

ISSN: 1304 – 4796

E-ISSN: 2146 – 2844



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Journal of Social Sciences

Cilt / Volume
18

Sayı / Number
1

Mart / March 2020

Beşerî Bilimler Sayısı
Humanities Sciences Issue

Manisa 2020

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos>
+902362012757 | cbusbe.dergi@gmail.com

ISSN: 1304 – 4796

E-ISSN: 2146 – 2844

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Manisa Celal Bayar University Journal of Social Science is
the International Peer Reviewed Journal.

Dergimiz “TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı (SBVT)”, “DERGİPARK”, “EBSCO”, “Central and Eastern European Online Library”, “Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBIAD)”, “SCIPIO”, “ASOS İndeks”, “İDEAL ONLINE”, “İSAM İlahiyat Makaleleri Veritabanı”, “Türk Eğitim İndeksi”, “Akademik Türk Dergileri İndeksi ve “Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi” tarafından taranmaktadır.

This journal is indexed by ULAKBİM, DERGİPARK, EBSCO, CEEOL, SOBIAD, SCIPIO, TEI, ASOS, İSAM, AKADEMİK DİZİN, IDEAL ONLINE and ARASTIRMAX.



DergiPark
AKADEMİK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos>
+902362012757 | cbusbe.dergi@gmail.com

ISSN: 1304 – 4796

E-ISSN: 2146 – 2844

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Journal of Social Sciences

Sahibi ve Baş Editörü / Owner and Editor in Chief
Doç. Dr. Alpay BİZBİRLİK
Yönetim Kurulu Adına, Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü
On Behalf of the Administration Board, Director of Social Sciences Institute

Editörler / Editorial Board
Doç. Dr. Ülviyye AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK
Dr. Öğr. Üyesi Anıl GACAR
Dr. Öğr. Üyesi Kadir ADAMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Gözde ŞAKAR
Dr. Öğr. Üyesi Bilal ELBİR
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Gökhan BİÇER
Dr. Öğr. Üyesi Mina FURAT
Arş. Gör. Medine YILDIZ
Arş. Gör. Ali GERİŞ

İletişim Adresi / Correspondence: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Prof. Dr. İlhan VARANK Yerleşkesi, 45030 Manisa, TÜRKİYE.

Telefon / Phone: +902362012757 | Faks / Fax: +902362332766 | E-mail: cbusbe.dergi@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos> Basım Yeri / Place: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, Manisa. Kapak Tasarımı / Cover Design: Öğr. Gör. Gürol Yeraltı

©Copyright: MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dergide yer alan yazılarda ileri sürülen görüşler yazarlara aittir.
Writers are responsible for the content of their articles.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda dört (4) sayı olarak yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences is a four times a year published, refereed international journal.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos>
+902362012757 | cbusbe.dergi@gmail.com

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Âdem CEYHAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜÇ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Ali EROL	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin DURAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Claus SCHÖNIG	Frei Berlin Universität
Prof. Dr. Chakib BENAFRİ	Cezayir 2 Üniversitesi
Prof. Cherifa TAYENE SAHED	University of Algier-z
Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Feridun EMECEN	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk SELVİ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ERDEMİR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kenan ERDOĞAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut KARĞIN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇELİK	Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Milay KÖKTÜRK	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ERBAŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ALKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa MİYNAT	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir ÖZKUYUMCU	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Nejdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Osman BİLEN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer TURAN	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan GÖKBUNAR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi DURAN	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat BAŞTAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar AYBEK	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel GÜZEL	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel SELİM	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ceren ÜNAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Muhammet BAŞ	Harvard University
Doç. Dr. Âdem SEZER	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin ÜNAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Buğra ÖZER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Burak KARTAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Coşkun ÇILBANT	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. F. Şayan ULUSAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Hande ŞAHİN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Rabia AKTAŞ	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Selhan ÖZBEY	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Gökhan BİÇER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ARSLAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Saim PARLADIR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Mahmut SÖNMEZ	Kâtip Çelebi Üniversitesi
Dr. Timo Müller	University of Texas San Antonio
	University of Augsburg

BU SAYININ HAKEM KURULU / REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Ahmet Haluk YÜKSEL	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Anıl YILMAZ	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Prof. Dr. Ceren ÜNAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz BİLGE	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Huriye KURUOĞLU	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Nurdan DUMAN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Sadiye TUTSAK	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Serap TABAK	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir KODAL	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Vahap TECİM	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zakir AVŞAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ehlinaz TORUN KAYABAŞI	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Adem BELDAĞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah ÖZKUL	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan GÖKSU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Görkem YARARBAŞ	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Hayrunnisa ÖZDEMİR	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Jale İPEK	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Muhibullah Kirami ÖLGEN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Murat GÜVENİR	Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Şerife IŞIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tunga BOZDOĞAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan OKAN İBİLOĞLU	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilal ELBİR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif ULU ERCAN	Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol ESEN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eyyub ŞİMŞEK	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÖZTÜRK	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülay ÇİZGİCİ AKYÜZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali GAZI	Turgut Özal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat İNCE	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefer SOLMAZ	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ARIK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan VURAL	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seval AKBULUT BEKAR	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan BAŞARAN	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL	Giresun Üniversitesi
Dr. Zeynep ÇİFTÇİ	Atatürk Üniversitesi

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Journal of Social Sciences

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Başlık / Title	Yazar / Author	Sayfa / Pages
Hikmet Temel Akarsu'nun Çocuğa Yönelik Eserlerindeki Fantastik Karakterlerin Kişilik Özelliklerinin Analizi	Mehmet Fidan Osman Gündüz	01 – 12
Çocuklarla Yapılan Adli Görüşmeler İçin Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü (NICHHD) Önerisi: Türkçe Versiyonu	Eda Ermağan-Çağlar Tuğba Türk-Kurtça	13– 32
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi	Esma Yıldız Süleyman Sadi Seferoğlu	33 – 46
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi	Ferhat Öztürk Ahmet Işık	47 – 63
Merhamet ve Merhamet Odaklı Terapi	Eşref Nas	64 – 84
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 6., 7. ve 8. Sınıf Kazanımlarının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi	Hilal Dönmez Seraceddin Levent Zorluoğlu	85 – 95
Veri Görselleştirme'nin Bilgi Sistemlerinde Kullanımı: Web Tabanlı Mezun Bilgi Sistemi Örneği	Murat Kılınc İlknur Teke	96 – 109
İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yüksekökol Öğrencilerinin Muhasebe Denetimi Konularını Anlamaları Üzerine Etkisi	Esra Atabay Gökhan Demircioğlu	110 – 128
Ulus Ötesi İtibar Yönetimi: Türk İnternet Haberciliğinde Kanada Başbakanı	Aytuğ Mermer Üzümlü	129 – 146
Mezunlarının Perspektifinden Eğitim Enstitüleri	Mustafa Şahin Semiha Şahin	147 – 154
Nevşehir'in İdarî Sınırlarını Belirleme Süreci ve Buna Dair Yapılan Çalışmalar	Hüseyin Saraç	155 – 169
Turizm Öğrencilerinin İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimsizliğinin Turizm Sektörü Algısını Etkilemesi Üzerine Bir Araştırma	Nükhet Adalet Akpulat	170 – 190
Edebiyatımızda Kaside-i Münferice Geleneği ve Ebu Bekir Kânî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi	İlyas Yazar	191 – 204
Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki	Oğuz Emre, Ayşegül Ulutaş, Ramazan İnci, Burcu Coşanay, Mine Ayanoğlu, Cihangir Kaçmaz, Mehmet Akif Kay	205 – 218
Öğretmen Adaylarının Örtük Program Kaynaklı Stres Algılarının Örgüt Kültürü Açısından Değerlendirilmesi	Remzi Yıldırım Metin Aşçı	219 – 232
Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerinin Ebeveyn Durumları Açısından İncelenmesi: İstanbul Örneği	Meliha Melda Erbaş, Tevfik Fikret Karahan, Tunahan Uzun	233 – 249
Birlikte Yaşamak Mümkün Mü?: Okur Yorumlarında "Suriyeli Sığınmacı" Söyleminin İnşası	Cemre Bolgün Gülten Uçan	250 – 269
İlkökol Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının TIMSS-2019 Değerlendirme Çerçevesine Göre Analizi	Ahmet Delil, Bülent Nuri Özcan, Okay Işlak	270 – 282
Liberal Medya Etiğinin Sorgulanması ve Alternatif Medya Etiğinin Türkiye Haberciliği Üzerinden Değerlendirilmesi	Ayşe Elif Emre Kaya	283 – 299
Erken Bizans Dönemi Mimarisinde Az Bilinen Bir Düzenleme: Thalassidionlar	Gökçen Kurtuluş Öztaşkın	300 – 313
Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Ekran Kullanım Süreleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Gizem Engin Salih Zeki Genç	314 – 325
Toplumun Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Tutum ve Davranışları: Manisa İli Örneği	Gözde Yılmaz Derya Şaşman Kaylı	326 – 338
Selçuklu Hakimiyetinde Halep'in Ekonomik Yapısı	Emin Kırkıl	339 – 348
Atatürk Dönemi'nde Türkiye'de Aile Hukuku ve Çocuk Hakları	Gül Çakır	349 – 368
Kuantum Mekaniği, Sosyal Bilimler Felsefesi ve Coğrafya	Mehmet Ali Toprak	369 – 381
Düzeltilme Yazısı / Erratum: Konuşan Beden, Çizgi Film: Seth Boyden'in An Object at Rest Adlı Çizgi Filminin Madde-Metin Olarak Bir İncelenmesi	Başak Ağın	382 – 384

