminin içerik bilgisi edinmeye katkısına ilişkin olarak “Lisans eğitimi içerik bilgisi kazanmada ilk basamaktır” görüşüne sahip olan Nur isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Sosyal bilgiler programı içerik itibari ile genel kültür derslerinden oluştuğu için öğretmenlik eğitiminin ilk aşamadan, yani lisans eğitiminden beri bu dersleri gördük özü itibariyle konular aynı ve yıllardır bu konuları anlatıyoruz”*

“İyi bir lisans eğitimi içerik bilgisi yeterliliklerini arttırmaktadır” görüşüne sahip olan Mehmet isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bu konuda üniversitede oldukça iyi bir eğitim aldım. Bu yüzden alan bilgisi konusunda kendime yeterliyimdir”*

Kişisel gelişim etkinlerinin içerik bilgisi edinmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, alanımı sevdiğim için sürekli araştırma yapar kendimi geliştiririm;

alana özgü kitaplar okumak içerik bilgisi yeterliliğini artırmaktadır; alana ilişkin web sayfalarını takip etmek içerik bilgisini artırmaktadır şeklinde belirtmişlerdir.

Kişisel gelişim etkinlerinin içerik bilgisi edinmeye katkısına ilişkin olarak “Alanımı sevdiğim için sürekli araştırma yapar kendimi geliştiririm” görüşüne sahip olan Mehmet isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Alanım severek isteyerek seçtiğim bir bölüm o yüzden alana gözgü konuları takip eder kendimi geliştiririm eksiklerimi gidermeye çalışırım”*

“Alana özgü kitaplar okumak içerik bilgisi yeterliliğini artırmaktadır” görüşüne sahip olan Alp isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Baktığımızda bizim alanla ilgili çok fazla güncel kitap var. Bende okumayı çok severim, buda alanımla ilgili bilgi edinmeye yardımcı oluyor diyebilirim”*

Öğretmenlerin içerik bilgisi düzeyine ilişkin görüşleri ise Yeterli düzeyde ve Yüksek düzeyde olarak 2 tema altında toplanmıştır.

İçerik bilgisini yeterli düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, kendimi konu içeriği ve içerik bilgisi konusunda yeterli görüyorum; her konuyu derinlemesine bilmesem de yeterli düzeyde içerik bilgisine sahibim; derslerde aktarabilecek kadar içerik bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Yeterli düzeyde içerik bilgisine ilişkin olarak “Kendimi konu içeriği ve içerik bilgisi konusunda yeterli görüyorum” görüşüne sahip olan Ali isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Her sene değişen müfredatlar işimi zorlaştırırsa da yeterli derecede konu içeriği ve içerik bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum”*

“Her konuyu derinlemesine bilmesem de yeterli düzeyde içerik bilgisine sahibim” görüşüne sahip olan Alp isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Her konuyu derinlemesine bilmek gibi bir durum söz konusu değil. Eksikim olsa da yeterli düzeyde içerik bilgisine sahibim, gerekli yerleri araştırıp bilgi sahibi olmaya çalışıyorum”*

İçerik bilgisini yüksek düzeyde olarak belirten öğretmenler görüşlerini, içerik bilgisi konusunda konulara fazlasıyla hâkim olduğumu düşünüyorum; konu içeriğini çok iyi biliyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Yüksek düzeyde içerik bilgisine ilişkin olarak “İçerik bilgisi konusunda konulara fazlasıyla hâkim olduğumu düşünüyorum” görüşüne sahip olan Tuba isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Kendimi konu içeriği ve alan bilgisi açısından oldukça yeterli görüyorum, her sınıf düzeyinde konulara hâkim olduğumu düşünüyorum”*

“Konu içeriğini çok iyi biliyorum” görüşüne sahip olan Tamer isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Konu içeriğini çok fazla bildiğim söylenebilir. Dolayısıyla alanda iyi olduğumu düşünüyorum”*

Öğretmenlerin içerik bilgisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ise Zorunlulukların içerik bilgisini geliştirmeye katkısı ve Konuların öğretim sürecinin içerik bilgisini geliştirmeye katkısı olarak 2 tema altında toplanmıştır.

Zorunlulukların içerik bilgisini geliştirmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, programlarda meydana gelen güncellemeler içerik bilgisini yenileme ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır; öğrencilerin bilgiye ulaşmasının kolay olması içerik bilgisini geliştirmemizi sağlıyor; öğrencilerin merak duygusu ve imkânların artması içerik bilgisi noktasında gelişimi zorlu kılıyor; öğrencilerin girdiği sınavlar kendimi geliştirmemi gerektiriyor şeklinde belirtmişlerdir.

Zorunlulukların içerik bilgisini geliştirmeye katkısına ilişkin olarak “Programlarda meydana gelen güncellemeler içerik bilgisini yenileme ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır” görüşüne sahip olan Nihal isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Programda zaman zaman güncellemeler, değişimler oluyor. Güncellemeleri takip eder kendimi geliştirmem gereken durumlarda gerekenleri yaparım”*

“Öğrencilerin bilgiye ulaşmasının kolay olması içerik bilgisini geliştirmemizi sağlıyor” görüşüne sahip olan Mustafa isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Teknoloji sayesinde öğrenciler bilgiye çok kolay bir şekilde ulaşabiliyor Öğrencilerin oldukça iyi bir seviyede olduğu düşünülürse bizim de alanda iyi olmamız, kendimizi geliştirmemiz gerekiyor”*

Konuların öğretim sürecinin içerik bilgisini geliştirmeye katkısına ilişkin görüşlerini öğretmenler, derslerdeki etkinlikler yeni bilgiler edinmemizi sağlıyor; derslere yönelik yapılaması planlanan uygulamaların hazırlık sürecinde içerik bilgisine ilişkin bilgi edinme ihtiyacı artıyor şeklinde belirtmişlerdir.

Konuların öğretim sürecinin içerik bilgisini geliştirmeye katkısına ilişkin olarak “Derslerdeki etkinlikler yeni bilgiler edinmemizi sağlıyor” görüşüne sahip olan Ayşe isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Derslerde kalıcılığı sağlama adına birçok dikkat çekici etkinlik yapmaya çalışıyorum. Bu etkinlikler esnasında bazen ben bile bilmediğim şeyler öğreniyorum”*

“Derslere yönelik yapılması planlanan uygulamaların hazırlık sürecinde içerik bilgisine ilişkin bilgi edinme ihtiyacı artıyor” görüşüne sahip olan Asya isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Özellikle teknolojinin derslerde kullanılmasıyla birçok uygulamayı derslerde kullanabiliyoruz. Bu durum bir hazırlık sürecini ortaya çıkarıyor, bu aşamada ben de eksiklerimi görüyorum ve eksiklerim konusunda bilgi sahibi oluyorum”*

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşler**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri	Teknoloji kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşler	Sık kullanımda sınıf yönetiminin bozulmasına sebep olabilir Sık kullanımda öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabilir Zaman kaybına sebep olabilir Dersi sıkıcı hale getirebilir
	Teknoloji kullanımının üstünlüklerine ilişkin görüşler	Konuların öğretiminde kolaylık sağlar Öğrencilerin ilgisini çeker Dersi eğlenceli hale getirir Öğrenilenlerin kalıcılığını artırır Öğrencileri aktif hale getirir Sınıf içi etkinlikler oluşturmada kolaylık sağlar Sınıf içi etkileşimi artırır

Tablo 10’da da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri; teknoloji kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşler, teknoloji kullanımının üstünlüklerine ilişkin görüşler olarak 2 tema altında toplanmıştır.

Teknoloji kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini öğretmenler, sık kullanımda sınıf yönetiminin bozulmasına sebep olabilir; sık kullanımda öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabilir; zaman kaybına sebep olabilir; dersi sıkıcı hale getirebilir şeklinde belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımının sınırlılıklarına ilişkin olarak “Sık kullanımda sınıf yönetiminin bozulmasına sebep olabilir” görüşüne sahip olan Alp isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojileri yerinde ve zamanda kullanmalıyız, dersin her aşamasında bu teknolojilerden yararlanınca öğrenciler dersten kopuyor, ilgisi dağılıyor ve sınıf yönetimi konusuna sıkıntılar yaşıyor”*

“Sık kullanımda öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabilir” görüşüne sahip olan Aybüke isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Çeşitli teknolojiler var diye her şeyi teknoloji destekli yapmaya çalışınca öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını görebiliyorsunuz”*

Teknoloji kullanımının üstünlüklerine ilişkin görüşlerini öğretmenler, konuların öğretiminde kolaylık sağlar; öğrencilerin ilgisini çeker; dersi eğlenceli hale getirir; öğrenilenlerin kalıcılığını artırır; öğrencileri aktif hale getirir; sınıf içi etkinlikler oluşturmada kolaylık sağlar; sınıf içi etkileşimi artırır şeklinde belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımının üstünlüklerine ilişkin olarak “Konuların öğretiminde kolaylık sağlar” görüşüne sahip olan Dila isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Teknoloji hiç şüphe yok ki dersin amacına uygun kullanıldığı zaman öğretimi olumlu yönde etkiliyor. Konuların öğretiminde kolaylıklar sağlıyor”*

“Öğrencilerin ilgisini çeker” görüşüne sahip olan Ela isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Akıllı tahta, Tablet gibi öğretim teknolojileri sayesinde görsel içeriği yoğun olan sunumlar ders esnasında kolay bir şekilde kullanılabilir. Bu durum öğrencilerin ilgisini çekiyor ve derse daha çabuk adapte oluyorlar”*

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri**

	Teknik sorunlar
Teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlar	Elektrik kesintisi İnternet bağlantı sorunu Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği Öğretmenin teknik bilgi yetersizliği Okullardaki teknolojik araç yetersizliği

Tablo 11’de de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini, teknik sorunlar; elektrik kesintisi; internet bağlantı sorunu; hizmet içi eğitimlerin yetersizliği; öğretmenin teknik bilgi yetersizliği; okullardaki teknolojik araç yetersizliği şeklinde belirtmişlerdir.

Teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak “Teknik sorunlar” görüşüne sahip olan Ali isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:



*“Teknoloji entegrasyonu konusunda yaşanan sorunların başında teknik sorunlar geliyor. Mesela akıllı tahta kullanırken dokunuyorsun algılamıyor, yeri geliyor internete bağlanmıyor”*

“Elektrik kesintisi” görüşüne sahip olan Asya isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bazı sorunlar oluştuğunda problemler yaşanıyor. Örneğin elektrik kesintisi dersi önemli ölçüde engelliyor. Tekrar ders düzeni almak zaman alıyor”*

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Hizmet içi eğitimler verilebilir
	Okullarda destek birimleri oluşturulabilir
	Teknolojik araçların mevcut olduğu ek sınıflar oluşturulabilir
	Bilişim teknolojileri öğretmenleri süreçte daha aktif kullanılabilir
	Okullardaki alt yapı geliştirilebilir
	Okullardaki teknolojik araçlar artırılabilir
	Milli eğitim bakanlığı tarafından ek kaynak ayrılabilir

Tablo 12’de de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini, hizmet içi eğitimler verilebilir; okullarda destek birimleri oluşturulabilir; teknolojik araçların mevcut olduğu ek sınıflar oluşturulabilir; bilişim teknolojileri öğretmenleri süreçte daha aktif kullanılabilir; okullardaki alt yapı geliştirilebilir; okullardaki teknolojik araçlar artırılabilir; milli eğitim bakanlığı tarafından ek kaynak ayrılabilir şeklinde belirtmişlerdir.

Teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara çözüm önerilerine ilişkin olarak “Hizmet içi eğitimler verilebilir” görüşüne sahip olan Ela isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğretmenlerin de bu sorunlara müdahale edecek bilgilerinin olmaması, sorunların büyümesine neden oluyor. Bize bunun için de hizmet içi eğitimler verilmesi gerekir”*

“Okullarda destek birimleri oluşturulabilir” görüşüne sahip olan Dila isimli öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Teknik donanım hakkında eğitilmiş olmamız için de bir arıza olduğunda arızayı gideremiyoruz. Bu konuda ihtiyaç duyulduğunda yardım edecek destek birimleri olabilir”*

### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri toplam ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,743$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu; Çam (2017), İlkay (2017), Dereli (2017), Karalar, Aslan-Altan (2016), Mutluoğlu, Erdoğan (2016), Kabaran (2016), Sezer (2015), Kula (2015), Bilici (2015) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmada elde edilen nitel bulgular incelediğinde öğretmenlerin teknoloji bilgisi ile ilgili belirtmiş oldukları; teknoloji bilgisini yüksek düzeyde olarak belirten öğretmenlerin, teknoloji kullanımında yeterli olduğumu düşünüyorum; derslerde teknolojiyi aktif olarak kullanabilecek düzeydeyim; teknolojiye ilişkin gelişmeleri takip ederim; akıllı tahta ve teknoloji kullanımında çok iyiyim; çeşitli programlar ve yazılımlar kullanabilecek düzeyde bilgiye sahibim; Web 2.0 araçlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabiliyorum; konuları teknoloji ile bütünleştirip öğrenci seviyesine uygun teknolojik ortam oluşturabiliyorum biçimindeki görüşlerinin de bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, pedagoji bilgisi düzeyine ilişkin olarak belirttikleri, sınıf yönetiminde çok iyi olduğum için yüksek düzeyde pedagojik bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum; derslerde çağdaş yöntem teknikleri kullandığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum; deneyimlerimden dolayı yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum; iyi bir lisans eğitimi aldığım için yüksek düzeyde pedagoji bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum gibi görüşleri bu sonuçla paralellik göstermektedir. Benze şekilde öğretmenlerin içerik bilgisi düzeyine ilişkin olarak belirttikleri, kendimi konu içeriği ve içerik bilgisi konusunda yeterli görüyorum; her konuyu derinlemesine bilmesem de yeterli düzeyde içerik bilgisine sahibim; derslerde aktarabilecek kadar içerik bilgisine sahip olduğumu düşünüyorum; içerik bilgisi konusunda konulara fazlasıyla hâkim olduğumu düşünüyorum; konu içeriğini çok iyi biliyorum şeklindeki görüşleri bu sonuçla paralellik göstermektedir. Çam (2017) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini yüksek olarak tespit etmiştir. Aynı şekilde İlkay (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının ile yaptığı çalışmada, teknolojik pedagojik içerik bilgisine yönelik öz-yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karalar, Aslan-Altan (2016) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının TPAB düzeyine yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Kabaran (2016) tarafından yapılan çalışmada

öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Bilici (2015) ortaöğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu Çam (2017), Turgut (2017), İlkay (2017), Dereli (2017), Karataş, Aslan ve Tutak (2017), Kabaran (2016), Karalar, Aslan-Altan (2016), Bozkurt (2016), Mutluoğlu ve Erdoğan (2016), Koh, Chai ve Tsai (2010) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Turgut (2017) Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine İlkay (2017) yaptığı çalışma sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Çam (2017) araştırma sonunda öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş, Aslan ve Tutak (2017) tarafından matematik öğretmenleriyle yapılan çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin TPAB algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin puan ortalamalarına göre, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu Bilici (2015), Burmabıyık (2014), Altun (2013), Sabo ve Archambault (2012) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Bilici (2015) ortaöğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada TPAB ölçeğinin genelinde yaşa bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Burmabıyık (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşları ve kıdemlerine göre TPAB öz-yeterlik algılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgisayar kullanım yeterlikleri değişkeni açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin puan ortalamalarına göre, grup ortalamaları arasındaki fark kendini yüksek düzeyde yeterli görenler lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu İlkay (2017), Karalar, Aslan-Altan (2016), Bilici (2015), Karadeniz ve Vatanartıran (2015), Burmabıyık (2014), Kuzu ve Erten (2014), Karataş (2014), Kabakçı - Yurdakul (2011), Hsu (2010) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda elde edilen nitel bulgular incelediğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ile ilgili belirtmiş oldukları; konuların öğretiminde kolaylık sağlar; öğrencilerin ilgisini çeker; dersi eğlenceli hale getirir;