Hikmet Temel Akarsu'nun Çocuğa Yönelik Eserlerindeki Fantastik Karakterlerin Kişilik Özelliklerinin Analizi^a

Mehmet Fidan^{b, c}, Osman Gündüz^d

Özet

Kaçış edebiyatı olarak da nitelendirilen fantastik edebiyat anlatıcısına sağladığı sınırsız hayal gücü ve kendini ifade edebilme imkânları ile yazarların tercih ettiği bir yazın türü olarak öne çıkmaktadır. Özellikle son dönemde bazı fantastik eserlerin sinemaya uyarlanması ve bu filmlerin yüksek izleyici sayısına ulaşması onlara kaynaklık eden eserlere karşı da okuyucunun ilgi göstermesine imkân sağlamıştır. Bu durum dolaylı olarak diğer fantastik eserlere de olumlu yönde etki etmiştir. Bu türden fantastik ögeler taşıyan eserlerin çocuklar, gençler için ilgi çekici olması eğitsel açıdan bir fırsat olarak görülmüş ve bu eserler eğitsel amaçlı da kullanılmaya başlanmıştır. Hikmet Temel Akarsu'nun çocuğa yönelik eserlerinde fantastik ögelerin eğitsel amaçlar doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Hikmet Temel Akarsu'nun çocuğa yönelik eserlerindeki fantastik karakterlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırma sürecinde nitel yöntemlerden betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Yazarın çocuğa yönelik eserlerindeki fantastik karakterlerin kişilik özellikleri olarak çevrecilik, iyilikseverlik ve doğruluk tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Fantastik Edebiyat
Hikmet Temel Akarsu
Kişilik Özellikleri

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 30.10.2018
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.475976

Analysis of Personality Characteristics of Fantastic Characters in Children's Works of Hikmet Temel Akarsu

Abstract

Fantastic literature, which is also known as escape literature, stands out as a type of literature preferred by the authors with the unlimited imagination and self-expression opportunities it provides to its narrator. Especially in the recent period, the adaptation of some fantastic works to the cinema and the fact that these films have reached a high number of viewers have enabled the reader to show interest to the works that source them. This situation indirectly had a positive effect on other fantastic literature works. The fact that the works carrying such fantastic elements are interesting for children and young people has been seen as an educational opportunity and these works have also been used for educational purposes. In Hikmet Temel Akarsu's works aimed at children, it is seen that fantastic elements are used for educational purposes. The aim of this study is to determine the personality characteristics of the fantastic characters in Hikmet Temel Akarsu's works aimed at the child. In the research process, descriptive analysis method was used. The personality characteristics of the fantastic characters in the author's works directed towards the child were determined as environmentalism, benevolence and accuracy.

Keywords

Fantasy Literature
Hikmet Temel Akarsu
Personality Characteristics

About Article

Received: 30.10.2018
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.475976

^a Bu makale "Hikmet Temel Akarsu'nun Eserlerindeki Fantastik Ögeler ve Eğitim Odaklı Değerler" isimli doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

^b İletişim Yazarı: fidanm3838@gmail.com

^c Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-9347-2992

^d Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Giriş

Hayali olan, olağanüstü gibi nitelendirmelerle anılan fantastik edebiyat uzun bir süreden beri edebiyat dünyasında tartışmaların odak noktasında bulunmuştur. Bu tartışmanın temelinde fantastik edebiyatın sınırlarının ve niteliklerinin belirlenmesi gerekliliği yer almaktadır. Korkmaz'ın (2013, s.13) "parçalanmalar, paylaşımlar ve yeni oluşumlar çağı" olarak nitelendirdiği 19. yüzyıl, birçok açıdan bilimsel gelişmelere etki eden rasyonalist düşünce yapısının edebiyat dünyasında da tesirini gösterdiği bir dönemdir. Türk edebiyatında ise Şinasi, Namık Kemal, Sadullah Paşa gibi aydınlar bu düşünce yapısının yani modernliğin ilk temsilcileri arasında görülmektedir (Korkmaz, 2013, s.30-37). Bu durum fantastik nitelikler taşıyan eserlere yönelik bir ön yargının oluşmasına sebep olmuştur. Özlük (2011, s.11) bu türden eserlerin uzun yıllar boyunca gerçeklik algısı sebebiyle edebi nitelikten yoksun olarak görüldüğünü belirtir. Belirtildiği üzere özellikle Tanzimat döneminden itibaren dönem yazarlarının genelde realist tarzda metinler kaleme aldıkları görülmüştür. Ancak bu alanda çok fazla olmasa da bazı örnek eserler yer almaktadır. Birçok araştırmacının ortakkanı olarak kabul ettiği dünya edebiyatının ilk fantastik metinlerinden olan *Binbir Gece Masalları* taşıdığı nitelikler açısından tam bir fantastik metin sayılmasa da Tanpınar'ın (2013, s.45) "tabiatüstü tesadüfler" olarak nitelendirdiği fantastik öğeleri içerisinde barındırmaktadır. Todorov (2012, s.33), Batı edebiyatının ilk fantastik eseri olarak *Saragossa'da Bulunan El Yazması*'ni gösterir. Todorov'a (2012, s.33) göre bu eserin okuyucunun zihninde uyandırdığı gerçek-düş yanılığısı onun fantastik olarak nitelendirilmesinin en temel nedenidir. Eco (2013, s.161) da Todorov gibi gerçek-hayal arasında okuyucunun düştüğü kuşkuyu fantastiğin temel niteliği olarak görür. Eco'ya göre "romanda bir süre kaldıktan sonra ve haklı olarak fantastik öğelerle gerçekliğe yapılan göndermeleri birbirine karıştırdıktan sonra, okur artık kesin olarak nerede bulunduğunu bilemez" (Eco, 2013, s.161). O, *Sherlock Holmes* gibi eserlerin başarısının altında yatan etmenin bu durum olduğunu düşünür (Eco, 2013, s.161).

Todorov (2012, s.39), okuyucunun gerçek ile hayal arasında kaldığı kuşku (karasızlık) ögesinin yanında, bu karasızlığın eserdeki kahraman tarafından hissedilmesi ve okuyucunun bu durum karşısında tavır takınması, bir fikir yürütmesi gerektiğini fantastiğin şartları olarak sıralar. Todorov'a göre bu şartları taşımayan eserler fantastik sayılamaz. Moran (2009, s.60), ise Todorov'un bu sınırlamasını dar kapsamlı olarak niteler ve bu nedenle aslında fantastik olan eserlerin bu türden sayılmadığına dikkat çeker. Moran (2009, s.60), bu sebeple türü "genel fantastik, belirsiz fantastik, garip" başlıkları altında inceler.

Fantastik eserler son dönemde okuyucuların ilgi odağında olmaya başlamıştır. Özellikle Batı edebiyatı kaynaklı birçok eser çok satanlar arasında yer almıştır. Bunda *Yüzüklerin Efendisi*, *Hobbit*, *Harry Potter*, *Taht Oyunları*, *Açlık Oyunları* gibi eserlerin sinemaya uyarlanması etkili olmuştur. Eserin tanınırlığının artması okuyucu sayısını da doğrudan etkilemiştir.

Türk fantastik edebiyatının gelişimi dünya edebiyatı ile benzerlik gösterir. Uygur metinleri (*Altun Yaruk*, *İyi ve Kötü Prens Öyküsü*), *Dede Korkut Hikâyeleri* ile başlayan fantastik Türk edebiyatının serüveni, *Muhayyelat-ı Aziz Efendi* ile devam eder. Yonar (2011, s.230) fantastik anlatı türünde Doğu kültürüne ait öğelerin gizli kaldığını, "felsefe taşı" gibi günümüzde

popüler fantastik eserlerde yer alan öğelerin “Orta Asya sözlü anlatılarının” içerisinde yer aldığını belirtir. Yonar (2011, s.232) Türk edebiyatında fantastik öğeler taşıyan eserlere bakış açısı yönünden Tanzimat döneminin önemli olduğunu ifade eder. Bu dönemde yazarlarda fantastik eserlere yönelik önyargının oluştuğunu belirten araştırmacı, fantastik eserler açısından Tanzimat’ı “İlk harikulade özelliklerinden dolayı yüz yıl öncesine ait olmasına rağmen Aziz Efendi’nin Muhayyelat’ının yerden yere vurulduğu dönemdir.” şeklinde nitelendirir (Yonar, 2011, s. 232-234). Moran (2009, s.59), *Muhayyelat-ı Aziz Efendi’yi* birçok yönüyle fantastik sayılabilecek ilk eserden biri olarak nitelendirir. II. Meşrutiyet döneminde ise fantastik öğeler eleştirel amaçlı kullanılmaya başlanır. Gündüz (2013, s.20), özellikle Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın *Gulyabani, Cadı, Mezarından Kalkan Şehit* gibi eserlerinde bu durumun açıkça görüldüğünü belirtir. Yazar bu eserlerinde batıl inanışları, hurafeleri vb. eleştirerek olayları mantık akışı içerisinde sunar ve sonucu bilimsel bir açıklamaya dayandırır. Son dönem Türk edebiyatında Nazlı Eray (*Arzu Sapağında İnecek Var*), İhsan Oktay Anar (*Suskunlar, Puslu Kıtalar Atlası*), Sadık Yemni (*Muska*), Orkun Uçar (*Habis Üçlemesi*), Barış Müstecaplıoğlu (*Perg Efsaneleri Serisi*) gibi yazarlar fantastik tarzdaki eserleri ile öne çıkmaktadır.

Avangart, yeraltı edebiyatı tarzında eserleri ile tanınmaya başlayan Hikmet Temel Akarsu’nun fantastik öğeleri eserlerine uyarladığı görülmektedir. Özellikle yazarın son dönemde çocuk edebiyatına yönelmesi ve fantastik öğeleri eğitsel amaçlar doğrultusunda kullanması bu alandaki araştırmalara konu olmasını sağlamıştır. Yazarın yayımlanmış on dört romanı, dört öyküsü ve on çocuk hikâyesi bulunmaktadır. Yazarın çocuk hikâyelerinin eğitsel nitelikleri incelendiğinde, değerler eğitime yönelik olmanın eserlerin önemli özellikleri arasında olduğu belirtilebilir. Bu durum eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesine imkân sağlamaktadır.

Değerler, bireysel ve toplumsal normlar çerçevesinde oluşmaktadır. Bireysel değerler kişilerin karakter özelliklerinin yansıması şeklindedir. Toplumsal değerler ise birlik olabilmeyi, düzen sağlamayı hedeflediği için genel ifadeler şeklinde yer alır. Örneğin sorumluluk, özgüven, dürüstlük gibi değerler daha çok bireysel nitelikler taşıırken; hoşgörü, yardımlaşma, barış, millî ve manevi değerler ise toplumun geneline hitap etmeleri ile tanımlanır. Birçok değer sınıflaması bulunmaktadır. Bunların en bilinenlerinden biri Schwartz’ın Değer Listesi’dir. Onun değer listesinde “güç, başarı, hazcılık, uyarılım, evrensellik vb” alanlar yer alır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.61). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000, s.61) Schwatz Değer Listesi’nde bulunan değer alanlarını ve birey güdüsel tipleri şu şekilde ifade ederler:

Tablo 1: Schwartz Değer Listesi’ndeki Değerlerin Birey Güdüsel Tipleri

Değer Alanı	Değerlerin Açıklaması
Güç	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek
Başarı	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak (zeki olmak)
Hazcılık	Zevk, hayattan tat alma
Uyarılım	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi

Hikmet Temel Akarsu'nun Çocuğa Yönelik Eserlerindeki Fantastik Karakterlerin Kişilik Özelliklerinin Analizi

	olmak
Öz yönelim	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (kendine saygısı olmak)
Evrenselcilik	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak (iç uyum)
İyilikseverlik	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat)
Geleneksellik	Alçak gönüllü olmak, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak (dünya işlerinden el ayak çekmek)
Uyma	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek (bağlılık duygusu, sağlıklı olmak)

Kaynak: (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.61; akt. Fidan, 2017, s. 87-88).

Bu değer listesine ek olarak Güven'in (2014, s.508) ise değerleri "saygı, hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk, barış, ulusal değerler, özgüven vb." şeklinde tanımladığı görülmektedir.

Akarsu'nun eserleri genel olarak fantastik ögeler bakımından incelendiğinde eserlerin çocuklara ve yetişkinlere yönelik olarak iki grupta yer aldığı görülmektedir. Bu gruplandırmada eserlerin içeriksel ve yapısal nitelikleri belirleyici bir konumdadır. Ayrıca sınıflandırmada çocuğa görelilik ilkesinin de göz önünde bulundurulması eserlerin niteliklerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Yazarın eserleri genel olarak ele alındığında fantastik ögelerin mitolojik olaylardan, kahramanlardan, mekânlardan yararlanılarak sağlandığı görülmektedir. Bunlara ek olarak eserlerde ruh göçü, yeniden diriliş, fantastik kararsızlık gibi ögelerde yer almaktadır. Çocuğa yönelik fantastik ögeler içeren eserlerde ise kahramanların genel olarak çevre sevgisi, iyilikseverlik gibi belirli değerlerin okuyuculara sezdirilmesi amacını taşıdıkları görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanıldı. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Tanrıöğen, 2011, s.239). Araştırmada Hikmet Temel Akarsu'nun çocuğa yönelik eserlerinde yer alan fantastik nitelik taşıyan kahramanların karakter analizleri yapılmıştır. Yazarın çocuğa yönelik olan ve fantastik ögeler taşıyan eserleri araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Yazarın çocuğa yönelik fantastik eserlerinin tanımlanmasında araştırmacının "Hikmet Temel Akarsu'nun Fantastik Ögeler ve Eğitim Odaklı Değerler" isimli doktora tezi temel alınmış ve çalışma bu tezden yararlanılarak üretilmiştir. Buradan yola çıkarak yazarın *Çevreci Peri, İlham Perisi Türlerin Yok Edilmesine*

Karşı, Uzaylı Peri Dünyamızı Tüketenlere Karşı, Sultan Peri GDO Canavarına Karşı, Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri, Birleşmiş Melekler isimli eserlerinde fantastik nitelikleri olan kahramanlar bulunduğu tespit edilmiş ve bu eserler incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Veriler çözümlenirken değerler yani karakter özellikleri ile ilgi yapısal temalandırmalar sonuçların daha uygun bir şekilde yorumlanmasına imkân sağlamıştır. Bu temalandırmada Schwartz'ın Değer Listesi, Güven'in (2014) Değer Listesi, EBA'da yer alan değerler araştırmacı için başvurulmuş kaynaklardır.

Bulgular

Hikmet Temel Akarsu yazarlık hayatının ilk dönemlerinde yetişkinlere yönelik fantastik eserleri ile dikkat çekmiştir. Onun fantastik tarzda kaleme aldığı *Ölümsüz Antikite* serisi üç eserden oluşmaktadır. Yazar bu seriye bir eser daha eklemek istemiş ancak daha sonra bu isteğinden vazgeçtiğini belirtmiştir. İlgili eserlerde Akarsu, Yunan mitolojisinden uyarlamalar yaparak modern bir tragedya oluşturmaya çalışmıştır. Eserde Euripides'in ünlü *İlyada* destanındaki olayların, kahramanların, mekânların günümüze uyarlanmış biçimleri bulunmaktadır. Yazarın buradaki yaptığı uyarlamaların temel çıkış noktası "Olimpos" ile "Silikon Vadisi'nin" birbirinin mirasçısı olma özelliği göstermesidir. Nitekim kahramanlar da sadece isim yönüyle değil karakter özellikleri bakımından da mitolojik atalarına benzer. Bu yönüyle yazarın eserinde fantastik bir yöntem olan "yeniden diriliş" ögesini kullandığı görülür.