öğrenilenlerin kalıcılığını arttırır; öğrencileri aktif hale getirir; sınıf içi etkinlikler oluşturmada kolaylık sağlar; sınıf içi etkileşimi artırır biçimindeki görüşlerinin öğretmenlerin derste teknoloji kullanıma karşı olumlu tutum içinde olduklarını, derslerinde kullandıklarını ve bu sonucu destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Öğretmenler teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunlara ise, teknik sorunlar; elektrik kesintisi; internet bağlantı sorunu; hizmet içi eğitimlerin yetersizliği; öğretmenin teknik bilgi yetersizliği; okullardaki teknolojik araç yetersizliği şeklinde görüş belirterek, bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ise, hizmet içi eğitimler verilebilir; okullarda destek birimleri oluşturulabilir; teknolojik araçların mevcut olduğu ek sınıflar oluşturulabilir; bilişim teknolojileri öğretmenleri süreçte daha aktif kullanılabilir; okullardaki alt yapı geliştirilebilir; okullardaki teknolojik araçlar artırılabilir; milli eğitim bakanlığı tarafından ek kaynak ayrılabilir şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlkay (2017) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma seviyeleri arttıkça TPİB yeterlikleri artmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Karalar, Aslan-Altan (2016) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada TPAB yeterlikleri açısından teknoloji kullanımı konusunda kendini yeterli hisseden öğretmen adayları ile yeterli hissetmeyenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Karataş'ın (2014) çalışmasında da öğretmenlerin bilgisayar kullanım düzeyleri ve TPAB boyutları arasında kullanım düzeyleri iyi olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yine Burmabıyık (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmada teknoloji kullanım seviyesi ile TPİB yeterlikleri arasında anlamlı fark var sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi teknolojileri eğitimi alma durumu değişkeni açısından teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin puan ortalamalarına göre, grup ortalamaları arasındaki fark eğitim alanlar lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Bilici (2015), Karakaya (2013), Bal ve Karademir (2013), Shin vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Bilici (2015) ortaöğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada TPAB ölçek genelinde etkileşimli tahta kullanım kursuna katılan öğretmenler lehine anlamlı fark vardır sonucuna ulaşmıştır. Karakaya'nın (2013) kimya öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında TPAB ile ilgili kurs alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı şekilde Bal ve Karademir'in (2013) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada da teknolojik bilgi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi konularında bilgisayar destekli hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmişti.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının TPİB'lerinin gelişimini sağlayacak içerik bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgilerinin tümünü kapsayacak şekilde uygulamalı derslerin tanımlanması gerekmektedir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II, Öğretim Teknolojileri ve Bilişim Teknolojileri gibi derslerin içerikleri TPİB'e göre yeniden düzenlenmeli, ayrıca eğitimde kullanılabilir yazımlara yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

3. Öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

4. Öğretmenlerin okullarında teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaştıkları alt yapı yetersizliği, teknolojik materyal eksikliği ve öğretmenlerin teknik bilgi eksikliklerinin giderilmesi etkili teknoloji entegrasyonuna yardımcı olacaktır.

5. İleride yürütülecek çalışmalarda TPİB çerçevesini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalara yer verilebilir.

6. Bu çalışmanın nicel verileri sadece bir ilde merkeze bağlı okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak çalışmalar daha fazla katılımcı ile veya farklı illerdeki örneklemeler üzerinde yapılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenebilir.

#### Kaynakça

Altun, T. (2013). Examination of Classroom Teachers' Technological Pedagogical and Content Knowledge on the Basis of Their Demographic Profiles. *Crotian Journal of Education*, 15(2), 365-397.

Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32.

Bilici, S. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin etkileşimli tahta ve diğer öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 153- 167.

Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.

Çakır, R. & Yıldırım, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.

Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi (Muş/Bulanık örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Çoklar A.N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. 7. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitabı* (39-44), Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe.

Çoklar, A. N. (2014). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin cinsiyet ve bit kullanım aşamaları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 319-330. doi: 10.15390/EB.2014.3464

Dereli, İ.(2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86

Hsu, S. (2010). The Relationship between Teacher's technology integration ability and usage. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 309 – 325.

İlkay, N. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterliklerinin incelenmesi (Sakarya üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Jang, S. J. & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338.

Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.

Kabakçı-Yurdakul, I., Odabaşı, H.F., Kılıçer, K, Çoklar, A.N., Birinci, G., Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58 (3), 964-977.

Kabaran, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran S. (2015). Primary school teachers' technological pedagogical content knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028.

Karakaya, Ç. (2013). *Fatih Projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karalar, H., Aslan-Altan, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5 (USOS Özel Sayı), 15 - 30

Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin FATİH projesi"ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi( Adıyaman ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Karataş, F., Aslan, İ., Tutak, F. (2017). Lise Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagoji Alan Bilgileri ve Teknolojiyi Bütünleştirme Öz Yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 180-198.

Kazu, I. Y. ve Erten, P. (2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self-efficacies. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 126-144. doi: 10.11114/jets.v2i2.261

Koh, J. H. L., Chai, C. S. & Tsai, C. C. (2014). Demographic factors, TPACK constructs, and teachers' perceptions of constructivist-oriented TPACK. *Educational Technology and Society*, 17(1), 185-196.

Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 395-412.

Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Mutluoğlu, A. ve Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 100-123.

Sabo, K., and Archambault, L. (2012). Tessellations in TPACK: Comparing technological pedagogical content knowledge levels among K-12 online and traditional teachers. *In Society For Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2012 (1), 4751-4756.

Sezer, B. (2015). Examining technopedagogical knowledge competencies of teachers in terms of some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 208-215. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.648

Shin, T., Koehler, M., Mishra, P., Schmidt, D., Baran, E., & Thompson, A. (2009). Changing technological pedagogical content knowledge (TPACK) through course experiences. *In Society For Information Technology & Teacher Education International Conference, 2009 (1)*, 4152-4159.

Şad, S.N. & Gökteş, Ö. (2014). Preservice teachers' perceptions about using mobile phones and laptops in education as mobile learning tools. *British Journal of Educational Technology-BJET, 45(4)*, 606-618

Şad, S.N. & Özhan, U. (2012). Honeymoon with iwbs: a qualitative insight in primary students' views on instruction with interactive whiteboard. *Computers and Education, 59(4)*, 1184-1191.

Turgut, T. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri: Karabük ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Wang, Q. & Woo, H.L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology and Society, 10(1)*, 148-156.

Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International, 45(4)*, 411-419.

Yalın, H. İ., Karadeniz, Ş. & Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey, *Journal of Applied Sciences, 7(24)*, 4036-4039.





**İNGİLİZ DİPLOMAT SİR HUGHE M. KNATCHBULL-HUGESSEN'İN TÜRK  
BOĞAZLARI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ (1948)**  
AN ENGLISH DIPLOMAT SIR HUGHE M. KNATCHBULL-HUGESSEN'S  
THOUGHTS ON TURKISH STRAITS (1948)


İRŞAD SAMİ YUCA

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü

[s.yuca@alparslan.edu.tr](mailto:s.yuca@alparslan.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-5797-3100>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute  
S.9, Ekim | October 2019, Erzurum  
ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article  
Geliş Tarihi | Received Date : 30.08.2019  
Kabul Tarihi | Accepted Date : 24.10.2019  
Sayfa | Pages : 137-153  
 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.125>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)  
<https://dergipark.org.tr/etusbed>  
This article was checked by

 iThenticate



## İNGİLİZ DİPLOMAT SIR HUGHE M. KNATCHBULL-HUGESSEN'İN TÜRK BOĞAZLARI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ (1948)

İrşad Sami YUCA

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 137-153

### ÖZ

Tarihi vakalar temelde insanın düşünsel ve duygusal tepkilerinin etkisinde şekillenmesine karşın ona doğadan türlü etmenler vasıta aracı olur. Coğrafyanın sundukları insan kültürünün tarihsel, ekonomik ve siyasi yönlerini her zaman derinden etkilemiştir. Zaten tarihi vakalar coğrafyanın ya da yer yüzü şekillerinin muazzam bir örüntüsü misalidir. Özellikle tarih boyunca ortaya çıkan birçok savaşın arka planında halkların ülküsel bir ideolojisi haline gelen yer yüzü sınırları, şekilleri ve kültürel tanımlamaları mühim bir yer teşkil etmiştir. Dünya tarihinde bu manada önemli bir vaka örneği de İstanbul ve Çanakkale boğazlarıdır. İki boğaz her asırda savaşların, ticaretin ve milletlerarası etkileşimin merkezinde yer alabilmiştir. Özellikle 18. yüzyıldan devamlı artan global ticari, askeri ve siyasi etkileşim bu boğazları daha da etkili hale getirmiş ve dünya siyasetinin tartışmalı bir meselesi haline dönmüştür. 20. yüzyılın ortalarına değin birçok savaşın ve antlaşmanın sebepleri arasında bu boğazların jeo-stratejik ve kültürel anlamlarını görmek mümkündür. Bu çalışmada, II. Dünya Savaşı akabinde kurulmaya başlanan yeni dünya siyasi düzeninde boğazların yeri ve önemi hakkında İngiliz diplomat ve siyaset adamı Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen'in düşünceleri ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Boğazları, Savaş, Antlaşma, Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen, Demeç.

### AN ENGLISH DIPLOMAT SIR HUGHE M. KNATCHBULL-HUGESSEN'S THOUGHTS ON TURKISH STRAITS (1948)

#### ABSTRACT

Although historical phenomena are shaped mainly by the intellectual and emotional reactions of man, various factors from nature become the mediator. The geography presented has always profoundly influenced the historical, economic and political aspects of human culture. In fact, historical cases are like an enormous pattern of geography or landforms. Particularly in the background of many wars that have arisen throughout history, the boundaries, shapes and cultural descriptions that have become an idealistic ideology of peoples have been important places. An important case in this sense in the history of the world is the straits of Istanbul and Dardanelles. The two straits were at the centre of wars, trade and international interaction in every century. Global trade, military and political interaction, which has been increasing since the 18th century, has made these straits even more effective and has become a controversial issue of world politics. Among the causes of many wars and treaties until the mid-20th century, it is possible to see the geo-strategic and cultural meanings of these straits. In this study, the views of British diplomat and politician Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen about the place and importance of the straits in the new world political order which was established after the Second World War will be discussed.

**Keywords:** Turkish Straits, War, Treaty, Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen, Conference.

## Giriş

İtilaf ve İttifak devletleri arasında yaşanan I. Dünya Savaşı, 1918 yılında imzalanan çeşitli antlaşmalarla son bulmuştur. Ancak savaşın geride bıraktığı izlerin gerek dünya ve gerekse Avrupa sathlarında kolay kolay silinebilmesi pek mümkün görünmüyordu. Savaş sonrasında özellikle Almanya ve İtalya'da aşırı denilebilecek faşizan siyasi akımların ortaya çıkması ve benimsediği yayılcı politikalar, ileride yeni bir dünya savaşının çıkmasında ana faktör olacaktır. Özellikle bu yeni milliyetçi ideolojik akımların etkileyici ve hisli konuşmalara sahip kült liderleri tarafından halka aktarılan düşmanlaştırıcı ve mağdur edilmiş olma fikirleri, kitleler arasında hızlıca yayılmaktaydı.<sup>1</sup> Bu siyasi fikirlerin yanı sıra ırk temelinde yapılan yeni ideolojik temalı tarih, dil, iktisat ve sosyolojik anlatımlar, Avrupa'da siyasi ve kültürel bölünmeyi artırmaktaydı.<sup>2</sup> Netice olarak I. Dünya Savaşı sonrası kurulan siyasi ve ekonomik statükonun sonuçları Dünya'yı yeni bir savaşın eşiğine taşımıştır. Artık kaçınılmaz bir adım gerekmektedir. Bu adım da 1 Eylül 1939'da Almanya'nın Polonya'yı işgal etmesiyle tekrar yaşanmaya başlamıştır.

Savaşın başlangıcı 1 Eylül 1939 iken son bulacağı vakit ise tarihsel bağlamda yıllar farklı olsa da ay ve gün ardıl bir şekilde manidar bir zaman şeklinde gerçekleşecek. Savaşın sonu ancak Japonya'nın teslim olacağı 2 Eylül 1945 tarihinde gerçekleşmesiyle bitecektir. Bu zaman aralığında dünyanın birçok yerinde haksız işgaller, katliamlar ve kıtlıklar ile insanoğlu dramatik bir tarihi süreç ile karşılaşmıştır. Küresel barış ağır bir şekilde zedelenmiştir. Dünya ekonomisi savaşın bittiği dönemden itibaren yakın gelecekteki seyri ağır bir enflasyonist ortama, üretimin daralmasına, işsizliğin artmasına ve bunların akabinde temel ihtiyaç maddelerinde taleplerin karşılanmamasından doğan adaletsiz bir kara borsa düzenine dönük yeni krizlere gebe kalmıştır. Bu sorunları aşmak adına ve bilhassa küresel barış ortamını yeniden inşa edebilmek uğruna ülkeler San Francisco'da ( 25 Nisan 1945) 50'ye yakın farklı millet temsilcisinin katılımı ile yeni bir Birleşmiş Milletler teşkilatının kurulmasına karar verilmiştir.<sup>3</sup>

Savaş sonrasında barışı tesis etmek ve bozulan uluslararası ekonomik dengeleri tekrar düzeltmek pek de kolay gözükmemekteydi. Hasarın boyutları tahmin edilenin çok ötesinde olmakla beraber gereken maddi desteğin nasıl sağlanacağı ise belirsizdi. Bu belirsizliği biraz da dünyada savaş sonrası ABD ve Sovyetlerin temsil

<sup>1</sup> Ian Kershaw, **Hitler 1889-1936**, çev. Zarife Biliz, Cilt: 1, İthaki Yayınları, İstanbul, 2007, s. 197.; Mustafa Karaca, "İtalyan Propagandasında Kült Lider Olgusu: "IL Duce" Benito Mussolini", **G.Ü. İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi**, Cilt: 6, Sayı: 2, Eylül 2018, ss. 1203-1220.

<sup>2</sup> Richard Weikart, "The Role of Darwinism in Nazi Racial Thought", **German Studies Review**, Vol: 36/3, 2013, pp. 537-555.; Matthew Clair, Jeffrey S. Denis, "Sociology of Racism", **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, Vol. 19, 2015, pp. 857-863.

<sup>3</sup> Feridun C. Erkin, **Dışişlerinde 34 Yıl: Anılar, Yorumlar**, TTK Basımevi, Ankara, 1987, s. 150.

ettiği kapitalist-sosyalist yeni siyasi rekabet daha da körüklemektedir. Her iki taraf da yayılmacıydı ve siyasi kontrolü kaybetmek gibi risklerle karşı karşıya kalmak istememekteydiler. Savaşın direkt ve dolaylı etkisinde kalan ülkeler de bu iki kutuplu ideolojik gidişatın arasında bir tercih yapmak zaruretiyle yüzleşmekteydiler.<sup>4</sup> Ancak ilerleyen yıllarda iki kutuplu dünyanın alternatifi olabilecek Bağlantısızlar Hareketi şeklinde gelişmeler olsa da siyasi tarihi en çok meşgul edecek mevzu Batı ve Doğu'yu simgeleyen Kapitalizm-Sosyalizm çekişmesi olacaktır.

Türkiye, savaş sonrasında bu yeni ikili çekişme veya Soğuk Savaş dönemi diye nitelendirilen dönemde genel olarak siyasi, ekonomik ve askeri gelişmelerle zorlu imtihanlar veren ülkelerin başında gelmekteydi. Bulunduğu jeo-stratejik konumu onu siyasi zorlukların yanında siyasi, ekonomik ve askeri tercihler yapmakta zor bir kulvarda bırakmaktaydı. Akdeniz, Ege ve Karadeniz sahillerinin varlığı, Kafkasya, Balkanlar ve Ortadoğu'ya olan sınırları onu hem Batı Kapitalizmi'ne hem de Sovyet Komünizmi'ne karşı savunma ve tedbir almaya itmekteydi. Ayrıca Türkiye'nin sahip olduğu boğazların varlığı, Sovyetlerin yeni ideolojik anlayışının güvenliği için önemli bir yere sahipti. Savaş sonrası yenedünya düzeninde Sovyetlerin yayılmacı politikaları ve Türkiye'ye karşı boğazlardan üs ve toprak talepleri şeklinde gelişen tehditkâr açıklamaları, Türkiye'yi Batılı devletlere daha fazla yanaştırmaktaydı. Türkiye'nin Batılı devletlere yakınlaşmasında ülkenin kurucu aktörlerinin düşünsel kökenlerinde de böyle bir yakınlığın varlığının söz konusu olması etkili olmuştur.