Yazarın yoğun olmasada fantastik öğeler kullandığı bir başka seri eseri ise *Kayıp Kuşak* başlığı altında toplanır. İlgili eserde yaşadığı olaylar sebebiyle topluma küsmüş, yabancılaşmış bireyler ve hayatın düzenine ayak uydurup bütün insani değerlerden soyutlanan karakterler yer alır. *İstanbul Dörtlüsü* başlığı altında toplanan eserde de içinde yaşadığı topluma yabancılaşmış bireyler yer alır. Ayrıca bu eserde Batı ve güç hayranı olduğu simgelenen diğer bireylerin içinde yaşadıkları topluma yabancılaşmalarında çevrelerindeki insanları değersiz, küçük görmeleri yatar. Kendilerini beğenmiş yapıları onların mensubu buldukları toplumdan uzaklaştırır. Yazar da bu farklılaşmaları Doğu-Batı çatışması ekseninde kurgular.

Akarsu'nun tarihi roman niteliği taşıyan *Özgürlerin Kaderi* ve *Konstantinopolis Kapılarında* isimli eserlerinde fantastik öğeler dini bir yapı içerisinde sunulur. Eserin ana kahramanı olan "Bilge Dede" gösterdiği kerametlerle obasının ve milletin geleceğine etki eder. Diğer kahramanlarda görülmeyen bu fantastik etki "Bilge Dede'nin" karakteristik özelliği olarak eserde öne çıkar.

Yazarın *Nihilist* isimli eseri tamamen fantastik öğeler taşır. Kendisini "Kaybedenlerin Mesih'i" olarak tanımlayan kahraman vasıtasıyla fantastik öge de kullanılarak modern çağın en temel problemlerinden olan özel manada kendisine yabancılaşmış genelde ise topluma yabancılaşmış, uyumsuz bireyler anlatılır.

Yazarın çocuklara yönelik eserleri incelendiğinde on kitabının olduğu görülür. Yazarın çocuğa yönelik eserinde ana tema genel olarak doğa sevgisidir. Benzer şekilde çocuksu fantastik eserlerinde de fantastik öge çevre bilinci oluşturabilmek için kullanılır. Eserlerde

Hikmet Temel Akarsu'nun Çocuğa Yönelik Eserlerindeki Fantastik Karakterlerin Kişilik Özelliklerinin Analizi

çevrede yaşanan olumsuz durumlar fantastik bir olay yada fantastik bir kahraman vasıtasıyla çözümlenir. Araştırma sırasında yazarın bu eserlerinin altısında fantastik öğeler tespit edilmiştir. Yazarın çocuğa yönelik eserleri arasında fantastik öge taşıyanlar şu şekilde sıralanabilir:

Çevreci Peri, İlham Perisi Türlerin Yok Edilmesine Karşı, Uzaylı Peri Dünyamızı Tüketenlere Karşı, Sultan Peri GDO Canavarına Karşı, Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri, Birleşmiş Melekler.

Eserlerdeki olaylardan yola çıkılarak kahramanların karakter özellikleri ve bu özellikleri karşılayan değer alanlarının bulunduğu tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo2: Kahramanlar ve değer alanları

Değer alanı	Yer aldığı eser	Değerle bağdaşan kahraman
Doğruluk- Dürüstlük	Çevreci Peri	Çevreci peri (Örnek davranış)
		Siyah Peri (Örnek davranış)
		Siyah Peri (Örnek davranış)
		Mavi Peri (Örnek davranış)
Doğa-çevre sevgisi	Çevreci Peri	Kar Perisi (Örnek davranış)
		Deniz Kızı (Örnek davranış)
		İlham Perisi: Türlerin Yok Edilmesine Karşı
	Birleşmiş Melekler	Kent Perisi (Örnek davranış)
		Kargalar (Örnek davranış)
	İyilikseverlik	Sultan Peri GDO Canavarına Karşı
Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri		Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri (Örnek davranış)
Çevreci Peri		Çevreci peri (Örnek davranış)
		Siyah Peri (Örnek davranış)

Birleşmiş Melekler	Kent Perisi (Örnek davranış)
Uzaylı Peri Dünyamızı Tüketenlere Karşı	Dilek perisi (Örnek davranış) Uzaylı peri (Örnek davranış)
Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri	Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri (Örnek davranış)

Akarsu'nun fantastik öğeler taşıyan ve çocuğa yönelik olan ilk eseri *Çevreci Peri*'dir. Bu eserin anlatıcısı da olan Çevreci Peri ana kahraman olarak okuyucuya sunulur. Kahramanın adını verdiği eserde insanlara yardım eden periler ve onların eğitim gördüğü peri okulunda yaşanan olaylar anlatılır. Serinin diğer eserlerinde bu okuldan bahsedilmemesine rağmen kurgusal yönden bakıldığında okuyucuda böyle bir izlenimin oluşturmaya çalışıldığı görülür. Zira diğer eserlerin genelinde de benzer karakterlerdeki periler dünyaya dönerek insanlara, doğaya yardım eder. Yazarın ilgili eserlerindeki kahramanların en belirgin karakter özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Doğruluk- Dürüstlük

“Doğruluk” eğitim programlarının öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları en önemli değerlerin başında gelir. Doğruluk, hem bireysel hem de toplumsal manada güvenin sağlanmasında etkili bir konumda bulunur. Değerlerin çocukluk döneminde kazanıldığı ve benimsendiği düşünüldüğünde bu yaş grubundaki çocuklarda değerlerin benimsetilmesinde kullanılan eğitsel materyaller önem taşır. Hikâyeler, romanlar, masallar gibi yazılı metinler özelde Türkçe dersinde genelde ise bütün derslerde hem anlama-idrak hem de kendini ifade edebilme becerilerine olumlu katkısından dolayı kullanılmaktadır. Bu eserlerin eğitsel nitelik taşıması ilk aranan özelliklerdendir. Eserlerin dil anlatım yönünden öğrencilere uygunluğunun yanı sıra, değerler sistemi açısından da öğrencilere uygun olması gerekir. Eserlerde yazarlar tarafından yüceltilen, örnek gösterilen kahramanlar kişilik özellikleri açısından da öğrenciye uygun olmalıdır. Çünkü eserlerdeki kahramanların davranışları, öğrenciler tarafından içselleştirilmektedir. Onların sergileyecekleri olumlu davranışlar ilgili yaştaki okuyucunun da aynı yönde duygusal olarak etkilenmesine olanak sağlamaktadır.

Todorov'a göre (2012, s.39), fantastiğin en önemli özelliği okuyucunun zihninde hayal-hakikat kararsızlığı uyandırmasıdır. Buna göre okuyucunun zihninde bu kararsızlık uyandığı müddetçe okuyucu fantastiğin etkileyici dünyasına girmiş olur. Aksi takdirde fantastik eserin masaldan farkı kalmaz. Bu düşüncüyü oluşturabilmek için eserde yazar, perilerle ilgili düşüncelerini gerçekçi bir zemine dayandırmaya çalışır. İlk olarak okuyucunun zihninde gerçeklik algısı oluşturmayı amaçlar. Eserde perilerin dürüst

oldukları, asla yalan söylemedikleri sıklıkla belirtilir. Çevreci Peri'nin "Anlatacağım o kadar ilginç ki gerçek olduklarına inanmayacaksın. Çocukluğunuzdaki peri masallarından birini dinlediğinizi sanacaksın. Ama bunlar yaşandı..." (Akarsu, 2010, s.59) şeklindeki sözleriyle okuyucuda esere dair gerçeklik algısı oluşturulmaya ve eserin dürüstlük ekseninde temalandırılmaya çalışıldığı görülür. Çünkü eserde fantastik karakterlerden olan Çevreci Peri, okuyucularını masallardan aşına oldukları perilerden farklı olduğuna inandırmaya, yani kendisinin gerçek bir varlık olduğuna ikna etmeye çalışır. Anlatıcı eserinde gerçeklik algısının sağlanması görevini bu çerçevede Çevreyi Peri'ye yükler. Onun eser boyunca sergilediği dürüst karakter örneği, okuyucu açısından eserin inandırıcılığına etki etmektedir. Çünkü esere yönelik gerçeklik algısının oluşturulabilmesi için kahramanın da okuyucu tarafından benimsenmesi gerekmektedir.