Çalışmanın geri kalan bölümünde, Batılı devletlerin ve Sovyetlerin II. Dünya Savaşı sonrasında Türk Boğazları hakkındaki siyasi ve askeri tasavvurları hakkında İngiliz siyaset adamı Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen'nin "Turkey and the Straits"<sup>5</sup> başlığı altında Londra merkezli düşünce kuruluşu Royal Empire Society'de 1948 yılında verdiği demecin bir değerlendirmesine yer verilecektir.

## II. Dünya Savaşı Sonrası Türk Boğazlarının Genel Durumu (1945-1948)

Sonuçları her bakımdan ağır olan II. Dünya Savaşı nihai olarak 2 Eylül 1945 tarihinde son bulmuştur. Ancak yeni uluslararası siyasal düzenin nasıl dizayn edileceği bir muamma idi. Savaş öncesi dünyanın güçlü ülkelerinden İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya büyük bir siyasi ve ekonomik güç ve de prestij kaybına uğramışlardır. Yükselen iki yeni güç ise ABD ve Sovyet Rusya'sı olmuştur. Süreç soğuk savaş dönemi olarak adlandırılacak ve Türkiye için de bazı dış politika ve

<sup>4</sup> The Cold War (1945–1989), [https://www.cvce.eu/obj/the\\_cold\\_war\\_1945\\_1989\\_full\\_text-en-6dfe06ed-4790-48a4-8968-855e90593185.html](https://www.cvce.eu/obj/the_cold_war_1945_1989_full_text-en-6dfe06ed-4790-48a4-8968-855e90593185.html). (Erişim Tarihi: 12.06.2019)

<sup>5</sup> Sunulan demecin orijinal başlığı "Constantinople and Straits" tir. **United Empire**, Vol. 41-42, 1949, p. 142.; Demeç gözden geçirilmiş haliyle de yayınlanmıştır. Hughe M. Knatchbull-Hugessen, "Turkey and The Straits", **Great Britain and East**, Vol. 64, 1948, pp. 16-23.; CCA., 30.1.101.625.13.4.1; Abraham Bodurgil, **Turkey, Politics and Government: A Bibliography 1938-1975**, Library of Congress, Washington, 1978, s. 1921.

güvenlik sorunlarını beraberinde doğuracağı yeni bir tarihsel dönem olacaktır. Özellikle savaşın hemen akabinde Sovyet Rusya'sının boğazlar hakkında taşıdığı fikirler ve tehditkâr dil Türkiye'yi ürkütmekteydi.

Dönemin Sovyet dışişleri bakanı V. Molotov daha savaşın bitiminden birkaç ay önce 19 Mart 1945 tarihinde Türkiye'ye ülkesinin boğazlar hakkında düşündüğü siyaseti 1925 tarihli Dostluk ve Saldırmazlık Paktı'nın feshedileceğini bir ultiatom ile bildirmesiyle başlatmış olmaktadır. Türkiye tarafından kaygıyla karşılan bu ultiatomun ardından, Sovyet tarafı kendi isteklerini daha net bir şekilde 7 Haziran 1945 tarihinde hak iddia ettiği boğazlar ve bazı toprak talepleri ile daha da somutlaştırarak ileriye taşımıştır.<sup>6</sup> Bu çerçevede Montrö Boğazlar Sözleşmesi'nin bazı başlıklarda tadil edilmesi gerektiğini ortaya attı. Sovyetlerin aşırıya kaçan emperyalist amaçlarına dönük bu taleplerine karşılık Türkiye, meşru toprak bütünlüğünü ve halk egemenliğine dayalı tam bağımsızlığını her açıdan müdafaa edeceğini deklare ederek, tepkisini ortaya koymuştur.

Sovyetlerin Türkiye üzerinde kurduğu siyasi baskı ABD ve İngiltere tarafından askeri çıkarları yanı sıra ideolojik kapitalizm düşüncesinin Akdeniz havzasındaki geleceği hakkında bazı kaygılar edinmelerine neden olmaktadır. Bu yeni siyasi rekabet döneminde, Fransa ve İngiltere'nin II. Dünya Savaşı'nda büyük bir politik prestij ve ekonomik güç kayıplarına uğramalarından dolayı işin ağır yükü ABD'nin sırtına yüklenmekteydi. Sovyetlerin savaş sonrası gerek Türkiye üzerinde ve gerekse diğer ülkeler üzerindeki çeşitli taleplerinin makul bir işbirliği içerisinde görüşmek için ABD ve İngiltere tarafından bir konferans teklifi yapıldı. 17 Temmuz-2 Ağustos 1945 tarihleri arasında gerçekleşen Potsdam Konferansı'nda, Sovyetlerin serbest geçiş konusunda Türkiye'nin olumsuz bir tavrının olduğunu iddia etmişti. Buna mukabil Sovyetlerin üs kurma talebi İngiliz-ABD çıkarları için çok ciddi bir tehdit oluşturacağından dolayı katılımcı ülkelerin temsilcileri tarafından kabul görülmemiştir. Ancak boğazların durumu ile ilgili her üç ülke düşüncelerini Türkiye'ye iletmek konusunda anlaşmaya varmışlardır.<sup>7</sup>

Konferansın akabinde Sovyetlerin Türkiye'ye verdiği 24 Eylül 1946 tarihli ikinci ultiatom, adeta eski taleplerin bir tekrarı niteliğinde olup Türkiye tarafından bir kez daha reddedilmiştir.<sup>8</sup> Bu ultiatomda Sovyetlerin yeni bir talebi ise boğazların

---

<sup>6</sup> A. Haluk Ülman, **İkinci Cihan Savaşının Başından Truman Doktrinine Kadar Türk - Amerikan Diplomatik Münasebetleri 1939-1947**, Sevinç Matbaası, İstanbul, 1961, s. 55.; Sabit Dokuyan, "İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den İstekleri", **ÇTTAD**, Yıl: 9, Sayı: 18, Güz 2013, ss. 119-135.

<sup>7</sup> Michael Neiberg, **Potsdam: The End of World War II and the Remaking of Europe**, Basic Books, 2015, s. 15-25.; Selma Yel, **Karadeniz ve Boğazlar Meselesi**, ATAM, Ankara, 2009, s. 171-175.

<sup>8</sup> Söz konusu Sovyetlerin ultiatomunda yer alan istekler şunlardır: 1-Boğazlar bütün memleketlerin ticaret gemilerine daima açık olmalıdır. 2-Boğazlar Karadeniz devletlerinin

uluslararası statüsünün yeniden belirlenmesinde yalnız Karadeniz'e sahili olan ülkeler tarafından tayin edilmesi üzerine olmuştur. Ancak bu gelişmeler iki ülke arasında siyasi ilişkilerin daha da gerilmesine neden olmuştur. Türkiye'nin Sovyet istekleri karşısında yalnız kalması Batılı devletlerini daha net bir siyasi tavır almaya sevk etmiştir. Bu çerçevede 5 Nisan 1946 tarihinde ABD'nin meşhur Missouri Zırhlısı İstanbul'a gelmiştir. ABD'nin bu girişimi Sovyetlere bir cevap şeklinde algılanmıştır. ABD, Sovyetlerin Akdeniz ve Ortadoğu'ya yönelik emellerine karşın bu stratejik bölge ile siyasi ve güvenlik açılarından daha fazla ilgilenmeye başlaması Türkiye'yi memnun eden bir gelişme olmuştur.<sup>9</sup>

II. Dünya Savaşı'ndan sonra oluşan yenedünya politişinin iki kutuplu yapısı ve Sovyetlerin siyasi ve askeri baskıları Türkiye'nin karar alma süreçleri için ağır bir dönüm oluşturmaktaydı. Özellikle Türkiye'nin ordu mevcudunu savaş sonrasında da korumaya devam etmesi, Türk ekonomisine daha ağır bir şekilde yük getirmekteydi.<sup>10</sup> Türkiye'nin böylesi bir kaotik süreçten çıkmasının tek yolu dış yardımlar almasıydı. Bu manada kendisine güvenli bir liman olarak ABD ve Avrupa'yı görmekteydi. Türkiye, ikili ilişkilerin kurulması ile böylece üzerine yoğunlaşan Sovyet baskısını ve tehdidini uzaklaştırabileceğine inanmaktaydı. Türkiye'nin yaşadığı bu siyasal ve askeri gerilimin bir benzerini Yunanistan'da yaşamaktaydı. Türkiye ve Yunanistan'ının Sovyet tehdidinde maruz kalmaları geniş bir coğrafyayı da etkisi altına almaktaydı. Küresel iki gücün kavgası tarihsel misyonları gereği Akdeniz, Ege, Karadeniz, Ortadoğu ve Balkanların üzerinden yeniden şekillenmekteydi. ABD bu geniş coğrafyada Batılı devletlerin ve temelde kendi çıkarlarını korumaya dayalı jeo-stratejik bir siyasete yönelmiştir. Savaş sonrası ilk ve tarihsel açıdan en önemli adımını ise 12 Mart 1947 yılında Başkan Truman'ın Kongre Meclisi'nde dile getirdiği Türkiye ve Yunanistan'a mali ve askeri yardım yapmak ile atmıştır. Yapılacak yardımlar ve bölgede takip edilecek politikalar

---

harp gemilerine daima açık olmalıdır. 3-Karadeniz'de sahili bulunmayan devletlerin harp gemilerinin Boğazlardan geçmesi, özel şekilde öngörülen haller hariç, yasaklanmalıdır. 4-Boğazlar rejiminin tespiti Türkiye ile diğer Karadeniz Devletlerinin salahiyetinde olmalıdır. 5-Bu rejimin uygulanmasını ve Boğazların savunulmasını Türkiye ile Rusya ortaklaşa yürütmelidirler. Çağatay Benhür, "Stalin Dönemi Türk-Sovyet İlişkileri", **S.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 14, 2004, s. 325-337.

<sup>9</sup> İbrahim Bozkurt, "II. Dünya Savaşı Sonrası Amerikan Missouri Zırhlısının İstanbul Limanı'nı Ziyareti Üzerine Değerlendirmeler", **ÇTTAD**, Cilt: VI, Sayı: 15, 2007, Ss. 251-274.; Ulus, 6 Nisan 1946.; Barış Ertem, "Türkiye-ABD İlişkilerinde Truman Doktrini Ve Marshall Planı", **B. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 21, 2009, ss. 377-397.

<sup>10</sup> Osman Yalçın, "İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Sovyet Tehdidi Karşısında Kalan Türkiye'nin Batı İle İşbirliği Yapma Süreci", **Turkish Studies**, Cilt: 8, Sayı: 5, 2013, ss. 919-958.

Truman Doktrini adıyla anılmaya başlanmıştır. Türkiye bu süreçte askeri ve mali açılardan ABD'den çeşitli destekler almaya başlamıştır.<sup>11</sup>

### **Boğazlar Hakkında Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen'in<sup>12</sup> Düşünceleri**

Dünya tarihinde siyasi ve ticari konuların yanı sıra dini ve kültürel başlıklarda da İstanbul ve Çanakkale boğazları her zaman önemlerini korumuşlardır. Boğazların her iki yakasında Doğu ve Batı medeniyetlerinin kesişmesini ve de ayrışmasını somut örnekleri ile görmek her asırda mümkün olabilmıştır. Bizans sonrası Osmanlı zamanında devletin geniş sınırlarından gelen farklı dil, din ve kültürden insanlar, özellikle İstanbul Boğazı'nın her iki yakasına izlerini bırakmışlardır. 19. yüzyıldan itibaren dünyada artan siyasi ve ticari ilişkiler sonucu önemli derecede bir etkileşim yaşanmıştır. Bu asırda etkileşimin kendini başta mimari olmak üzere diğer kültürel hayatın örnekleriyle en fazla hissettirdiği duraklardan birisi ise İstanbul'dur. Bu değişimin yanı sıra stratejik ve siyasi konularda da oluşan yeni politik gruplaşmalar askeri açıdan boğazların değerini daha da artırmıştır. 20. yüzyılın hemen başında ve ortalarına doğru patlak veren iki

<sup>11</sup> M. Vedat Gürbüz, "Türk-Amerikan İlişkilerinde İttifak Sürecinin Başlaması", **Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 9, 2010, ss. 139-170.

<sup>12</sup> Sir Hughe Montgomery Knatchbull-Hugessen, 26 Mart 1886 tarihinde siyaset ve diplomaside insan yetiştiren bir ailenin üyesi olarak Baron Sir Edward Knatchbull ikinci oğlu olarak dünyaya gelir. Eğitim hayatına ilk olarak Eton Koleji'nde başlar daha sonra Oxford'da bulunan Balliol Koleji'nde devam etmiştir. 1907'de Bachelor of Arts (lisans) mezuniyet derecesi ile mezun oldu. 1908 yılında Dışişleri Bakanlığında göreve başlar. 1909 yılının Ekim ayında Konstantinopolis'e ateşe sıfatıyla görevlendirildi. I. Dünya Savaşı'ndan dolayı İngiltere'ye geri çağrıldı. Londra'da Dış Servis ve Diplomatik Hizmet birimlerinde hizmet gördü. Dünya Savaşı sırasında ve 1918'den sonra Mülteci ve Kaçaklar Departmanı'nda görev gördü. Ocak 1919'da Versailles Konferansı'ndaki İngiliz Delegasyonunda bulundu. 1920 yılında Kraliçe tarafından gördüğü hizmetlerden dolayı Yeni Yıl Onuru St. Michael ve St. George Nişanlarına layık görüldü. Lahey, Paris ve Bürükselde diplomat olarak büyükelçilik bünyesinde 1926-1930 yılları arasında çeşitli vazifeler icra etti. 1931'de Knatchbull-Hugessen, 1934 Estonya, Litvanya ve Letonya Cumhuriyetlerine 1967'de Envoy Olağanüstü Elçisi ve Bakanlar Kurulu Üyesi olarak atandı. 1936 Çin Büyükelçiliği Olağanüstü ve Genel Kurul olarak gönderildi. Ertesi yıl, arabası bir Japon savaş uçağı tarafından makinalı tüfekliydi ve vuruldu. Önce Şangay'da hastaneye kaldırıldı, sonra da İngiltere'yi evinde bir müddet tedavi ile geçirdi. Knatchbull-Hugessen, 1939'da Türkiye Büyükelçiliği Olağanüstü ve Tam Yetkili olarak atandı. Ankara'da geçirdi. 1944'te Knatchbull-Hugessen, Belçika Büyükelçiliği Olağanüstü ve Tam Yetkili ve ek olarak üç yıl sonra emekli olarak Lüksemburg'a Olağanüstü Elçi ve Genel Kurul Üyesi olarak atandı. Emekliliğinden sonra çeşitli dernek ve kuruluşlarda görevler üstlenmeye devam etti. 21 March 1971 tarihinde Londra'da öldü. *Who Is Who* 1963, London: Adam & Charles Black, 1963. p. 1745.; *Edward Corse, A Battle for Neutral Europe*, London: Bloomsbury, 2013, p. 71.; *Chris Cook, Sources in British Political History 1900-1951*, London: McMillian Publish, 1975, p. 125.; *M. R. D. Foot, Secret Lives*, Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 229.; Knatchbull-Hugessen Türkiye anıları için bkz. Ahmet Özgiray (Çev.), **Barışta ve Savaşta Bir Diplomat: Büyük Britanya'nın Türkiye Büyükelçisi Sir Hughe Knatchbull Hugessen'in Anıları**, Er Yayıncılık, İstanbul, 2017.



dünya savaşında Türk Boğazlarının dünya siyasi, ticari ve kültürel meselelerinde ne denli önem arz ettiği yakından müşahade edilmiştir.<sup>13</sup>

Tarih boyunca Türk Boğazları üzerinde farklı sebeplerden dolayı birçok antlaşmalar yapılmıştır. Bu antlaşmalar ikili düzeyde olduğu gibi çok uluslu antlaşmalar olma niteliğine de haiz olmuştur. Türkiye, boğazlar meselesinden edindiği dış politika tecrübesinden dolayı muhtemel bir II. Dünya Savaşı ihtimaline karşı boğazların statüsü ile ilgili Lozan'da elde edemediği tam kontrol etme hakkını 1930'ların dünya siyasi ve askeri gidişatından dolayı çözmeye çalışmıştır. Atatürk'ün yoğun diplomatik gayretleri sayesinde Montrö Antlaşması (1936) ile temelde boğazların savunmasının yanı sıra askeri ve ticari geçişler hakkında bir takım yeni düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır. Bu antlaşma ile her iki boğazın statüsü uluslararası hukuka dayanarak gönümüze değin süren hukuki güvencesi sağlanmıştır. Ancak bu beynelmilel antlaşmaya rağmen özellikle Soğuk Savaş döneminde Türk boğazlarının siyasi, askeri ve ticari durumu Batı ve Doğu blokları arasında yeniden tartışmalı hale gelmiştir. Çalışmanın bu bölümünde özellikle Batılı ve bir İngiliz Diplomat ve siyaset adamı olan Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen'in 20-21 Ocak 1948 tarihlerinde Londra merkezli düşünce kuruluşu Royal Empire Society'de düzenlenen konferansta "*İstanbul ve Boğazlar*" başlığıyla verdiği demecin bir değerlendirmesi yapılacaktır.<sup>14</sup>

Knatchbull-Hugessen, The Royal Society'de verdiği konferans demecinde, boğazların coğrafik olarak sahip olduğu tarihi öneme vurgu yaparak başlamıştır. Ona göre Türk Boğazları kadar Panama, Süveyş, Cebel-i Tarık ve Bering boğazları da dünya siyaset ve ekonomisinde belirleyici özellikleri söz konusudur. Ancak Sir Hughe, Türk boğazlarının modern dönemin önemli bir siyasi sorunu olduğunu vurgulayarak bu meselenin temelinde Rusya'nın Deli Petro döneminde modernleşmesine paralel bir şekilde zamanla Avrupalıların da siyasi, askeri ve de ekonomik gündemine dâhil olduğunu ifade etmiştir. Boğazların tarihsel durumunu şu ifadelerle anlatmaya çalışmıştır: "*Büyük Petro'nun Rus deniz kuvvetlerini ve Kırım'daki tersaneleri kuruncaya kadar devam etti. Bundan sonra genişleme yolunda olan Rusya, açık denizlere açılmasına engel olan bir Türk mâniyasına sebep olduğu iktidarsızlığı hissetti. Diğer devletlerin, Türkiye'nin boğazlara hâkimiyet derecesini azaltmak için sarf ettikleri gayretler o gün başladı.*" Görüldüğü üzere İngiliz diplomat Knatchbull-Hugessen de boğazlar üzerinde Deli Petro döneminden beri bir Rus siyasetinin varlığını kabul etmektedir. Ayrıca Rusların sürekli olarak diğer güçlü devletlerin boğazlar üzerinde bir imtiyaz ve de güç tesis etmemeleri için ciddi bir siyaset yürüttüklerini de dile getirmiştir. Boğazlar üzerinde hâkimiyet sağlama

<sup>13</sup> Türk Boğazlarının önemi hakkında bkz. Şarika G. Berber, **Siyaset, Güç ve Denge Bağlamında Türk Boğazları (1833-1998)**, Berikan Yayınevi, Ankara, 2013.

<sup>14</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.1.

meselesinin, uluslararası diplomaside 1936 Montrö Antlaşması'na değin sürdüğünü dile getirmiştir.<sup>15</sup>

Demecin ilerleyen bölümlerinde Knatchbull-Hugessen, 1774 Küçük Kaynarca Antlaşması'ndan başlayarak Türklerin boğazlar üzerindeki mutlak olan hâkimiyetinin zamanla nasıl zayıfladığını örnekler vererek dinleyicilere kısa bir tarihsel özet şeklinde vermiştir. Boğazlar meselesinde askeri ve siyasi boyutları kadar uluslararası ticaret üzerinde de belirli bir etkisinin olduğunu vurgulayan Knatchbull-Hugessen göre; taraf ve bitaraf ülkelerin savaş süreçlerinde yapılan antlaşmalara bağlı boğazlarla ilgili maddelerden dolayı zararlarının ortaya çıkması genel bir rahatsızlığı beslemekteydi. Knatchbull-Hugessen, boğazlarla alakalı birçok antlaşmanın olması da bir bakıma hukuki belirsizlikleri beslediğini savunmuştur. Özellikle uluslararası ticaret üzerinde boğazlarla ilgili birbirinden farklı antlaşma metinlerinin varlığı bir manada baskı oluşturduğunu ve bütün bu sorunların ancak Montrö Antlaşması ile büyük oranda giderildiğini beyan etmiştir.<sup>16</sup>

19. ve 20. yüzyıllarda dünya siyasi gündeminde mühim bir mesele olan Türk boğazlarının siyasi ve hukuki durumu karmaşık bir tarihi mesele olarak görülmektedir. Meselenin en önemli iki boyutu ise Rusya'nın Akdeniz'e doğru yayılmacı politikalarının durdurulması ve Türkiye'nin boğazlar üzerindeki kontrolünü azaltmaya dönüktür. Ancak bir uluslararası bir mesele olan Türk boğazlarının durumu hakkında Knatchbull-Hugessen'nin belirlemeleri şunlardır: "*Rusya, Türklerin hem ticaret hem de harp gemileri üzerindeki kontrolünü azaltmak yolunda önayak olmuştur. İlk günlerden itibaren Rus istekleri şöyle izah edilebilir:*

1. *İster ticaret ister harp gemisi olsun bütün Rus teknelerinin boğazlardan daima serbestçe geçmesi,*
2. *Diğer bütün memleketlerin harp gemilerinin Karadeniz'den çıkarılması ve Karadeniz'e girmemesi,*
3. *İstediği bu imtiyazların tatbikatta göz önünde tutulmasını sağlamak için boğazlar sahillerinde kâfi derecede emin bir üs."*<sup>17</sup>

Knatchbull-Hugessen'e göre Rusların tarihi istekleri ancak bu şekilde izah edilebilir. Ancak Türklerin boğazlar hakkındaki aşırı Rus isteklerine karşı tavırları hep sert mahiyette olmuştur. Yalnızca Napolyon'un Mısır seferinden dolayı zoraki de olsa Rus harp gemilerine geçiş izni vermiştir. Rusların boğazlardan hem ticari hem de harp gemilerini serbestçe geçirmek arzusu 1809 ve 1833 yıllarındaki örneklerde olduğu gibi İngiltere'nin karşı çıkmasıyla gerçekleşmemiştir.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.2.

<sup>16</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.2.

<sup>17</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.2-3.

<sup>18</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.3.

1809 tarihli Osmanlı-İngiliz Antlaşmasında yer alan bir maddede: “*Harp gemilerinin Konstantinapol’e kanalından yani Karadeniz ve Akdeniz boğazlarından geçmesi her zaman men edilmiş olduğundan ve Osmanlı İmparatorluğu’nun bu eski nizamı barış zamanında bütün devletlere tatbik edileceğinden Büyük Britanya hükümeti bu prensibe itaat etmeği vadeder.*” ifadeleri Knatchbull-Hugessen’e göre boğazlar meselesinde mutlak Türk hâkimiyetini en ciddi manada sınırlandıran hukuki bir nazardır.<sup>19</sup> Bu hukuki gerçeklik sonraki dönemlerde boğazlarla alakalı vukua gelen siyasi ve askeri durumlarda hep öne çıkmıştır. Örnek olarak; 1841 yılında uluslararası bir sorun haline gelen Boğazlar meselesinin çözümünde adı geçen Osmanlı-İngiliz antlaşmasındaki madde belirleyici olmuştur. Bu madde bazı gelişmelere nazaran tadil edilmeye çalışılmışsa da 1914 yılına değin korunmuştur.<sup>20</sup>

Yeni asrın gün geçtikçe giriftleşen uluslararası konjonktürü korkunç bir savaşın geleceğini haber vermekteydi. Ancak savaşın ne zaman ve ne şiddette kopacağını ancak ülkelerin dışişlerinde çalışan bazı deneyimli üst düzey görevliler öngörebilmekteydiler. 20. yüzyılın bu karanlık başlangıcında temelde Britanya’nın değişen ve güven vermeyen siyasi tavrı yanı sıra inşa etiği iki gemiyi iade etmemesi ve Osmanlı’nın diğer İtilaf kuvvetleri nezdinde müttefiklik arayışının sonuçsuz kalışı önemli gelişmelerdi. Zira bu sürecin en açık sonucu İttihatçı yöneticilerinden Enver Paşa’nın, Batı ile ananevi bir diplomasi diyalogu olan Osmanlı’nın bu sonuçsuz kalan teşebbüslerinden sonra umulmadık bir şekilde iki Alman gemisini boğazlardan geçirmesiyle savaşın kaderini derinden değişmesine neden olacaktır.<sup>21</sup> Knatchbull-Hugessen bu gelişmeyi dönemin birkaç Osmanlı devlet adamının bütün bir dış ilişkiler geleneğine ve Osmanlı milletine bir komplosu olarak yorumlar. Bu gelişmenin en beklenmedik tarafı ise Batı’nın boğazlar gibi stratejik bir önemi olan bu coğrafyanın savaşın içine dâhil olmasından duyduğu endişe idi. Zaten savaşın uzayan gidişatı ve Rusya’nın gelecekteki yaşayacağı devrim süreci diğer bir ifadeyle boğazların geçilmemesinin faturası idi.<sup>22</sup>

Yeni asrın ilk beynelmilel savaşında yıkımın ölçülerini tespit etmek mümkün değildi. Ancak Batılı devletlerden Britanya ve Fransa’nın boğazlar meselesinde Sevr Muahedesinde siyasi olarak gayet liberal ve özgürlükçü bir tavır takındıklarını beyan etmekteydiler. Knatchbull-Hugessen, Batılı devletler Sevr’in maddelerinde savaşta ve barışta her türlü geminin geçmesini ve burada ABD denetiminde boğazların güvenliğini sağlayan bir mandater devletin olmasını arzuladılar. Bu süreçte yapılan görüşme ve konferanslarda mandater bir devlet olarak ABD’nin

<sup>19</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.3.

<sup>20</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.4.

<sup>21</sup> Salih Kış, “Birinci Dünya Savaşı’nın Seyrini Değiştiren Goeben ve Breslau Gerçeği”, **Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı**, Yıl: 15, Sayı: 22, 2007, s. 63-86.

<sup>22</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.5-6.

tercih edilmesindeki ana amaç Avrupa ve Asya'dan uzak ve de kudretli bir devlet olan ABD'nin buralarda az çıkarlarının olması idi.<sup>23</sup>

I. Dünya Savaşı'ndan sonra uzayan barış görüşmeleri, Türkiye'de Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarının başlattığı bağımsızlık temelindeki Anadolu Hareketi'nin mücadelesi sırasında gerçekleşmiştir. Anadolu'da başarıya ulaşan Milli Mücadele hareketi, Sevr'i geçersiz hale getirmiştir. Milli bir direnişten sonra Ankara'da kurulan yeni rejim, Batılı devletler ve Sovyet Rusya'sı ile boğazlar konusunda yeni bir politik dille konuşmaya başlayacaktır. Ankara'nın temel referansı tam bağımsız olmak üzerin inşa edilmişti. Knatchbull-Hugessen göre Ankara hükümetinin milli direnişten muzaffer olarak çıkmanın getirdiği öz güven, politik bir şekilde Lozan görüşmelerinde diline yansımıştır. Zaten Lozan görüşmelerinin sonucunda Britanya, Türkiye ve Rusya gerek harpte ve gerekse barış süreçlerinde boğazlardan gemilerin geçişi konusunda talep ettiklerini tam manası ile elde edememişlerdi.<sup>24</sup> Ancak boğazların güvenliği konusunda askeri yardım bağlamında Türklere güvence verildiği gibi denetimi sağlayacak komisyonun başkanlığı da yine Türklere verilmişti. Boğazlar konusunda gerekli takibat ve tahkikat yapma yetkisi Cemiyet-i Akvam'ın uhdesine verildi.<sup>25</sup>

Knatchbull-Hugessen göre Lozan Antlaşması, boğazlar meselesi gibi köklü bir tarihi sorunu tam manasıyla çözmemiştir. Zaten I. Dünya Savaşı sonrası imzalanan antlaşmalardan birkaç yıl sonra ülkelerin iktisadi bencilliği, hammadde ihtiyaçları ile siyasi hırsları yeni siyasi gerginlikleri beslemekteydi. Avrupa'daki siyasi ve askeri rekabetin gidişatı Türk lider M. Kemal Atatürk tarafından ümitsizlik içerisinde takip edilmekteydi. Onun en haklı olduğu nokta uluslararası bir su yolu olan boğazların askeri açıdan güvenliği ve mutlak olmayan Türk egemenliği idi. Knatchbull-Hugessen bu süreci şu ifadelerle tasvir etmiştir: *"Bu yeis verici gelişmeyi Atatürk on üç yıl seyretti. O zamana kadar durum o kadar kendini belli etmişti ki Atatürk, belki gerçekten büyük bir milletlerarası su yolu olan fakat aynı zamanda Türkiye'nin ta can evinden geçen ve kâmilen Türk kara suları dâhilinde bulunan boğazların tamamıyla gayri askeri bir halde ve milletlerarası kontrole tabi oluşunun Türk milleti menfaatleri üzerinde yapacağı tesirden endişe etmekte haklı olduğu kanaatine vardı."*<sup>26</sup>

Knatchbull-Hugessen boğazların sahip olduğu bu savunmasız halinin, Türk lider Atatürk tarafından ele alınış biçimi itibariyle takdire değer olduğunu vurgular. Tek taraflı ve entrikadan uzak barışçıl ve ilgili memleketleri ileride yaklaşmakta olan II. Dünya Savaşı'ndan haberdar ederek, bu meseleye daha da ilgi duymalarını talep etmiştir. Bu manada Lozan'ın yeniden tadil edilmesi gerektiğini bu çerçevede uygun bir yerde milletlerarası bir konferansın gerekliliğini savunmuştur. Knatchbull-

<sup>23</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.6.

<sup>24</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.7.

<sup>25</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.8.

<sup>26</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.8.

Hugessen, Atatürk'ün ileri sürdüğü düşünceleri hakkında şunları dile getirmiştir: *"Atatürk tarafından ileri sürülen mesele devamlı sayılabilecek gerçek manası ile bütün milletleri memnun edebilecek bir boğazlar rejimi kurmanın zorluğunu belirtir. Zira boğazlar bir yandan belirli memleketlerin serbestçe geçiş hakkını elde etmek istedikleri bir su yolu olduğu gibi bir yandan da Türk milli arazisinin en çok hücumu elverişli ve kıymetli bir bölgesine sokulmaktadır. Boğazlar açık denizlere açık bir mahreç olarak kullanmağı en fazla isteyen memleketler bile bu hakkı dışarıdan da başka devletlerin Karadeniz'e girebilmesi gibi mantiki bir karşılık tanumadan kazanmak istemektedirler."*<sup>27</sup>

Montrö'ye gidilen süreçte Atatürk'ün bitaraf ve entrikasız girişimleri önemliydi. Çünkü Türk boğazları aynı zamanda Türkiye'nin güvenliği ile de yakından alakalıydı. Montrö'nün başarısı bir netice olarak bütün memleketlerin çıkarlarından fedakârlıklar yapmaları gerektiği görüşmeleri sırasında anlaşılmıştır. Başta Türkiye olmak üzere 20 Temmuz 1936 tarihinde Sovyet Rusya, Yugoslavya, Fransa, Britanya, Romanya, Bulgaristan, Japonya ve Yunanistan gibi ülkeler bu görüşmelerden ortaya çıkan antlaşma metnine imza atmışlardır. İtalya da bilahare bu antlaşmayı imzalamıştır.<sup>28</sup>

Montrö Antlaşması bir diğer ifadeyle yaklaşmakta olan bir savaşın hemen öncesinde imzalanmıştır. Antlaşma metni temelde Türkiye'nin elini güçlendirdiğine dönük bir izlenim verse de bir dizi zorlukların varlığı savaşın patlak vermesi ile gün yüzüne çıkmıştır. Bilhassa savaşın her iki taraf güçlerinden Türkiye üzerine siyasi ve askeri baskılar gelmiştir. Özellikle Türkiye'nin harpte olması ve ya olmaması durumunda, harp gemilerinin geçişini düzenleyen ilgi Montrö maddelerinde kararın Türkiye'ye verilmiş olmasından dolayı savaş boyunca Mihver ve İttifak gruplarının Türkiye üzerine bezdirici baskılarına neden olmuştur.<sup>29</sup>

II. Dünya Savaşı'nda görülen yeni savaş metotları ve savunma sanayisinde gün geçtikçe yeni tür gelişmelerin yaşanması Türk boğazlarını da etkilemektedir. Özellikle II. Dünya Savaşından sonra hava savunmasındaki gelişmeler ve yeni siyasi sınırların oluşması ve deniz ticaretinin güvenliğinin sağlanmasını önemli hale getirmiştir. Karadeniz'de kıyısı olan ülkelerin birçoğu ideolojik açıdan Sovyet Rusya'nın güdümüne kaymaya başlaması Batı'nın ticari çıkarlarına bir tehdit oluşturmaktaydı. Ayrıca Türkiye üzerinde savaşın başlangıcında Alman baskısı, bitiminde ise artan Rus baskısı ve boğazlarda bir üs bulundurmaya istemesine kadar varmıştır. Bu gelişmeler bir kez daha Türk boğazlarını uluslararası bir soruna dönüştürmeye başlamıştır. Aşırıya varan Rus taleplerine karşı Batı dünyası ve temelde ABD siyasi tavırlarını Türkiye lehine belirlemişlerdir. Türkiye'nin Rus

<sup>27</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.9.