Eserde periler insanlar için iyilik yapma yarışındadır. Anlatıcı, okuyucunun zihnindeki peri imajını değiştirmek için kahramanlarını dürüstlük yönüyle ön plana çıkarır. Çevreci Peri'nin "Oysa bizim peri okulunda başardıklarımız her zaman inanılması çok güç işlerdir. O yüzden, insanlar bizi hep birer yalancı olarak görürler. Devamlı yalan söylediğimizi sanırlar." (Akarsu, 2010, s.7) ifadesinde de görüldüğü üzere kahraman, kendilerine karşı ön yargılı davranılmasından şikâyetçidir. Aslında kendilerinin sanılanın aksine dürüst olduklarını belirtir. "O insanlar, perilerin sadece bir efsaneden ibaret olduğunu iddia ederler." (Akarsu, 2010, s.8) ifadesinde de görüldüğü üzere insanlardaki ön yargının kırılması periler için çok zorlu bir görevdir. Eserde periler okulunun temel düsturunun doğruluk-dürüstlük olduğu belirtilir. Okuldaki perilerin Siyah Peri'ye yönelik "Bir peri asla yalan söylememelidir." (Akarsu, 2010, s.8), "Ne garip! Bir perinin yalan söylemesi ne ayıp." (Akarsu, 2010, s.10) şeklindeki ifadeleri okulun eğitim sistemini açıklaması açısından önem taşır. Okuldaki perilerin Siyah Peri hakkındaki ön yargılı düşünceleri onların gerçekleri öğrenmeleriyle değişime uğrar. Bu konuda yanlıya düştüklerini belirterek Siyah Peri'yi yüceltmeye çalışırlar (Akarsu, 2010, s.19).

Anlatıcının eserde dürüstlük değerini ön plana çıkarmasında hem eserin fantastik yapısını kuvvetlendirme hem de örnek davranışlar sergileyen kahramanların sahip oldukları özellikleri okuyucuya sezdirme düşüncesi yatar. Anlatıcının dürüstlüğü kahramanların karakter özelliği olarak sunması eserin değerler eğitimi açısından önemini artırmaktadır.

Doğa-Çevre Sevgisi

Doğa sevgisi bir değer olmasının yanında Akarsu'nun çocuğa yönelik eserlerinde kahramanların davranışlarına sirayet etmiş ve kahramanlar tarafından içselleştirilmiş bir değerdir. Anlatıcı bu şekilde doğa sevgisi konusunda çocuk okuyucuda farkındalık uyandırmayı amaçlamaktadır. Yazarın *Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri* isimli eserinde doğanın korunmasında üstlendiği görev ile Kayıp Panter, insanların yangına karşı büyük başarı elde etmelerine vesile olur. *İlham Perisi* isimli eserde küçük bir çocuk olan Tuna, çevre konusunda büyüklerinden daha duyarlı bir karakterdedir. Tuna, babasına "Doğada görevi bulunmayan hiçbir canlının olmadığını" söyleyerek bu konuda onda bilinç oluşturmaya çalışır (Akarsu, 2013, s.21). Eserde Tuna'nın doğayı sevmesinde etkili olan durum fantastik bir temele dayandırılır. Tuna'nın yaşadığı fantastik olaylar onun doğayı sevmesinde etkili olur. Onun

geceleeri odasına dolup “hepsi şarkı söyleyen” sivrisinekler, Tuna’ya doğayı sevmeyi öğretmişlerdir (Akarsu, 2013, s.28).

Aynı eserin *Flamingo* adlı öyküsünde ise Tuna dünyayı terk eden arıları bulmak için yola çıkar. Çünkü eğer arılar yok olursa yaşam da yok olacaktır. Bu amaçla Tuna, Lokman Hekim’e kadar uzanan fantastik bir maceraya atılır. Lokman Hekim buradaki arıları “bir flamingo kadar uçucu, zarif, hayalci ve iyi kalpli birinin götüreceğini” söyleyerek Tuna’yı sevgiyle karşılar (Akarsu, 2013, s.50). Ayrıca burada Atoş karakterinin de doğa sevgisi çerçevesinde Tuna’ya yardım ettiği görülür.

Kent Perisi isimli öyküde peri, plansız kentleşmeden dolayı çocukların maruz kaldıkları tehlikeye dikkat çeker. Zor durumlarında çocukların yardımına koşan Kent Perisi’ne yazar önemli bir sorumluluk yükler. Çünkü onun yardım ettiği çocuklarla eseri okuyan çocuklar benzer yaş grubundadırlar. Bu durum çocuğun empati yapmasını sağlayarak değerleri içselleştirmesini kolaylaştırmaktadır. Yazar bu vasıtayla okuyucuda çevre konusunda farkındalık oluşturmayı amaçlar. Yazarın *Bozdoğan Kemer*i isimli öyküsünde “Kargalar yaşam alanlarını ve tarihi korurlar.” (Akarsu, 2015, s.186). Yazarın hayalî öğeleri gerçek yaşamın içine yerleştirmesi eserin fantastik yapının güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Çevreci Peri isimli eserde yer alan bir diğer fantastik özellikler taşıyan kahraman Mavi Peri’dir. Onun kişilik özellikleri incelendiğinde canlıların doğa ile uyum içerisinde yaşamalarını arzu ettiği görülmektedir (Akarsu, 2010, s.43). Bu özellikler Mavi Peri’nin değerler eğitimi açısından doğa sevgisi değeri alanı içerisinde davranışlar sergilediğini göstermektedir. *Çevreci Peri*’de yer alan Kar Perisi karakterinin de eserin ismi ile bağlantılı olarak çevre-doğa sevgisi doğrultusunda davranışlarının olduğu görülmektedir. Onun aşırı plastik kullanımına ve bu plastik atıkların çevreye verdiği zararlara dikkat çekmesi, ayrıca bu özellikleri ile insanlara örnek olması (Akarsu, 2010, s.67) eserde takdir edilecek bir davranış olarak sunulmaktadır. Çevreci Peri isimli eserde yer alan öykülerde geçen bir diğer fantastik kahraman denizkızıdır (Mermaid). Eserde anlatıcının denizlerin kirletilmesini, denizkızının yaşamı boyunca başına gelen felaketlerin sebebi olarak gösterdiği görülmektedir. Ayrıca bu durumun küresel bir sorun niteliğinde olduğu da eserde vurgulanmaktadır (Akarsu, 2010, s.79).

İyilikseverlik

Yazarın çocuklara yönelik fantastik öğeler taşıyan eserleri incelendiğinde iyilikseverlik değerine de özel önem verildiği görülebilmektedir. Bu doğrultuda *Çevreci Peri* isimli eser ele alındığında peri okulunda eğitim gören perilerin önemli amaçları arasında insanlara iyilik yapabilmek, yardım edebilmek yer almaktadır. Çevreci Peri’nin “İyilik yapmayı bitirdiğimizde de “Pırrr!” diye uçar, ortadan kayboluruz.” (Akarsu, 2010, s. 7) ifadesinde de bu durum gözlemlenebilmektedir. Eserde diğer periler gibi Siyah Peri vasıtasıyla da insanlara, doğaya yardım etmek yüceltilmiş bir değer olarak sunulur. Çevreci Peri’nin hakkındaki şu ifadeler onların iyiliksever özelliklerinin göstergesi niteliğindedir:

“Ama bu inanılmaz bir yanılığın çocuklar. Çevreci Peri okulumuzdaki bütün periler gibi çok dürüst, yaratıcı ve kahraman bir çocuktur. İnanılması güç şeyler başarmış, dünyadaki bütün canlılara sayamayacağım kadar çok iyilik yapmıştır.” (Akarsu, 2010, s. 19).

Uzaylı Peri Dünyamızı Tüketenlere Karşı isimli eserde Dilek Perisi çocuğa, hayvanlara karşı merhametli davranışından dolayı hediye olarak üç dilek dileme hakkı sunar (Akarsu, 2013, s.19). Ancak peri, çocuğun bütün dileklerini reddederek emeğe dikkat çekmeye çalışır. Eserde Dilek Perisinin davranışları ile insanlara yardımcı olmaya çalıştığı görülmektedir. Çevre sevgisinin yanında iyiliksever de olan bu kahraman, kedi yavrularına süt veren Fikret'e dilek hakkı vererek ona yardımcı olmaya çalışır. Dilek Perisi, “araba insanı tembelleştirir, tembelleşen insan şişmanlar, sağlığı bozulur, sonra araba insanı spordan uzaklaştırır. Kolaycılığa alıştırır.” (Akarsu, 2013, s.20) gibi telkinlerle Fikret'e yönlendirmede bulunur. Ayrıca bu öykü vasıtasıyla çalışmanın önemi, hak edebilme, çevre bilinci gibi kavramlara da vurgu yapıldığı görülmektedir (Fidan, 2017, s.171). Anlatıcı bu vasıta ile çevre sevgisinden yola çıkarak merhamet duygusunu ön plana çıkarır. Çünkü eserde kişisel olarak faydalı gibi görünen dilekler aslında diğer canlılara zarar vermektedir.