<sup>28</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.10

<sup>29</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.11.

taleplerine karşı milletçe dik durması Montrö'nün uygulanmasındaki ahde vefa ilkesi bağlamında antlaşmayı geçerli ve işler hale getirmiştir.<sup>30</sup>

Royal Empire Society'de ki demecinin sonuna doğru Knatchbull-Hugessen, Türk boğazlarının 18. yüzyıldan beri iki temel yaklaşımdan dolayı sürekli milletlerarası bir meseleye dönüştüğünü belirlemiştir. Bunlardan ilki Türklerin boğazlar üzerinde güvenlik, geçiş ve ticaret konularında mutlak ve tek taraflı söz sahibi olmak düşüncesine bağlarken, ikincisini ise beynelmilel ticaret ve harp gemilerinin gerek barışta ve gerekse harp dönemlerinde serbest geçişinin talep edilmesine bağlamaktadır. Bu iki yaklaşımın da kendine göre pratikte zorlukları olsa da 18. yüzyıldan beri hiçbir zaman tam manasıyla uygulanma şansı bulamamıştır. Ancak esaslı bir antlaşma da olması gereken gerçek ise boğazlar üzerinde Türklerin egemenliğinin, vatan bütünlüğünün ve güvenliğinin göz ardı edilmeden bir çözümün oluşturulmasından geçmektedir. Bu bağlamda 1936 tarihli Montrö Antlaşması en uygun metin olarak tarihte belirlemiştir. Önemli olanın ise bu antlaşma metnin uygulanmasını ve zamanın şartlarına en uygun şekilde tanzimini sağlamak hem Avrupa, Balkan, Akdeniz hem de Karadeniz, Asya, Kafkasya ve Ortadoğu'nun güvenliğini teminat altına alacaktır. Ayrıca bu antlaşmanın korunarak en uygun şartlarda taraf ülkelerce uygulanmasına çalışılması dünya ticaretine, barışına ve kültürel etkileşimine büyük bir etkisi olacağı unutulmamalıdır.<sup>31</sup>

### Sonuç

İnsan tarafından yazılmaya ve anlatılmaya başlandığı dönemden beri tarihi vakıaların ana nedenleri arasında insanoğlunun yeryüzü şekillerine yüklediği manalar büyük bir yer teşkil etmektedir. Milletlerin uğruna savaştığı vatan sınırları ve iktisadi nedenlerden dolayı toprak, suyuolları ve kara yolları bunlardan sadece birkaç örnektir. Denizin üzerinde gemi türünden vasıta araçlarla seyahat etmenin başladığı tarihten beri nehirler, denizler ve su kanalları/boğazları stratejik bir değer kazanmaya başlamıştır. Dünya tarihinde bu anlamda en değerli iki boğaz ise Türk yani İstanbul ve Çanakkale boğazları olup, onlara sahip olmak adına pek çok millet arasında çeşitli türden siyasi ve askeri mücadeleler vuku bulmuştur. Türk boğazlarının sahip olduğu bu tarihsel önem ve değer Knatchbull-Hugessen tarafından 1948 yılında Londra merkezli düşünce kuruluşu olan Royal Empire Society'de verdiği bir konferans demecinde altı uzun uzadıya bir kez daha çizilmiştir.

Demecinde Türk Boğazlarının tarihsel değeri hakkında mühim bilgiler veren Knatchbull-Hugessen, Rusya'nın bu iki boğaza sahip olmak noktasındaki tarihi isteklerinden hareketle 18. yüzyılda ortaya çıkan Küçük Kaynarca Antlaşması'ndan II. Dünya Savaşı'nın sonrasına değin çeşitli siyasi ve diplomatik analizler yapmıştır.

<sup>30</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.11.

<sup>31</sup> CCA., 30.1.101.625.13.4.15-16.

Ona göre 18. yüzyıldan beri artan modernleşme ve buna paralel olarak gelişen toplumlar arası münasebetler deniz yollarını hem askeri hem de ticari manada önemli hale getirmiştir. Özellikle Karadeniz'den Akdeniz'e ve oradan da sıcak denizlere açılmak isteyen Rusya'nın Deli Petro döneminden itibaren Türk Boğazlarına hâkimiyet kurma gayretleri ve çıkarlarına uygun antlaşmalar yapmaya çalışmakta olduğunu önemle vurgulamıştır. Rusların bu istek ve emellerine karşın Türklerin boğazlar üzerinden egemenliğe dayalı tam denetim ve söz sahibi olmak için meşru gayretleri her zaman siyasi ve askeri açılardan olagelmıştır. Ayrıca Batılı diğer güç unsurları, çıkarları nedeniyle boğazlar meselesinde bir diğer taraf olarak özellikle 18.yüzyıldan beri işin içinde yer aldıklarını dile getirmiştir.

Sonuç olarak boğazlar meselesiyle ilgili birçok tarihi vakayı demecinde değerlendiren Knatchbull-Hugessen göre uluslararası camianın 1936 yılında Türk lider M. Kemal Atatürk'ün de büyük gayretleri sonucunda ortaya çıkardığı Montrö Antlaşması rejiminin korumasının büyük bir öneme sahip olduğu düşüncesindedir. Bu antlaşmanın önemini ise II. Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı sonuçlar bağlamında değerlendirmiştir. Ona göre Montrö'nün korunması savaş sonrası oluşan iki kutuplu dünyanın siyasi atmosferine de pek uygun bir gelişmedir. Diğer bir ifadeyle savaşın sonuna doğru başlayan Sovyet Rusya'nın Türkiye üzerine kurduğu siyasi baskı adeta Deli Petro'dan beri bitmeyen bir tarihi siyasetin devamı niteliğindedir. Tarihi Rus taleplerine karşın Batı dünyasının ve özellikle ABD'nin ve İngiltere'nin Türkiye'yi siyaseten desteklemeleri ve de ikili antlaşmalar güvence sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Son olarak Türkiye'nin çeşitli mali ve askeri yardımlarla destekleyerek Ruslara karşı daha etkin bir şekilde boğazların güvenliğinin sağlanmasına gidilmesi gerektiğine önem atfetmiştir.

#### **Kaynakça**

##### **Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi:**

- CCA., 30.1.101.625.13.4.1
- CCA., 30.1.101.625.13.4.2.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.3.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.4.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.5.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.6.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.7.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.8.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.9.
- CCA., 30.1.101.625.13.4.10
- CCA., 30.1.101.625.13.4.11.

CCA., 30.1.101.625.13.4.15-16.

**Telif Tetkik Eserler:**

Benhür, Çağatay, "Stalin Dönemi Türk-Sovyet İlişkileri", **S.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 14, 2004, s. 325-337.

Berber, Şarika G., **Siyaset, Güç ve Denge Bağlamında Türk Boğazları (1833-1998)**, Berikan Yayınevi, Ankara, 2013.

Bodurgil, Abraham, **Turkey, Politics and Government: A Bibliography 1938-1975**, Library of Congress, Washington, 1978.

Bozkurt, İbrahim, "II. Dünya Savaşı Sonrası Amerikan Missouri Zırhlısı'nın İstanbul Limanı'nı Ziyareti Üzerine Değerlendirmeler", **ÇTTAD**, VI(15), 2007, s. 251-274.

Clair, Matthew, Jeffrey, S. Denis, "Sociology of Racism", **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 19, 2015, pp. 857-863.

Cook, Chris, **Sources in British Political History 1900-1951**, McMillian Publish, London, 1975.

Corse, Edward, **A Battle for Neutral Europe**, Bloomsbury Pub., London, 2013.

Dokuyan, Sabit, "İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den İstekleri", **ÇTTAD**, 9(18), 2013, ss. 119-135.

Erkin, Feridun C., **Dışişlerinde 34 Yıl: Anılar, Yorumlar**, TTK Basımevi, Ankara, 1987.

Ertem, Barış, "Türkiye-ABD İlişkilerinde Truman Doktrini Ve Marshall Planı", **B. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12(21), 2009, ss. 377-397.

Foot, M. R. D. **Secret Lives**, Oxford University Press, Oxford, 2002.

Gürbüz, M. Vedat, "Türk-Amerikan İlişkilerinde İttifak Sürecinin Başlaması", **Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 10(9), 2010, ss. 139-170.

Karaca, Mustafa, "İtalyan Propagandasında Kült Lider Olgusu: "IL Duce" Benito Mussolini", **G.Ü. İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi**, 6(2), 2018, ss. 1203-1220.

Kershaw, Ian, **Hitler 1889-1936**, (Çev.) Zarife Biliz, Cilt: 1, İthaki Yayınları, İstanbul, 2007.

Kış, Salih, "Birinci Dünya Savaşı'nın Seyrini Değiştiren Goeben ve Breslau Gerçeği", **Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı**, Sayı: 22, 2007, s. 63-86.

Knatchbull-Hugessen, Sir M. Hughe, **Barışta ve Savaşta Bir Diplomat: Büyük Britanya'nın Türkiye Büyükelçisi Sir Hughe Knatchbull Hugessen'in Anıları**, (Çev.) Ahmet Özgiray, Er Yayıncılık, İstanbul, 2017.

....., "Turkey and the Straits", **Great Britain and East**, Vol. 64, 1948, pp. 16-23.



....., "Constantinople and Starits", **United Empire**, Vol. 41-42, 1949.

Neiberg, Michael, **Potsdam: The End of World War II and the Remaking of Europe**, Basic Books, 2015.

**The Cold War (1945-1989)**,  
[https://www.cvce.eu/obj/the\\_cold\\_war\\_1945\\_1989\\_full\\_text-en-6dfe06ed-4790-48a4-8968-855e90593185.html](https://www.cvce.eu/obj/the_cold_war_1945_1989_full_text-en-6dfe06ed-4790-48a4-8968-855e90593185.html);

Ülman, A. Haluk, **İkinci Cihan Savaşının Başından Truman Doktrinine Kadar Türk-Amerikan Diplomatik Münasebetleri 1939-1947**, Sevinç Matbaası, İstanbul, 1961.

Weikart, Richard, "The Role of Darwinism in Nazi Racial Thought", **German Studies Review**, 36/3, 2013, pp. 537-555.

*Who Is Who, Adam & Charles Black, London, 1963.*

Yalçın, Osman, "İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Sovyet Tehdidi Karşısında Kalan Türkiye'nin Batı İle İşbirliği Yapma Süreci", **Turkish Studies**, 8(5), 2013, ss. 919-958.

Yel, Selma, **Karadeniz ve Boğazlar Meselesi**, ATAM Yayınları, Ankara, 2009.

#### **Ekler**



**Resim 1:** Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen



**Resim 2:** Türkiye Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen (Adana)



**Resim 3:** Adana Görüşmelerinde



**Resim 4:**Türkiye Dışışleri Bakanı Tevfik R. Aras ve Sir Hughe M. Knatchbull-Hugessen





**LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMLERİ: TRA1 ALT  
BÖLGESİ ÜNİVERSİTELERİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ  
BÖLÜMÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**  
ENTREPRENEURSHIP TENDENCIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS: A  
RESEARCH ON DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT  
TEACHING IN TRA1 SUB-REGIONAL UNIVERSITIES

SEVİNÇ NAMLI

Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

[sevinc.namli@erzurum.edu.tr](mailto:sevinc.namli@erzurum.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0003-0958-6792>

ABDULKADİR KAYA

Doç. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü

[akadirkaya@erzurum.edu.tr](mailto:akadirkaya@erzurum.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-7789-5461>

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | ETU Journal of Social Sciences Institute

S.9, Ekim | October 2019, Erzurum

ISSN: 2149-939X

Makale Türü | Article Types : Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş Tarihi | Received Date : 03.09.2019

Kabul Tarihi | Accepted Date : 03.10.2019

Sayfa | Pages : 155-174

 <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.126>

[www.etusbe.com](http://www.etusbe.com)

<https://dergipark.org.tr/etusbed>

*This article was checked by*

 iThenticate



## LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMLERİ: TRA1 ALT BÖLGESİ ÜNİVERSİTELERİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Sevinç NAMLI, Abdulkadir KAYA

ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED), S.9, Ekim 2019, Sayfa: 155-174

### ÖZ

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte önemini gün geçtikçe arttıran girişimcilik, bireyin bulunduğu ülke ekonomisine katkıda bulunması, yeni istihdam alanlarını yaratması açısından önemini korumaya devam etmektedir. Bu nedenle girişimcilik ülkelerin artan rekabet ortamında yenilikçi fikirleri ortaya koymada ve ekonomik büyüme sağlamada girişimcilik temel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda girişimcilikte bireyin kalıtım ve ekonomik durum kadar aldığı eğitimin de önemli olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Potansiyel birer girişimci yetiştirme bazında üniversiteler bu eğitimlerin verildiği başlıca kurumlardır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin birer girişimci adayları oldukları varsayımı ile girişimcilik eğitimi almalarındaki önem üzerinde durmak gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı her geçen gün büyüme gösteren spor endüstri sektöründe birer yatırımcı ve girişimci olabilecek spor bilimleri fakültelerindeki öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin tespitidir. Bu amaçla Erzurum Atatürk Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin bazı demografik değişkenler bazında girişimcilik düzeyleri Yılmaz ve Sümbül (2009) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği" anketi ile ölçülmüştür. Yapılan analizlerde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin cinsiyet ve üniversite açısından farklılık gösterdiği ve genel olarak yüksek girişimcilik düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Girişimcilik, Girişimcilik Düzeyi, Spor Bilimleri, Üniversiteler.

**ENTREPRENEURSHIP TENDENCIES OF UNDERGRADUATE  
STUDENTS: A RESEARCH ON DEPARTMENT OF PHYSICAL  
EDUCATION AND SPORT TEACHING IN TRA1 SUB-REGIONAL  
UNIVERSITIES**

**ABSTRACT**

Entrepreneurship, which has increased its importance from past to present, continues to increase its vitality in terms of individual's contributing to the economy of its country and creating new employment areas. For this reason, entrepreneurship is one of the main factors in developing innovative ideas and economic growth in the competitive environment of the countries. As a result of the studies, it is revealed that education is as important as heredity and economic condition of the individuals in entrepreneurship. Universities are the main institutions where such education is given on the basis of raising potential entrepreneurs. In this context, it is necessary to emphasize the importance of entrepreneurship education by assuming that university students are potential entrepreneur candidates. The aim of this study is to determine the level of entrepreneurship of the students in the faculties of sports sciences, which can become investors and entrepreneurs in the growing sports industry. For this purpose, the level of entrepreneurship of senior students studying in the faculties of sports sciences in Erzurum Atatürk University, Bayburt University, and Erzincan Binali Yıldırım University on the basis of some demographic variables was measured with the "University Students Entrepreneurship Scale" developed by Yılmaz and Sümbül (2009). In the analysis, it was observed that the entrepreneurship scores of the students were at the level of "high" in terms of gender, university, and other variables.

**Keywords:** Entrepreneurship, Entrepreneurship Level, Sports Sciences, Universities.



## 1. Giriş

Girişimcilik kavramının kapitalizm ve bireycilik çerçevesinde ele alındığı bilirse de tarihte girişimcilik ruhu; serüven ve keşfetme arzusu ile altın hırsının sentezlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2017:27). Ekonomik olarak ise; 1730'larda Richard Cantillon tarafından ilk kez kullanılan bu kavramla, daha çok bireyin ekonomideki işlevinden bahsedilmektedir (Dağlı Ekmekci ve İrmiş, 2013:635). Günümüzde girişimcilik; yeni bir bilginin keşfedilmesi, var olan fırsatları değerlendirme veya yeni fırsatları ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz,2012: 211).

Alan yazında girişimci ve girişimcilik kavramları üzerine birçok tanımlama bulunmaktadır. Aytaç (2007;102) girişimciliğin halk arasında girişken kişi olarak tanımını ele alırken, Pan ve Akay (2015;126) bireylerin tümünde ortaya çıkma şeklinin benzer özelliklerde olmadığı bir davranış biçimi olarak tanımlamaktadır. Kalkan (2011:191) ise girişimciyi dünya ekonomisini yakından takip ederek, hedefleri doğrultusunda yeni iş sahaları oluşturan kişi olarak tanımlamıştır. En genel tanımıyla ekonomik bir değere sahip ürün veya hizmetlerin ortaya çıkarıldığı, bireysel iş kurma ve fırsatların değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan organize bir yapıdır (Akyurt, 2018:44). Girişimci ise; kendine has bir takım özellikleri olan, etrafındaki fırsatları değerlendiren, risk alabilme yeteneğine sahip, özgüveni yüksek kişilerdir.

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte önemini gün geçtikçe arttıran girişimcilik, bireyin bulunduğu ülke ekonomisine katkıda bulunması, yeni istihdam alanlarını yaratması açısından önemini korumaya artarak devam etmektedir (Karabulut, 2009:332). Bu nedenle ülkelerin artan rekabet ortamında yenilikçi fikirleri ortaya koymada ve ekonomik büyüme sağlamada girişimcilik temel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda girişimcilikte bireyin kalıtım ve ekonomik durumu kadar aldığı eğitimin de önemli olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Tağraf ve Halis (2008:92), kişinin kendisinde var olan girişimci potansiyelinin ortaya çıkmasında eğitimin rolünün büyük olduğundan bahsetmektedirler. Potansiyel birer girişimci yetiştirme bazında üniversiteler bu eğitimlerin verildiği başlıca kurumlardır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin birer girişimci adayları oldukları varsayımı ile girişimcilik eğitimi almalarındaki önem üzerinde durmak gerekmektedir. Zorunlu ve seçmeli olarak bazı bölümlerde okutulan Girişimcilik dersinden bazı bölümlerdeki öğrenciler faydalanamamaktadır. Artan nüfusa paralel olarak işsizlik oranlarındaki büyüme aslında bireylere kendi iş imkânlarını yaratabilme konusunda üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğitimleri üzerinde daha fazla durulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmanın amacı her geçen gün büyüme gösteren spor endüstri sektöründe birer yatırımcı ve girişimci olabilecek spor bilimleri fakültelerindeki öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin tespitidir. Bu amaçla Erzurum Atatürk Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin bazı demografik değişkenler bazında girişimcilik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 1.2. Literatür

Üniversite öğrencilerin girişimcilik düzeylerini tespit etmek amacıyla ulusal ve uluslararası alanda yapılan bazı çalışmalara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Spor yöneticiliği alanında eğitim gören öğrencilerin girişimcilik düzeylerini tespit etmek üzere yaptığı çalışmasında Özman (2013), zümreleme yöntemiyle tespit ettiği katılımcılara Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeğini uygulamıştır. Yaptığı Ki-kare analizleri sonucunda katılımcıların girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğunu, öğrencilerin aile gelir durumu, öğrenim gördükleri okul ve paylaşılmayan iş fikirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Adatepe (2018) girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan çalışmasında Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerini örneklem olarak almıştır. Yapılan analizler öğretmen adayı öğrencilerin yüksek girişimcilik düzeyine sahip olduklarını sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenim görülen sınıf düzeyi ve iş deneyimi değişkenleri ile girişimcilik eğilimi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu ve yansıtıcı düşünme ile girişimcilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Nas ve Temel (2018) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin farklılıklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde spor bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ana kütle olarak ele alınmış ve 551 kişilik bir örneklem kullanılmıştır. Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testleri kullanılarak öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya konu olan öğrencilerin girişimcilik endeksinin ortalama 135,88 olduğu, yani öğrencilerin yüksek girişimcilik düzeyinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bölüm, sınıf, boş zamanın değerlendirilmesi ve boş zamanı değerlendirmede günlük çekme düzeyleri ile girişimcilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir, A. Z. vd. (2015) üniversite öğrencilerinde girişimcilik düzeyinin mevcut durumunu tespit etmeyi ve girişimcilik konusunda öğrencilerin üniversitelerden beklentilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmada, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ana kütlelerinde yapılan çalışmada 135 öğrenci ile yüz yüze mülakat şeklinde görüşmeler yapılmış ve *Kauffman FastTrac Girişimcilik Karakter Anketini* uygulamışlardır. Analizler

sonucunda öğrencilerde yüksek oranda girişimcilik eğilimi tespit edilmesine rağmen, girişimcilik karakteri taşımamasına rağmen girişimci olmak isteyen veya girişimci karakteri taşımamasına rağmen girişimci olmak istemeyen öğrencilerin var olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin üniversiteden girişimcilik alanında yüksek beklentilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Dağlı Ekmekçi, Y.A. ve İrmış, A. (2013) çalışmalarında spor ve girişimcilik konularını teorik olarak ele alarak, spor konusunda girişimciliğin önemi Amerika ve Avrupa ülkelerinde spor sektörü hakkında gelişmeleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, spor girişimciliğinin son yıllarda önem kazandığını, spor yöneticiliği eğitimi veren kurumlarda spor girişimciliği derslerinin ve bilimsel çalışmalarının sayısının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Amerika ve Avrupa ülkelerinde spor sektörünün ve faaliyet alanlarının örnek olarak gösterilebileceği, bu nedenle de gelişmekte olan ülkelerin spor sektöründeki büyüklüklerinin ekonomik kalkınmalarına katkı sağlayacağını dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öztürk (2018) öğretmen adayı olan Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini tespit etmek ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, öğrencilere Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Üniversite Öğrencileri için Girişimcilik Ölçeği anketleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile t testi, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi, Pearson çarpım moment korelasyon analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin yüksek girişimcilik düzeyine sahip oldukları, ikinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin diğerlerine göre farklılık gösterdiği ve girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Halienka vd. (2018) çalışmalarında spor ve girişimcilik olgularının bazı ortak özelliklerinin bulunması sebebiyle, spor öğrencilerinin kişilik özelliklerini, girişim eğilimlerini ve girişimcilik isteklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişilik özellikleri, girişimci eğilimleri ve kişisel ve çevresel nitelikleri tespit etmeye yönelik bir anket uygulamışlardır. Anketler 130'u spor, 124'ü pedagoji eğitimi alan toplam 254 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, spor öğrencilerinin yüksek girişimci eğiliminin olduğu, kişilik özelliklerinin dördü ile girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve pedagoji öğrencilerine kıyasla daha yüksek girişimcilik eğilimine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca spor öğrencilerinin girişimciliğini teşvik etmek ve girişimcilik potansiyellerini kullanabilmeleri için öneriler sunmuşlardır.

Canuzakov vd. (2017) Kırgızistan'ın Bişkek ilinde beden eğitimi ve spor alanında 2014-2015 eğitim yılında eğitim alan 4. sınıf üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini belirlemek ve girişimcilik özellikleri ile aile, girişimci deneyimi ve iş

deneyimleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılıkları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Analiz sonucunda cinsiyet değişkeni ile girişimcilik alt boyutlarından Liderlik ve İnovasyon ve Kendine Güven boyutlarında ve ailesinde girişimci olan öğrenciler ile İnovasyon ve Kendine Güven ve Risk Alma boyutları arasında önemli farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca girişimcilik deneyimi açısından Fırsatların Değerlendirilmesi, Başarı İhtiyacı ve Liderlik boyutları arasında farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Sonuç olarak spor eğitiminin girişimciliğin en önemli faktörlerinden Başarı ihtiyacını artırdığını ifade etmişlerdir.

Girişimcilik düzeyleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerine yapılan farklı bir çalışmada Öztürk (2018) Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerini örneklem olarak almıştır. Öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik düzeyine sahip oldukları, ikinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin sınıflara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Bacak ve Dalkıran (2016) altı üniversitenin rekreasyon ve spor yöneticiliği programlarına kayıtlı, 4. sınıfta okuyan toplam 268 öğrencinin girişimcilik düzeyleri ile demografik değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında katılımcılara Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği anketi uygulamışlardır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda, girişimcilik düzeylerinin cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenleri arasında farklılık tespit edilememiş, fakat öğrencilerin almış oldukları dersler ile girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Çukurova üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik seviyesini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada Avşar (2007), erkek katılımcıların risk alma seviyelerinin kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu, İİBF öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin tıp ve mühendislik öğrencilerinden fazla olduğunu ve en düşük girişimcilik potansiyeline sahip öğrencilerin ise eğitim fakültesi öğrencileri olduğu sonuçlarına varmıştır.

Yılmaz ve Günel (2011) turizm fakültesinde okuyan 180 öğrenci ana külesinden 108 örneklem aldıkları çalışmada, bireyleri girişimciliğe yönlendiren etkenlerde aile geleneği, finansal güvence yoksunluğu, işsizlik, bağımsız olma duygusu gibi nedenlerden kaynaklı olarak bireylerin girişimcilik faaliyetlerine başladıklarını tespit etmişlerdir.

Westhead, ve Solesvik (2016), girişimcilik eğitiminin ve girişimcilik niyetlerinin kız öğrencileri üzerindeki faydasını araştıran çalışmalarda işletme ve mühendislik öğrencilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmalarında öğrencilerin yüksek girişimcilik niyetleri olduğunu erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek

ortalamaya sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Risk algısı yeteneklerine bakıldığında kadın öğrencilerin daha düşük olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Karimi, Biemans, Lans, Chizari, & Mulder, (2016) İran'da bulunan altı üniversitede zorunlu ve seçmeli olarak girişimcilik dersi alanların girişimcilik eğilimlerini ölçen çalışmalarında 205 katılımcıdan anket yoluyla veri toplamışlardır. Verilerin analizleri sonucunda seçmeli olarak girişimcilik dersi alan öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin önemli ölçüde arttığını, fakat zorunlu olarak alanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Rauch, & Hulsink, (2015) girişimcilik eğitiminin girişimcilik davranışlarını etkileyip etkilemeyeceğini sorgulayan çalışmalarında yarı deneysel bir yöntem ile araştırmalarını tasarlamışlardır. Girişimcilik eğitimi verilen gurubun tutumlarda ve algılanan davranış kontrolünde bir artış olduğunu, ayrıca, program sonunda girişimcilik niyeti daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Naia (2013) çalışmasında yükseköğretim yer alan spor bilimleri müfredatlarındaki girişimcilik yetkinlik düzeylerini incelemek yoluyla girişimcilik eğitiminin teşvik edilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Girişimcilik eğitimi üzerinde devlet incelendiğinde, teorik katkıların arttığı, teorilerin oluşturulduğu ve teori testlerinin özel paradigmalara dayandırıldığı, girişimcilik eğitimi ile ilgili bilgi birikiminin tutarlı olmadığını ifade etmiştir. Girişimcilik eğilimi ile kişisel özellikler arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu, kişisel tutum ve algılanan davranışların daha fazla etkiye sahip olduğu ve cinsiyet açısından profesyoneller açısından bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca eski öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerinde lisans müfredatının rolü analiz edilmiş ve profesyonel olarak, lisans eğitimi, sürekli eğitim ve ailenin eğitimi olmak üzere üç profil oluşturulmuş ve sonuç olarak spor bilimleri öğretim müfredatlarında girişimcilik yetkinliğinin artırılabilmesi için bir öneri sunulmuştur.

Aminian vd. (2014) Ravazi ilinde egzersiz ve beden eğitimi öğrencileri üzerinde girişimcilik algısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler ile Kolmogorov Smirnov analizi yapmışlardır. Yapılan analiz sonucunda, egzersiz girişimciliğinin sekiz alana ayrıldığını ve bu alanların sırasıyla spor tesisleri ve planlama, kamu sporları, profesyonel ve şampiyonluk, spor hizmetleri, spor malzemeleri alanı, eğitim ve araştırma alanı, kültürel ilişkiler, bilişim ve reklam olduğunu belirtmişlerdir.

Ratten (2010) çalışmasında girişimciliğin sporun ayrılmaz bir parçası olduğunu fakat farklı girişimcilik aktivitelerinin nasıl hayata geçirileceği çok az bilindiğini ifade ederek, sosyal, teknolojik ve uluslararası alt kategorilere sahip olan spor aktiviteleri için spor tabanlı bir girişimcilik teorisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca kanun yapıcılar ve hükümetler için spor pratisyenleri ve spor temelli

organizasyonların yönetilebilmesi için girişimcilik hedeflerine odaklanılması için öneriler sunmuştur.

Ratten (2011) spor girişimciliği ile spor arasındaki ilişkiyi araştırarak spor yönetimini için bir girişimcilik teorisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca girişimcilik ve spor yönetimi alanları arasındaki ilişkiyi araştırarak bu iki alanın girişimcilik teorisi ile entegrasyonunun geliştirilmesi gerekliliğini savunmuştur. Çalışmada, hızla gelişen ve büyüyen spor pazarlaması stratejilerinin, girişimciliğin yenilikçilik, proaktivite ve risk alma aktiviteleri ile nasıl ortaya koyulabileceğini tanımlayabilmek yolunda bir temel oluşturmuştur ve spor tabanlı olarak bir girişimcilik teorisi geliştirmiştir.

Bir başka çalışmada Nabi, Liñán, Fayolle, Krueger, & Walmsley, (2017), bir öğretim modeli çerçevesi kullanarak, 2004 - 2016 yılları arasında yayımlanan 159 makaleyi analiz ederek, girişimcilik eğitiminin yüksek öğrenimdeki çeşitli girişimcilik çıktıları üzerindeki etkisine dair ampirik kanıtları sistematik olarak gözden geçirmişlerdir. Çalışma sonucunda yapılan araştırmaların girişimciliğin etkisinin kısa vadeli ölçümlerinin yapıldığı, uzun vadede bir ölçümün olmadığını belirtmişlerdir. Girişimcilik eğitimi alanların mezun olduktan sonra da takip edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

## **2. Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışma, betimsel araştırma desenlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama yöntemi; var olan durumu ortaya koyabilmek için varlıkların, gurupların durumlarını betimlemeye ve tüm özellikleri ile açıklamaya çalışan bir yöntemdir. Büyük guruplarda genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinden mevcut şartlar betimlenerek ortaya konulmaya çalışılır (Cohen ve Manion, 1997; Karasar, 2009).

### **2.2. Çalışma Gurubu**

Araştırmanın örneklemini Erzurum Atatürk Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmakta olup, bu üniversitelerden bazılarında spor bilimleri fakültelerinin diğer bölümleri bulunmadığından örneklem sadece öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Özelliklere Ait frekans ve Yüzdeler

Demografik Özellik		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyetiniz	Kadın	32	25,2
	Erkek	95	74,8
Öğrenim gördüğünüz Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	40	31,5
	Bayburt Üniversitesi	42	33,1
	Erzurum Atatürk Üniv.	45	35,4
Babanızın Eğitim Durumu	İlköğretim	29	22,8
	Ortaokul	41	32,3
	Lise	30	23,6
	Önlisans	4	3,1
	Lisans	20	15,7
	Lisansüstü	3	2,4
Babanızın Mesleği	Memur / İşçi	27	21,3
	Esnaf	18	14,2
	Çiftçi	10	7,9
	Serbest Meslek	18	14,2
	Emekli	33	26,0
	Diğer	21	16,5
Annenizin Eğitim Durumu	İlköğretim	64	50,4
	Ortaokul	41	32,3
	Lise	15	11,8
	Önlisans	0	0
	Lisans	6	4,7
	Lisansüstü	1	,8
Annenizin Mesleği	Ev Hanımı	112	88,2
	Memur / İşçi	4	3,1
	Esnaf	0	0
	Serbest Meslek	1	,8
	Emekli	5	3,9
	Diğer	5	3,9
Kariyer hedefiniz nedir?	Kamuda Çalışmak	70	55,1
	Özel Sektörde çalışmak	17	13,4
	Kendi İşini Kurmak	31	24,4
	Diğer	9	7,1

Girişimcilikle ilgili ders/eğitim aldınız mı?	Evet	25	19,7
	Hayır	102	80,3
Sermayeniz Olursa İş Kurar mısınız?	Evet	115	90,6
	Hayır	12	9,4
Her Hangi Bir Ticari Fikriniz var mı?	Evet	103	81,1
	Hayır	24	18,9
Girişimci Destekleri Hakkında Bilginiz var mı?	Evet	47	37,0
	Hayır	80	63,0
Her Hangi Bir İş Tecrübeniz var mı?	Evet	101	79,5
	Hayır	26	20,5
Toplam		127	100

Tablo 1 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin % 25,2'sinin kadın, % 74,8'inin erkek olduğu, % 31,5'inin Erzincan üniversitesi, % 33,1'inin Bayburt Üniversitesi, % 35,1'inin Erzurum Atatürk Üniversitesinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Katılımcıların baba eğitiminde en yüksek oran % 32,3 ile ortaokul iken annelerin eğitim durumunda en yüksek oranın % 50,4 ile ilköğretim olduğu görülmektedir. Baba ve anne meslekleri incelendiğinde, öğrencilerin baba mesleğinde en fazla memur/işçi %21,3, anne mesleğinde ise % 88,2 ile ev hanımı yer almaktadır.