Bir diğer fantastik kahraman olan Kent Perisi'nin şehirdeki çocukları tehlikelerden koruması onun iyilikseverlik özelliğinden kaynaklanır. O, çocukları kendi anne babalarından daha çok düşünerek bu konuda okuyucuda farkındalık oluşturmaya çalışır. *Sultan Perisi* isimli öyküde anlatıcı, perilerin yardımları vasıtasıyla GDO'lu gıdaların zararlarına dikkat çekmeye çalışır. Yazar fantastik unsurları kullanarak hayvanların bu gıdalarla beslenmesi sonucu uğradıkları mutasyonu okuyucuya fantastik bir şekilde sunar: “Hayır; rüyada değildi...” (Akarsu, 2013, s.63).

Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri isimli eserde panterin çıkardığı yönlendirici sesler orman yangının söndürülmesinde insanlara büyük fayda sağlar. Bu durum panterin çevre sevgisi değerinin yanında, yardımseverlik yönünün de olduğunu göstermektedir. Yazarın bu değere eserlerinde yer vermesi toplumsal açıdan önem taşır. Çünkü toplumu bir arada tutan değerlerden biri yardımseverlik, iyilikseverliktir. Bu davranış insanlar arasındaki bağları güçlendirerek ekonomik, fiziksel, ruhsal vb. yönlerden dezavantajlı bireylerin toplumla uyum içinde yaşamasına yardımcı olmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Hikmet Temel Akarsu'nun çocuğa yönelik eserlerinde yer alan fantastik kahramanları Çevreci Peri, Siyah Peri, Dilek Perisi, Tuna, Lokman Hekim, Kent Perisi, Güzelçamlı'nın Kayıp Panteri, kargalar, sivrisinekler, GDO'lu besinler sebebiyle mutasyona uğramış hayvanlar vb. şeklinde sıralamak mümkündür. Burada mutasyona uğramış hayvanlar dışında yer alan diğer fantastik karakterlerin özellikleri incelendiğinde bunların üç temel değerinde toplandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler doğruluk, çevrecilik-doğa sevgisi, iyilikseverliktir. Yazarın çocuğa yönelik fantastik eserlerinde yer alan kahramanların kişilik özelliklerinde genel olarak bu üç temel değer yer aldığı görülmektedir.

Değerlerin öğretiminde ve bireyler tarafından içselleştirilmesinde kitaplar önemli konumda bulunmaktadır. Özellikle çocuklara yönelik eserler, sundukları hayal dünyası ve örnek kahramanlar vasıtasıyla bu konuda etkili olabilmektedir. Bu doğrultuda yazarların çeşitli değer alanları ile özleşmiş kahramanları eserlerinde kullandıkları görülmektedir. Araştırmamıza konu olan eserlerde yazarın fantastik nitelikler taşıyan kahramanları iyilikseverlik, çevre sevgisi gibi değerleri anlatabilmek için kullandığı tespit edilmiştir. Kahramanlara fantastik nitelikler kazandırılmasının, onları çocuk okuyucular için daha ilgi çekici kılma amacından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konudaki araştırmalar incelendiğinde ilgi çekicilik özelliği dolayısıyla hayvan karakterlerin de değerlerin aktarımında kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Yılmaz (2016, s.323) araştırmasında hayvan karakterlerin değerlerin çocuklara aktarımında kullanıldığını belirtmektedir. Bu alanda ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde yazarların eserlerinde benzer değerleri işledikleri görülebilmektedir. Sallabaş'ın (2012, s.59) Ömer Seyfettin'in eserlerine yönelik araştırması incelendiğinde, tespit edilen değerler arasında çalışmamızın sonuçları ile benzerlik taşıyan "adil olma, yardımseverlik, dayanışma" değerlerinin de yer aldığı görülmektedir. Erol'un (2014, s.177) Tarık Buğra'nın eserlerini değerler eğitimi bağlamında incelediği araştırmasında tespit ettiği değerlerden olan "dürüst olma, doğayı sevme" bu çalışmada yer alan değerlerle benzerlik taşımaktadır. Sema Maraşlı'nın eserlerini inceleyen Topbaş'ın (2015, s.107) araştırmasında tespit ettiği değerler arasında da "dayanışma, dürüstlük, yardımseverlik" gibi değerler yer almaktadır. Memduh Şevket Esenal'ın hikâyelerine yönelik çalışmasında Esen'in (2016, s.427) tespit ettiği değerler arasında yer alan "doğa ve hayvan sevgisi, yardımseverlik, doğruluk-dürüstlük" gibi değerlerin de bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bu sonuçlar özellikle çocuk edebiyatı yazarlarının eserlerindeki kahramanları vasıtası ile işledikleri değerlerin genel olarak benzerlik taşıdığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada yazarın fantastik özellikleri olan kahramanlarının bu davranışları vasıtası ile okuyucuda farkındalık oluşturmaya çalıştığı görülmüştür. Ayrıca eserlerde fantastik kahramanların çocuksu nitelikler taşımaları, çocuk okuyucuların onlarla empati kurmalarını kolaylaştırmakta ve çocukların değerleri içselleştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu eserlerde kullanılan eğitsel değerlerin onların eğitim materyali olarak kullanılmasına zemin oluşturacağı araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Fantastik öğelerin çocuklar üzerindeki merak uyandırıcı niteliğinden dolayı ilgili eserlerin eğitsel metinlerde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, H. T. (2010). *Çevreci peri: doğa düşmanlarına karşı*. İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları.
- Akarsu, H. T. (2013). *Güzelçamlı'nın kayıp panteri*. (4.Basım). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Akarsu, H. T. (2013). *İlham perisi: türlerin yok edilmesine karşı*. (2. Basım). İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları.
- Akarsu, H. T. (2013). *Sultan peri: gdo canavarlarına karşı*. İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları.
- Akarsu, H. T. (2013). *Uzaylı peri dünyamızı tüketenlere karşı*. (2. Basım). İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları.

- Akarsu, H. T. (2015). *Birleşmiş melekler*. İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları.
- Eba. (2017). Değerler eğitimi. <https://www.eba.gov.tr>.
- Eco, U. (2013). *Anlatı ormanında altı gezinti* (çev. K. Atakay). İstanbul: Can Yayınları.
- Erol, E. E. (2014). Tarık Buğra'nın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Esen, Ş. (2016). Memduh Şevket Esendal'ın hikâyelerinin söz varlığı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fidan, M. (2017). Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik öğeler ve eğitim odaklı değerler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gündüz, O. (2013). Cumhuriyet dönemi Türk romanı. Ramazan Korkmaz. (ed.). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı (1839 – 2000)* içinde (s. 399-574). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güven, A. Z. (2014). Gülistan ve Bostan adlı eserlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (6), 505–517.
- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri Schwartz'ın değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Korkmaz, R. (2013). Yeni Türk edebiyatına giriş. Ramazan Korkmaz. (ed.). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı (1839 – 2000)* içinde (s. 13-42). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Moran, B. (2009). *Türk romanına eleştirel bir bakış 3*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özlük, N. (2011). *Türk edebiyatında fantastik roman*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Sallabaş, M.E. (2012). Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 59-68.
- Tanpınar, A.H. (2013). *On dokuzuncu asır Türk edebiyatı tarihi (21. Baskı)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanrıögen, A. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Todorov, T. (2012). *Fantastik – edebî türe yapısal bir yaklaşım*. (2.Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Topbaş, A. (2015). Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yonar, G. (2011). *Türk edebiyatında fantastiğin kökenleri: harikulade ve olağandışı*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Çocuklarla Yapılan Adli Görüşmeler İçin Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü (NICHD) Önerisi: Türkçe Versiyonu