Katılımcıların kariyer hedefleri incelendiğinde. % 55,1'inin kamuda çalışmak, % 13,4'ünün özel sektörde çalışmak, % 24,4'ünün kendi işini kurmak ve % 7,1'inin diğer hedefleri olduğu görülmüştür. Girişimcilikle ilgili ders/eğitim aldınız mı? Sorusuna katılımcıların % 19,7'si evet, % 80,3'ünün hayır cevabı verildiği tespit edilmiştir. Sermayeniz olursa iş kurar mısınız? sorusuna katılımcıların % 90,6'sı evet cevabı verirken hayır cevabı verenlerin oranı % 9,4 olmuştur. Herhangi bir ticari fikriniz var mı? sorusuna evet diyenlerin oranı % 81,1 iken hayır diyenlerin oranı % 18,9 olarak gerçekleşmiştir. Girişimcilik destekleri hakkında bilginiz var mı? sorusuna katılımcıların % 37'si evet, % 63'ü ise hayır cevabı vermiştir. Herhangi bir iş tecrübeniz var mı? sorusuna ise katılımcıların % 79,5'i evet, % 20,5'i hayır cevabı vermiştir. Katılımcıların verdikleri bilgiler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin % 7,1'i kendi işini kurmayı düşünmekte, % 19,7'i girişimcilikle ilgili eğitim aldıkları, % 63'ü girişimci desteklerinden haberdar olmadıkları görülmektedir. Buna rağmen öğrencilerin % 90'6'sı sermayesi olur ise iş kurabileceğini ve % 81,1'inin ise bir ticari fikrinin bulunduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendi işlerini kurma eğilimlerinin olduğu fakat girişimcilikle ve girişimcilik destekleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları ifade edilebilir.



### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, girişimcilik eğitimi alıp almadıkları, anne-baba eğitim durumları ve meslekleri gibi demografik değişkenlerden oluşan 12 maddelik kişisel bilgi formu ile Girginer ve Uçgun (2004) tarafından geliştirilen üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerini belirlemeye yönelik 36 maddeden oluşan 5'li likert tipi "Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten en az 36 en fazla 180 puan alınabilmektedir. Ölçeğin girişimcilik düzeyini belirlemeye yönelik puan tablosu Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Girişimcilik Ölçeği Puan ve Düzeyleri**

Puan	Girişimcilik Düzeyi
36-64	Çok düşük girişimcilik
65-92	Düşük girişimcilik
93-123	Orta düzeyde girişimcilik
124-151	Yüksek girişimcilik
152-180	Çok yüksek girişimcilik

### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden anket yoluyla toplanan veriler SPSS 23.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların girişimcilik puanlarına ilişkin verilerin saptanmasında değişkenler göz önüne alınarak ortalama, standart sapma, mod, medyan, minimum ve maksimum puanlar tablolaştırılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet açısından girişimcilik puanlarına ait verileri Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3: Cinsiyete Değişkenine Göre Girişimcilik Puanları**

Cinsiyet	Kadın	Erkek
N	32	95
Ortalama	140	141,4
Standart Sapma	18,472	19,745
Minimum	89	101
Maksimum	179	180

Tablo 3 incelendiğinde, kadın öğrencilerin girişimcilik puanlarının 140, erkek öğrencilerin ise 141,4 puan olduğu görülmektedir. Katılımcıların Kadın ve Erkek girişimcilik skorları birbirlerine çok yakın olduğu ve her iki cinsiyet grubunun da Yüksek Girişimcilik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin çok az bir puan farkıyla kadın öğrencilere göre daha fazla girişimcilik puanına sahip olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite değişkeni açısından girişimcilik puanlarına ait veriler ise Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Girişimcilik Puanları**

Üniversiteler	Erzincan Binali Yıldırım Ün.	Bayburt Ün.	Erzurum Atatürk Ün.
N	40	42	45
Ortalama	147,35	136,17	139,97
Standart Sapma	16,623	19,669	20,221
Minimum	97	89	101
Maksimum	180	176	180

Üniversiteler açısından girişimcilik puanları incelendiğinde, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi 147,35, Bayburt Üniversitesi 136,17, Erzurum Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin ise 139,97 girişimcilik puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tüm üniversitelerin Yüksek Girişimcilik kategorisinde yer aldığı ve en yüksek girişimcilik skoruna sahip üniversitenin Erzincan Binali Yıldırım üniversitesi olduğu belirlenmiştir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri değişkenine ilişkin girişimcilik puanları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Girişimcilik Puanları**

Anne Eğitim		İlköğretim	Ortaokul	Lise	Ön lisans	Lisans	Lisans üstü
	N	64	41	15	0	6	1
Ortalama	139,58	142,05	137,53	0	160,67	128,0	

	<b>Standart Sapma</b>	20,185	18,823	15,797	0	14,787	0
	<b>Minimum</b>	89	97	99	0	141	128
	<b>Maksimum</b>	180	180	163	0	180	128
<b>Baba Eğitim</b>	<b>N</b>	29	41	30	4	20	3
	<b>Ortalama</b>	142,69	142,76	141,00	137,75	143,00	153,33
	<b>Standart Sapma</b>	16,622	19,781	17,370	19,788	24,220	23,714
	<b>Minimum</b>	89	99	111	109	97	128
	<b>Maksimum</b>	171	177	180	153	180	175

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyinin en fazla (N=64) ilkokul mezunu oldukları ve sırasıyla ortaokul (N=41), lise (N=15) ve lisans mezunu (N=6) olarak takip ettiği görülmektedir. Ön lisans mezunu olmaması nedeniyle puanlar sıfır olarak verilmiştir. Anne eğitim düzeyinde İlköğretim (139,58), Ortaokul (142,05), lise (137,53) mezunu seçeneğini işaretleyenlerin yüksek girişimciliğe, Lisans (160,67) mezunu olanların çok yüksek ve lisansüstü (128,0) mezunu olanların ise orta düzeyde girişimcilik puanlarına sahip oldukları görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin baba eğitim düzeylerinin ortaokul mezunu (N=41) olduğu, en düşük ise (N=3) ile lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmektedir. Girişimcilik puanlarında İlköğretim (142,69), Ortaokul (142,76), Lise (141,00), Ön lisans (137,75) ve Lisans (143,00) mezunu olanların Yüksek girişimcilik puanlarına, lisansüstü (153,33) mezunu olanların ise çok yüksek girişimcilik puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin anne-baba meslek değişkenine ilişkin girişimcilik puanları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Katılımcıların Anne-Baba Mesleklerine Göre Girişimcilik Puanları**

<b>Anne Meslek</b>		<b>Ev hanımı</b>	<b>Memur/ İşçi</b>	<b>Esnaf</b>	<b>Serbest Meslek</b>	<b>Emekli</b>	<b>Diğer</b>
	<b>N</b>		112	4	0	1	5
<b>Ortalama</b>		140,16	149,50	0	112,00	145,20	155,60
<b>Standart Sapma</b>		19,467	8,963	0	0	21,441	13,831
<b>Minimum</b>		89	141	0	112	127	141
<b>Maksimum</b>		180	161	0	112	180	175

		Memur/ İşçi	Esnaf	Çiftçi	Serbest Meslek	Emekli	Diğer
<b>Baba Meslek</b>	<b>N</b>	27	18	10	18	33	21
	<b>Ortalama</b>	134,70	142,00	139,70	136,67	145,03	146,48
	<b>Standart Sapma</b>	16,907	23,037	17,049	20,821	20,305	15,858
	<b>Minimum</b>	111	101	97	103	89	118
	<b>Maksimum</b>	162	180	159	171	180	180

Katılımcıların anne meslek gurubunda en çok ev hanımı (N=112), baba meslek gurubunda ise emekli (N=33) olduğu görülmektedir. Girişimcilik puanlarına bakıldığında ise anne meslek gurubunda serbest meslek olanların (112,00) orta düzeyde girişimcilik, ev hanımı (140,16), memur/işçi (149, 0) ve emekli (145,20) seçeneğini işaretleyenlerin yüksek girişimcilik, diğer (155,60) seçeneğini işaretleyenlerin ise çok yüksek girişimcilik düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Baba meslek guruplarında ise tüm meslek guruplarının yüksek girişimcilik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba meslek guruplarının her ikisinde de diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin girişimcilik puan ortalamalarının tüm meslek gurupları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kariyer hedefleri değişkenine göre girişimcilik puanlarının tespiti Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Katılımcıların Kariyer Hedeflerine Göre Girişimcilik Puanları**

	Kamuda Çalışmak	Özel Sektörde Çalışmak	Kendi İşini Kurmak	Diğer
<b>N</b>	70	17	31	9
<b>Ortalama</b>	140,83	139,29	144,68	133,44
<b>Standart Sapma</b>	18,941	19,652	19,698	21,541
<b>Minimum</b>	99	103	89	111
<b>Maksimum</b>	180	180	177	176

Tablo 7 incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kariyer hedeflerine göre girişimcilik puanları incelendiğinde Kamuda çalışmak (140,83), Özel sektörde çalışmak (139,29), Kendi işini Kurmak (144,68) ve Diğer (133,44) seçeneklerini puanlayan öğrencilerin yüksek girişimcilik düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Kendi işini kurmak isteyen öğrencilerin girişimcilik puan ortalaması diğer seçenekler arasında en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin girişimcilik bilgi ve fikirlerini ölçen sorulara verdikleri yanıtlara göre girişimcilik düzeylerini tespit eden analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Katılımcıların Girişimcilik Bilgi ve Fikirlerine Göre Girişimcilik Puanları**

		N	Ortalama	Standart Sapma
Girişimcilikle ilgili ders/egitim aldınız mı?	Evet	25	143,28	18,521
	Hayır	102	140,49	19,621
Sermayeniz Olursa İş Kurar mısınız?	Evet	115	141,23	19,083
	Hayır	12	139,17	22,787
Her Hangi Bir Ticari Fikriniz var mı?	Evet	103	141,17	19,946
	Hayır	24	140,46	17,045
Girişimci Destek Hakkında Bilginiz var mı?	Evet	47	139,34	20,241
	Hayır	80	142,04	18,896
Her Hangi Bir İş Tecrübeniz var mı?	Evet	101	140,70	20,005
	Hayır	26	142,35	16,966

Katılımcıların girişimciliğe dair bilgi ve fikirlerini ölçen; girişimcilikle ilgili ders/egitim aldınız mı (E:143,28/ H:140,49), sermayeniz olursa iş kurar mısınız (E:141,23/ H:139,17), her hangi bir ticari fikriniz var mı (E:141,17/ H:140,46), girişimci destekleri hakkında bilginiz var mı (E:139,34/ H:142,04), her hangi bir iş tecrübeniz var mı (E:140,70/ H:142,35) sorularında Evet ve Hayır cevabı veren tüm katılımcıların yüksek girişimcilik puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin % 25,2’sinin kadın, % 74,8’inin erkek olduğu, % 31,5’inin Erzurum üniversitesi, % 33,1’inin Bayburt Üniversitesi, %

35,1'inin Erzurum Atatürk Üniversitesinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Araştırmada kadın öğrencilerin girişimcilik puanlarının 140, erkek öğrencilerin ise 141,4 puan olduğu görülmektedir. Katılımcıların Kadın ve Erkek girişimcilik puanlarının birbirlerine çok yakın olduğu ve her iki cinsiyet grubunun da Yüksek Girişimcilik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin çok az bir puan farkıyla kadın öğrencilere göre daha fazla girişimcilik puanına sahip olduğu ifade edilebilir. Bulgularımızı destekler nitelikte Şeşen ve Basım (2012), yılında spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini ölçen çalışmalarında erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla girişimcilik niyetlerinin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Bazı çalışmalarda ise kız ve erkek öğrencilerin girişimcilik eğilimleri arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığını belirtmişlerdir (Bilge ve Bal, 2012; Doğan, 2013)

Katılımcıların kariyer hedefleri incelendiğinde. % 55,1'inin kamuda çalışmak, % 13,4'ünün özel sektörde çalışmak, % 24,4'ünün kendi işini kurmak ve % 7,1'inin diğer hedefleri olduğu görülmüştür. Katılımcıların verdikleri bilgiler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin % 24,4'ü'ni kendi işini kurmayı düşünmekte, % 19,7'i girişimcilikle ilgili eğitim aldıkları, % 63'ü girişimci desteklerinden haberdar olmadıkları görülmektedir. Buna rağmen öğrencilerin % 90'6'sı sermayesi olur ise iş kurabileceğini ve % 81,1'inin ise bir ticari fikrinin bulunduğunu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kendi işlerini kurma eğilimlerinin olduğu fakat girişimcilikle ve girişimcilik destekleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Üniversiteler açısından girişimcilik puanları incelendiğinde, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi 147,35, Bayburt Üniversitesi 136,17, Erzurum Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin ise 139,97 girişimcilik puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tüm üniversitelerin Yüksek Girişimcilik kategorisinde yer aldığı ve en yüksek girişimcilik skoruna sahip üniversitenin Erzincan Binali Yıldırım üniversitesi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir başka alt probleminde katılımcıların anne eğitim düzeyinin en fazla (N=64) ilkokul mezunu oldukları görülmektedir. Anne eğitim düzeyinde İlköğretim (139,58), Ortaokul (142,05), lise (137,53) mezunu seçeneğini işaretleyenlerin yüksek girişimciliğe, Lisans (160,67) mezunu olanların çok yüksek ve Lisansüstü (128,0) mezunu olanların ise orta düzeyde girişimcilik puanlarına sahip oldukları sonuçlarına varılmıştır. Lisansüstü katılımcı sayısının bir (1) olması nedeniyle bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Baba eğitim düzeylerinin ise en yüksek seçeneğin ortaokul mezunu (N=41) olduğu, girişimcilik puanlarında İlköğretim (142,69), Ortaokul (142,76), Lise (141,00), Ön lisans (137,75) ve Lisans (143,00) mezunu olanların Yüksek girişimcilik puanlarına, lisansüstü (153,33) mezunu olanların ise çok yüksek girişimcilik puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların anne meslek gurubunda en çok ev hanımı (N=112), baba meslek gurubunda ise emekli (N=33) olduğu görülmektedir. Girişimcilik puanlarına bakıldığında ise anne meslek gurubunda serbest meslek olanların ( 112,00) orta düzeyde girişimcilik, ev hanımı (140,16), memur/işçi (149, 0) ve emekli (145,20) seçeneğini işaretleyenlerin yüksek girişimcilik, diğer (155,60) seçeneğini işaretleyenlerin ise çok yüksek girişimcilik düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Baba meslek guruplarında ise tüm meslek guruplarının yüksek girişimcilik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba meslek guruplarının her ikisinde de diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin girişimcilik puan ortalamalarının tüm meslek gurupları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Türkmen ve İşbilir (2014), çalışmalarında Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin baba meslek gurubuna göre öğrencilerin girişimcilik eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemesine karşın, annesi kamuda çalışanların girişimcilik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Katılımcıların girişimciliğe dair bilgi ve fikirlerini ölçen; girişimcilikle ilgili ders/eğitim aldınız mı (E:143,28/ H:140,49), sermayeniz olursa iş kurar mısınız (E:141,23/ H:139,17), her hangi bir ticari fikriniz var mı (E:141,17/ H:140,46), girişimci destekleri hakkında bilginiz var mı (E:139,34/ H:142,04), her hangi bir iş tecrübeniz var mı (E:140,70/ H:142,35) sorularında Evet ve Hayır cevabı veren tüm katılımcıların yüksek girişimcilik puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi, spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yüksek girişimcilik eğilimine sahip oldukları fakat yeteri düzeyde girişimciliğe yönelik eğitim almadıkları ve iş tecrübelerinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin iş tecrübelerinin de yetersiz olduğu dikkate alındığında, uygulamalı girişimcilik eğitimleri ve sermaye destekleri ile bu öğrencilerin desteklenmesi durumunda mevcut potansiyellerini harekete geçirebilecekleri ifade edilebilir. Spor sektörünün tüm dünyada sağladığı hızlı büyüme ve başarı göz önüne alındığında Türkiye’de bu sektörün gelişiminin hızlanması, ülke ekonomisinin büyümesine katkı sağlanması, istihdam katkı, sağlıklı yaşam, sporun yaygınlaştırılması gibi olumlu gelişmelerin sağlanması için spor sektörünün desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Mevcut çalışma kapsamında ele alınan öğrencilerin de girişimcilik eğilimleri ve iş fikirlerinin desteklenmesinin bölge ve ülke ekonomisine önemli katkılar sağlayacaktır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerine yönelik uygulamalı girişimcilik derslerinin müfredatlara konulması, KOSGEB tarafından ilgili fakültelerde tanıtım seminerlerinin yapılması, yasa yapıcıların spor sektörünün gelişimine yönelik alt yapı ve girişimciliğin desteklenmesine yönelik düzenlemeler yapması, bölgedeki girişimcilik merkezlerinde spor sektörüne eğilimlerin artırılması, sektörün hızlı bir şekilde dünya standartlarına ulaşmasına katkı sağlaması yanında, girişimciliğin

yaygınlaşması ve ülke ekonomisine katkı sağlaması açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

### **Kaynaklar**

Adatepe, S. (2018). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu'nda Okuyan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Akyurt, N. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinin Belirlenmesi: Sağlık Örneği. *Medical Sciences*, 13(2), 43-57.