Eda ERMAĞAN-ÇAĞLAR^{a, b}, Tuğba TÜRK-KURTÇA^c

Özet

Adli süreç içerisinde çocuklarla yapılan görüşmelerin uygun bir şekilde yapılması ve olaya dair detaylara gerçeğe en yakın şekilde ulaşılabilmesi hem mağdur olan çocuğa hem de sanığa ilişkin adli sürecin hedeflenen yönde yürütülebilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, özellikle çocuklarla yapılan adli görüşmelerde, çocuktan elde edilecek bilginin nitelik ve niceliğinin sağlanması ve korunması amacıyla gerekli önlemler alınmakta, adli sistem içerisinde ihtiyaç duyulan düzenlemeler yapılmaktadır. Ülkemizde çocuk izlem merkezleri ve adli görüşme odalarının kurulmasının asli nedenlerinden biri de budur. Ancak, söz konusu fiziki düzenlemelerin yanı sıra adli görüşme yöntemlerinin de göz önünde bulundurulması ve adli sistemde çocukla temas içinde olan uzmanların ortak kullanımına sunulan standart bir görüşme protokolünün oluşturulması öncelik arz etmektedir. Bu bağlamda, çocuklarla gerçekleştirilen adli görüşmelerin ve bu görüşmeler için sağlanması gereken kriterlerin önemine değinmek amacıyla yapılan bu çalışmada, özellikle cinsel istismar mağduru çocuklarla gerçekleştirilen adli görüşmelerde çocuklardan daha güvenilir bilgi alabilmek adına oluşturulan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü'nün (The National Institute of Child Health and Human Development Protocol-NICHD) Türkçe versiyonu tam metin olarak paylaşılmıştır. Aynı zamanda, bu çalışma vasıtasıyla istismar mağduru çocuklarla adli görüşme sürecinde yer alan uzmanlar için yarı yapılandırılmış görüşme protokollerinin kullanımının önemini vurgulanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuk istismarı
Adli görüşme
Görüşme protokolü
NICHD

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 05.11.2018
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.478463

The Proposal of The National Institute of Child Health and Human Development Protocol for Forensic Interviews with Children: The Turkish Version

Abstract

Proper forensic interviews with children during the judicial process and accessing the details of the incident as close to the reality as possible ensure that the judicial process concerning both the victim child and the accused can be carried out in the right direction. Therefore, necessary measures are taken within the judicial system in order to ensure and protect the quality and quantity of information to be obtained, especially in judicial interviews conducted with children. This is one of the main reasons for the establishment of child monitoring centers and forensic interview rooms in our country. However, it is a priority to consider the legal arrangements as well as the physical arrangements in question and to establish a standard interview protocol for common use of experts in contact with the child in the judicial system. In this context, the aim of this study was to discuss the importance of forensic interviews with children and the criteria to be met for these interviews, Turkish version of the National Institute of Child Health and Human Development Protocol, which was established in order to obtain more reliable information from children, especially during judicial interviews conducted with children victims of sexual abuse is shared as full text. At the same time, this study aimed to emphasize the importance of the use of semi-structured interview protocols for the experts involved in forensic interviews with child victims of abuse.

Keywords

Child abuse
Forensic interview
Interview protocol
NICHD

About Article

Received: 05.11.2018
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.478463

^a İletişim Yazarı: eda.e.caglar@northampton.ac.uk

^bDr. Öğr. Üyesi, University of Northampton, Faculty of Health, Education & Society, Department of Psychology, Northampton, UK. <https://orcid.org/0000-0002-9690-2898>

^cDr. Araştırma Görevlisi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Edirne, Türkiye. <https://orcid.org/0000-0002-4361-3769>

Giriş

Adli süreç içerisinde çocuklarla yapılan adli görüşmelerin uygun bir şekilde yapılması ve olaya dair detaylara gerçeğe en yakın şekilde ulaşılabilmesi hem mağdura hem de sanığa ilişkin adli sürecin hedeflenen yönde yürütülebilmesini sağlamaktadır. Uygun koşul ve yöntemler doğrultusunda gerçekleştirilen bir adli görüşme mağdur olan çocuğun ve aynı zamanda masum bir şüphelinin haklarının korunmasına hizmet edebilmekte (Pipe, Orbach vd., 2008; Pipe, Orbach vd. 2013; Malloy, Katz vd., 2015); adli olaya ilişkin gerçek ve gerçek olmayan detayları ayırt etmeye yardımcı olmakta, adli görüşmenin bir parçası olan kriter bazlı geçerliliği sağlamaktadır (Lamb, Sternberg vd., 1997; Ruby ve Brigham, 1997). Bununla birlikte, yapılan çalışmalar da protokole dayalı görüşmelerin belirtilen gerekliliklere hizmet ettiğini ortaya koymaktadır (Ruby ve Brigham, 1997; Ahern ve Lamb, 2016; Baugerud ve Johnson, 2017).

Özellikle çocuklarla yapılan adli görüşmelerde, çocuktan elde edilecek bilginin nitelik ve niceliğinin sağlanması ve korunması adli sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından ayrıca önem taşımaktadır (Baugerud ve Johnson, 2017). Çocuklarla gerçekleştirilmesi hedeflenen sağlıklı bir adli görüşme sürecinden olaya ilişkin asli detaylara ulaşılabilmesi için serbest anlatıyı teşvik edecek açık uçlu soruların sorulması (Sternberg, Lamb vd, 2001; Ermağan-Çağlar ve Kocabaşoğlu, 2018), alternatif açıklamaları ortaya çıkaracak hipotezlerin test edilmesi, çocuğu etkileyebilecek kültürel ve gelişimsel faktörlerin göz önünde bulundurulması beklenmektedir. Görüşmecinin ön yargıları ve beklentilerinin çocuğun olay hafızası ve ifadeleri üzerindeki etkilerinin (Rohrbaugh, London ve Hall, 2006) dikkate alınması ve görüşme sırasında çocuğa verilen geri bildirimlerin onaylayıcı ve ön yargılardan bağımsız olması sağlanmalıdır. Benzer şekilde, alınan ifadelerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla ifade alımı sırasında çocuğa “bilmiyorum” cevabını kullanma hakkının verilmesi ve görüşme öncesinde bu bilginin çocukla paylaşılması önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Ermağan, 2015). Bu nedenler doğrultusunda, alana ilişkin yapılan çalışmalar neticesinde, söz konusu görüşme koşullarının sağlanabilmesi için adli görüşmelerde kullanılmak üzere standart görüşme protokollerinin oluşturulması hedeflenmiştir. Michigan Forensic Interview Protocol, The ASPAC Guidelines, Memorandum of Good Practice, The CornerHouse Forensic Interview Protocol ve The National Institute of Child Health and Human Development Protocol (NICHD Protocol) bu protokoller arasında en çok tercih edilenlerdir. Buna karşılık, uygulama sonuçlarını elde edebilmek ve protokolün farklı ülke ve kültürlerle olan uygunluğunu saptayabilmek amacıyla yapılan araştırmalar neticesinde NICHD protokolünün literatürde belirtilen kriterleri karşıladığı sonucuna varılmıştır.

NICHD protokolü adım adım detaylı bir görüşme sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir çerçeve sağlayarak, hafızadan geri çağırma ve iletişimi kolaylaştırmaktadır (Benia, Hauck-Filho ve Dillenburg & Stein, 2015). Açık uçlu ve davet tipi soruların etkili bir şekilde kullanılması ile çocuğun geri çağırma hafızasına daha fazla odaklanmakta, böylece daha kesin bilgilerin elde edilmesi sağlanmaktadır (Pipe, Orbach vd., 2008). Ayrıca, görüşme sürecinde çocuğun rahat olabilmesinin önemli bir etken olduğunu göz önünde bulundurarak görüşme başlangıcında gündelik olaylara ve hobilere yer vermekte; görüşmeciyle çocuk arasındaki iletişim ve güven ortamının kurulmasına (Price, Ahern ve Lamb, 2016); duygulara yönelik ifadelerle yer vermesiyle çocuğun tanıklığının zenginleştirilmesine (Karni-Visel, Hershkowitz v., 2019) imkân sağlamaktadır.

Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde ise, söz konusu protokolün hem standart görüşmelerle hem de Memorandum of Good Practice (MoGP) ile karşılaştırıldığı görülmüştür. Standart görüşmeler ile karşılaştırıldığında NICHD protokolünün daha fazla davet ediciler, daha az seçenekli sorular ve önericiler kullanıldığı; böylece çocuktan daha fazla bilgi elde edilebildiği saptanmıştır (Benia, Hauck-Filho vd., 2015). NICHD protokolüne dayalı olarak yapılan görüşmelerde, standart görüşmelere göre daha fazla ayrıntı elde edildiği sonucuna varılmıştır (Orbach, Hershkowitz vd., 2000). Memorandum of Good Practice (MoGP) ile karşılaştırılan çalışmalarda ise NICHD protokolü ile daha fazla serbest hatırlama davetlerini, daha az yönlendirici, seçenekli ve önerici sorular kullanıldığı ve böylece adli olaya ilişkin daha fazla bilgi elde etmeyi sağladığı görülmüştür (Lamb, Orbach vd., 2009). NICHD protokolü ile yürütülen görüşmelerde MoGP ile yapılan görüşmelere göre çocukların görüşmeciden gelen destekleyici tepkiler karşısında olaya ilişkin bilgi verme ve görüşmeciye açılma hususlarında daha işbirlikçi oldukları dikkat çekmiştir (Ahern ve Lamb, 2016),