Aminian, E. vd. (2014). "The Importance of Sports Entrepreneurship by Providing Appropriate Strategy Based on Views of Sport Managers". International Conference on Arts, Economics and Management (ICAEM'14). March 22-23. Dubai.

Avşar, M., (2007) "Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimlerinin Araştırılması, Çukurova Üniversitesinde Bir Uygulama", Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Aytaç, Ö. ve İlhan, S., (2007). Girişimcilik ve Girişimci Kültür: Sosyolojik Bir Perspektif, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:18, ss:101-120.

Bacak, Ç., & Dalkıran, O. (2015). A study for the evaluation of entrepreneurship level of fourth grade students in Recreation and Sports Management Department. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 45-49.

Canuzakov, K. vd. (2017). "Entrepreneurship Characteristics of University Students who take 'Physical Education and Sport' Education". *International Journal of Humanities and Social Science*. Cilt: 7(2). s. 157-166.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Methodology of educational research*. Athens: Ekfrasi.

Dağlı Ekmekçi, Y. A. ve İrmiş, A. (2013). " Girişimcilik ve Spor". International Conference on Euroasian Economies. Proceeding Book. s. 635-641.

Demir, A. Z. (2015). "Girişimcilik ve Girişimci Üniversite: Spor Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 34 (1). s. 190-205.

Halienka, M. vd. (2018). "Sports As A Stepping-Stone For Entrepreneurship: Examining Sports University Students". *Acta Universitatis Agriculturae Et Silviculturae Mendelianae Brunensis*. Cilt: 66 (6). s. 148-160.

Kalkan, A. (2011), "Kişisel Tutum, Öznel Norm ve Algılanan Davranış Kontrolünün Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(14), ss.190



Karabulut, T., (2009), "Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerini ve Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 331-356.

Karasar, N. (2009). *Scientific research method (Bilimsel araştırma yöntemi)*. Ankara: Nobel Printing and Distribution.

Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Chizari, M., & Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 187-209.

Kaya, A. (2017). *Bilişim ve İletişim Işığında Girişimcilik ve KOBİ Yönetimi*. Eğitim Yayınevi.

Korkmaz, O., (2012), "Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği", *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 209-226.

Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299.

Naia, A. M. P. (2013). *Entrepreneurship Education in Sport Sciences: Implications for Curriculum Development*. Universidade De Lisboa Faculdade De Motricidade Humana, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Nas, K. ve Temel, V. (2018). "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeyleri". *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt: 20, Sayı: 3. s.1-11.

Özman, C. (2013). *Spor Yöneticiliği Bölümünde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeyinin Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Öztürk, M. (2018). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yanıttıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*(Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 637.

Ratten, V. (2010). Developing a Theory of Sport-Based Entrepreneurship. *Journal of Management and Organization*. Cilt: 16. s. 557-565.

Ratten, Vanessa, 2011. "Sport-based Entrepreneurship: Towards a New Theory of Entrepreneurship and Sport Management" *International Entrepreneurship Management Journal*, Cilt: 7. s. 57-69.

Rauch, A., & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of management learning & education*, 14(2), 187-204.

Tağraf, H., & Halis, M. (2008). Üniversitelerdeki Girişimcilik Eğitiminin 'Girişimsel Öz Yetkinlik Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 91-111.

Westhead, P., & Solesvik, M. Z. (2016). Entrepreneurship education and entrepreneurial intention: do female students benefit?. *International Small Business Journal*, 34(8), 979-1003.

Yılmaz, B. S., & Günel, Ö. D.(2011). Üniversite Eğitimi ve Girişimcilik: Bireyleri Girişimciliğe Yönlendiren Etkenler Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*.1-20

Yılmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203.



**YAZIM KURALLARI VE YAYIN İLKELERİ**  
**AUTHOR GUIDELINES AND EDITORIAL PRINCIPLES**

### YAYIN İLKELERİ

- ETUSBED'e gönderilen yazılar, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş, akademik standartlara uygun ve orijinal olmalıdır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bir bildiri ise bu durum makalede belirtilmeli ve dergi editörlüğü haberdar edilmelidir. Ayrıca dergide derleme, çeviri ve kitap tanıtımlarına da yer verilebilir.
- Derginin dili Türkçe'dir. Ancak Latin harfleriyle yazılmak kaydıyla öteki Türk lehçelerinde ve dünyaca yaygınlığı kabul edilen diğer dillerde de yazı yayımlanabilir.
- Dergi, Bahar ve Güz döneminde olmak üzere yılda iki kez yayımlanır. Gerekli hallerde Yayın Kurulunun kararıyla Özel Sayı olarak da yayımlanabilir. Bir yazarın bir sayıda birden fazla yazısı yayımlanamaz.
- Dergiye gönderilen yazılar önce dergi yayın ilkelerine uygunluk açısından, konu, sunuş tarzı ve teknik bakımdan Yayın Kurulunca incelenir. Yayımlanmaya uygun bulunanlar, bilimsel açıdan incelenmeleri için alanında eser ve çalışmalarıyla kabul görmüş iki hakeme gönderilir, Hakem raporlarından birinin olumlu diğerinin olumsuz olması hâlinde ise yazı, üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının olumlu olması hâlinde yayımlanır. Hakemler raporlarında bazı hususların düzeltilmesini istemişlerse düzeltmelerin yapılması için makaleler yazara geri gönderilir. Hakemlere yazar adı, yazarlara hakem adı açıklanmaz ve hakem raporları 5 yıl süreyle saklanır.
- Yazıların bilim ve dil sorumluluğu tamamen yazarlarına aittir. Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarını bağlar, dergimizin ve kurumumuzun görüşlerini yansıtmaz. Yazarların Türk Dil Kurumu'nun imlâ kılavuzuna uyulması tavsiye edilir. Fakat yine de yazılardaki imlâdan yazarlar sorumludur.
- Makalelerde ulusal ve uluslararası geçerli olan araştırma ve yayın etiğine uyulmalıdır.
- **Makalelerin alttaki yazım ve referans kurallarına uygun olmaması halinde editör yayım kurulunun onayına sunmadan makaleyi reddecektir.**

### YAZIM KURALLARI

- **Makale Metni:** Yazılar 10.000 kelimeyi geçmemeli, MS Word dosyası olarak hazırlanmalı, bazı çalışma alanlarının özel durumları dışında yazı tipi olarak mutlaka Book Antiqua fontu kullanılmalıdır. Makalede kullanılan özel bir font varsa mutlaka makale ile birlikte gönderilmelidir. Makale, **Giriş** bölümü ile başlamalı, bu bölüm yazının hipotezi, kapsamı ve amacı üzerinde durulmalı; ara ve alt başlıklarla desteklenebilecek **Gelişme** bölümü veri, gözlem, görüş, yorum ve tartışmalarla desteklenmeli; **Sonuç** bölümünde ise çalışmada varılan sonuçlar, önerilerle

desteklenerek açıklanmalıdır. Zorunlu hâller dışında makalelerin yazımında mutlaka Türk Dil Kurumunun güncel Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır.

- **Başlık:** Yazılara önce Türkçe hemen altına da İngilizce olmak üzere iki başlık konulmalıdır. Başlıklar en fazla 12 sözcükten oluşmalı ve tamamen BÜYÜK HARF ile yazılmalıdır. Metin içerisindeki başlıkların TAMAMI ise ilk harfi büyük olacak şekilde **bold** yazılmalıdır.
- **Yazar adı ve adresi:** Makaleler, hakemlere doğrudan sistem üzerinden (yazarın yüklediği dosyada değişiklik yapılmadan) yönlendirilmektedir. Makale üzerinde yazar-hakem gizliliğini sağlama adına makalenin sahibini tanımlayıcı herhangi bir bilgi olmamalıdır. Bu nedenle gerek makale içerisinde gerekse dosya adında yazar isim / isimlerine yer verilmemelidir.
- **Özet:** İsimden sonra 150-180 kelimelik makaleyi ifade eden Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır. Her iki özeti altında anahtar sözcüklere yer verilmelidir. **Özet** ve **Abstract** kısımları 9 punto ve tek satır aralığı ile yazılmalıdır.
- **Makale İçi Başlıklar:** Makalede, konunun işlenişine göre rakam-harf sistemi esas alınarak ana ve alt başlıklar oluşturulmalıdır.
- **Fotoğraf, Harita ve Tablolar:** Metnin içinde kullanılan fotoğraf, plan ve tabloların sayfa yapısının dışına çıkılmaması hususunda dikkat edilmelidir. Bu tür belgeler baskı tekniğine uygun çözünürlükte olmalı ve birden fazla ise numaralandırılmalıdır.
- Beş satırdan kısa alıntılar tırnak içinde verilmeli, beş satırdan uzun alıntılar satırın sağından ve solundan 1 cm içerde, 10,5 punto ve *italik* yazılmalıdır.
- Dergimizde genel olarak APA Atıf Sistemi uygulanmakla beraber kimi disiplinlerde **Dipnot** sistemi de kabul edilmektedir. Ancak yazardan tutarlı olmaları, seçtiği atıf sistemine çalışma boyunca sadık kalmaları beklenmektedir.
- Makalelerde sayfa düzeni şu şekilde olmalıdır:

Sayfa Boyutu	Kenar Boşlukları	Satır Aralığı	Paragraf Aralığı	Paragraf Girinti	Satır Aralığı	Metin Boyutu	Dipnot Boyutu
A4	Üst: 5,2 cm Alt: 4 cm Sağ: 4 cm Sol: 4 cm	1,15	Üst: 6 nk Alt: 3 nk	1 cm	1,15	10,5	9

#### APA ATIF SİSTEMİ

- **APA Atıf Sistemi**'nde kaynak başvurusu paragraf içinde ilgili yerde parantez içinde yazarın soyadı, eserin baskı tarihi ve sayfa numarası şeklinde verilir: **(Bilgegil, 1989: 34)**. Birden çok ciltli eserlerde sayfa numarasından önce

Romen rakamlarıyla cilt numarası da verilir: (**Pakalın, 1993: II/706**). Kaynak iki yazarlı ise iki yazarın da soyadları belirtilir (**Çavuşoğlu & Tanyeri, 1984: 45**). Kaynak ikiden fazla yazarlı ise birinci yazarın soyadı yazılır, ondan sonra “ve diğerleri” anlamına gelen “vd.” kısaltması konulur: (**Akyüz vd., 1958: 50**). Birden fazla kaynağa gönderme yapılmışsa bunlar aynı parantez içinde gösterilmeli ve aralarına noktalı virgül konulmalıdır. Aynı yazarın birden fazla çalışmasına başvuru yapılması durumunda, eğer bu çalışmalar farklı yıllara aitse yukarıda belirtilen normal sistem uygulanır. Parantez içine soyadından sonra yazılan yıl farklı olduğu için hiçbir karışıklık olmayacaktır. Ancak bir yazarın aynı yıl yayımlanan birden fazla çalışması varsa, bunları ayırt etmek üzere baskı yılının sonuna a, b, c... gibi küçük harfler konulabilir: (**Çelebioğlu, 1975a: 33**) ve (**Çelebioğlu, 1975b: 46**). Eklenen bu küçük harfler sona konulacak olan Kaynaklar listesinde de gösterilmelidir. Yazarsız çalışmalar başlıklarıyla kaynak gösterilirler. Bunun için başlıkta anlamlı kısaltmalar yapılabilir. Bu atf siteminde eğer dipnot kullanılacaksa ilgili kelime veya cümlelerin sonuna rakam konarak sayfa altında verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

- Metinde paragraf içinde gösterilen başvuru kaynaklarının tümü makalenin sonunda bibliyografya/kaynakçada verilmelidir. Yararlanıldığı hâlde metinde yer verilmeyen kaynaklar bibliyografyada gösterilmez. Kaynaklar yazar soyadına göre alfabetik olarak şu biçimde verilmelidir:
- **Tek yazarlı Eserlerde:** İnalçık, H. (2017). *Osmanlı imparatorluğu klasik çağ (1300-1600)* (24. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- **İki yazarlı eserlerde:** Tekeli, İ., & İlkin, S. (2009). *Savaş sonrası ortamında 1947 Türkiye iktisadi kalkınma planı* (1. baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- **Üç yazarlı eserlerde:** Topaloğlu, B., Yavuz, Y. Ş., & Çelebi, İ. (1998). *İslam'da inanç esasları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- **Kitap Bölümü:** Özbudun, S. (2010). Bir iktidar dizilimi sahnesi olarak 'cumhuriyet' törenleri. M. K. Kaynar, *Resmi tarih tartışmaları-10: Rejim ve ritüelleri* içinde (ss. 33-52). İstanbul: Özgür Üniversite.
- **Akademik Dergi:** Oral, Ö. (2017). Osmanlı-Venedik diplomatik ilişkileri tarihine bir katkı: 1763 tarihli Cezayir-Venedik Antlaşması. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 2(6), 103-130.
- Burada bulunmayan atf özellikleri için

#### DİPNOT ATIF SİSTEMİ

- **Dipnot Atf Sistemi'**nde ise atflar sayfa sonuna önce yazarın adı, soyadı, **Kitap adı**, Baskı sayısı, Yayınevi, Basım yeri, Basım tarihi sıralaması ile verilmelidir: Halil Seyidoğlu, **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, Geliştirilmiş 7. Baskı, Gizem Yayınları, İstanbul, 1997. Birden çok cildi olan eserlerde, yazarın adı, soyadı, **Kitap**

**adı (cilt)**, baskı sayısı, yayınevi, Basım yeri, Basım tarihi verilmelidir: Şemsettin Sâmi, **Kâmûsu'l-A'lâm I-VI**, Kaşgar Neşriyat, Ankara 1996. Makalelerde yazarın adı, soyadı, "makale adı", **Dergi Adı**, cilt/sayı, yıl, sayfa aralığı verilmelidir: Yusuf Ziya Sümbüllü, "Hikâyet-i Nil-i Mübarek Üzerine", **Turkish Studies**, 7/4, 2012, s. 2756-2760. İkinci ve daha sonraki atıflarda ise yazarın sadece soyadı, eseri ve sayfa numarası verilmelidir: Seyidoğlu, **Bilimsel Araştırma ve Yazma**, s.188.

- Metinde sayfa sonunda gösterilen başvuru kaynaklarının tümü makalenin sonunda bibliyografya/kaynakçada verilmelidir. Yararlanıldığı hâlde metinde yer verilmeyen kaynaklar bibliyografyada gösterilmez. Kaynaklar yazar soyadına göre alfabetik olarak şu biçimde verilmelidir: Seyidoğlu, Halil, **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, Geliştirilmiş 7. Baskı, Gizem Yayınları, İstanbul, 1997.