Çocuklarla gerçekleştirilen adli görüşmelerin ve bu görüşmeler için sağlanması gereken kriterlerin önemine değinmek amacıyla yapılan bu çalışmada, özellikle cinsel istismar mağduru çocuklarla gerçekleştirilen adli görüşmelerde çocuklardan daha güvenilir bilgi alabilmek adına oluşturulan ve yapılan birçok ampirik ve saha çalışması neticesinde örnek bir model olarak sunulan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü'nün (NICHD) Türkçe versiyonu tam metin olarak paylaşılmıştır. Aynı zamanda, bu çalışma vasıtasıyla istismar mağduru çocuklarla adli görüşme sürecinde yer alan uzmanlar için yarı yapılandırılmış görüşme protokollerinin kullanımının önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü (NICHD)

Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü Protokolü hafızadan geri çağırma ve iletişim teknikleri dizilerini içeren kanıta dayalı bir görüşme protokolüdür (La Rooy, Brubacher vd., 2015). Protokol yarı yapılandırılmış bir görüşme formuna sahiptir ve adli görüşme sürecinde çocuğu yönlendirmeden görüşmeciye adım adım rehberlik ederek görüşmenin detaylandırılmasını sağlamaktadır (Benia, Hauck-Filho vd., 2015).

Çocuklarla gerçekleştirilen adli görüşme süreçlerini işlevsel bir şekilde yürütebilmek adına başta Kanada, Finlandiya, İskoçya, İsrail, Japonya, Kore, Norveç, Portekiz ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede aktif bir şekilde kullanılan NICHD protokolünün bütün aşamalarında serbest anlatımın ön plana alındığı görülmektedir. Söz konusu bu özellik protokolün kuvvetli yönlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte, istismar mağduru çocuklarla yapılan protokole dayalı görüşmeler ve standart görüşmeler karşılaştırıldığında protokole dayalı görüşmelerde daha fazla açık uçlu soru ve daha az seçenekli soru kullanıldığı dikkat çekmiştir (Sternberg, Lamb vd., 2001). Öyle ki bu oran açık uçlu soru sorma açısından protokole dayalı görüşmelerde %89, standart görüşmelerde ise %36 olarak saptanmıştır (Sternberg, Lamb vd., 2001). Protokoldeki amaç serbest anlatı sorularından gelen bilgileri maksimize etmeye çalışmaktır. Ayrıca, serbest anlatı sorularının kullanımı çocuktan alınan bilgilerin güvenilirlik oranını da arttırmaktadır (Benia, Hauck-Filho vd., 2015). Yapılan bir diğer çalışmada, söz konusu protokole dayalı görüşmelerde mağdur çocuklardan elde edilen bilgilerin %60'ından fazlasının daha güvenilir olan açık uçlu sorularla elde edildiği tespit edilmiştir (Sternberg, Lamb vd., 2001). Buna ek olarak, görüşmecilerin neredeyse tamamının çocukla doğru-yalan farkı hakkında konuştuğu, neredeyse yarısının çocuğun bilmiyorum demesine izin verdiğini, yine görüşmecilerin büyük bir kısmının görüşmeyi bitirirken teşekkür ettiğini, yarısından daha azının çocuğa sorusu olup olmadığını

sorduğunu ve davanın gelecek adımlarını anlattığını görmüşlerdir (Sternberg, Lamb vd., 2001). Çocukla kurulan iletişimin önemini göz önünde bulunduran protokoldeki asli amaçlardan biri de çocuğun kendini baskı altında hissetmesine engel olmaktır. Özellikle görüşmenin başında çocuğun 'bilmiyorum' deme hakkının olduğunun belirtilmesi, çocuğu görüşmeci tarafından sorulan sorular karşısında gerçekçi olmayan cevaplar vermesinden alıkoymaktadır ki bu da görüşmenin güvenilirliğini arttıran etkenlerden biri olmaktadır (Ermağan, 2015).

Ahern ve Lamb (2016), cinsel istismar kurbanı olduklarını belirten 4-13 yaş grubundaki çocukların adli görüşmelerindeki görüşmecinin tepkilerini incelediği çalışmalarında, görüşmelerin yarısını çocuğun istismara ilişkin ilk bildirimine odaklanan açıklama aşamasını içeren NICHD protokolü ile, diğer yarısını ise çocuğun ilk açılımının sorgulanmasını içermekle birlikte planlanan bir açılma aşamasının olmadığı Memorandum of Good Practice (MoGP) protokolü ile yapmışlardır. Çalışma sonunda, cinsel istismar mağduru olan çocukların görüşmeciye cevap verdikleri anlar noktasında destekleyici ve destekleyici olmayan çeşitli tepkiler bildirmişlerdir. Destekleyici olmayan tepkiler çocukların daha endişeli, suçlu veya öfkeli hissetmesine ve bilgi verirken daha huzursuz olmalarına neden olduğu görülmüştür (Ahern ve Lamb, 2016). Ancak, NICHD protokolü ile yürütülen görüşmelerde çocukların görüşmeciden gelen destekleyici tepkiler karşısında olaya ilişkin bilgi verme ve görüşmeciye açılma hususlarında daha işbirlikçi oldukları dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, NICHD protokolünün kullanımının, görüşmecinin tepkileri karşısında istismara maruz kalan çocuğun görüşmeden vazgeçme olasılığını ortadan kaldırabildiğini söylemek mümkün olmaktadır.

NICHD protokolü açık uçlu sorular kullanarak hem daha küçük yaşlardaki hem de daha büyük yaşlardaki çocukların bildirimlerini arttırmada da etkilidir. Söz konusu protokol, çoğunlukla açık uçlu soruların tercih edilmesi ve daha az yönlendirici, öneri ifadeli sorulara yer verilmesi sayesinde olaya dair daha fazla detayın ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Pipe, Orbach vd., 2008). Bu durum görüşmeci tarafından yapılan yönlendirmelerin neden olabileceği çocuk görgü tanığının olay belleğinden uzaklaşmasını da engellemekte (Ermağan-Çağlar ve Kocabaşoğlu, 2018) ve sadece çocuğun ifade ettiği bilgiler doğrultusunda olaya odaklanılmasını desteklemektedir.

Ayrıca, NICHD protokolünün takip edildiği görüşmelerde ilişki kurma aşamasında çocuk tarafından istismarla ilişkisi olmayan olayların serbestçe anlatıldığı nötr olay ve hobiler hakkında soruların da yer bulduğu görülmektedir. Bu aşama, özellikle daha büyük yaştaki çocuklarda çocuğun üretkenliğini ve olası rahatlığını arttırırken suç dışı diğer olaylar ve hobiler aracılığıyla hedef olaya ilişkin daha uzun cevaplar almayı da sağlamaktadır (Price, Ahern ve Lamb, 2016). Bunun beraberinde, görüşmenin başında çocuğun neden görüşme ortamında olduğu ve görüşmenin yapılma amacı net bir şekilde ifade edildiği için hobiler ya da diğer yaşam olaylarına yönelik kurulan sohbetin çocuğun görüşmenin amacından uzaklaşmasına sebebiyet vermediği gözlenmektedir.

NICHD protokolünün baz alındığı başka bir çalışmada ise, NICHD protokolünün kullanıldığı 55 adli görüşme kaydı ile protokol güdümlü olmayan 50 adli görüşme kaydı karşılaştırılmıştır (Orbach, Hershkowitz vd., 2000). Çalışmada aynı deneyime sahip 6 görüşmeci tarafından yürütülen adli görüşmeler dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda NICHD protokolüne bağlı kalınarak yapılan görüşmelerde çocukların yaşadıkları cinsel istismara yönelik daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabildiği saptanmıştır (Orbach, Hershkowitz vd., 2000).

NICHHD protokolü davet tipi soruları önererek çocuğun geri çağırma hafızasına daha fazla odaklanmakta ve böylece olaya ilişkin bilgilerin daha net bir şekilde görüşmede yer almasına olanak sağlamaktadır.

Sonuç

Çocuklarla yapılan adli görüşmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi hem çocuğun iyilik halinin korunabilmesi hem de adli sürecin işlevsel bir şekilde devam ettirilmesi açısından önem kazanmaktadır. Bu nedenle, birçok ülkede çocuklarla yapılan adli görüşmelerin daha sağlıklı yürütülebilmesi için Çocuk Koruma Merkezleri, Corner House ve Barnahaus ve benzeri merkezler kurulmuştur. Öte yandan bu merkezlerin kurulmasıyla birlikte adli görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Michigan Forensic Interview Protocol, The ASPAC Guidelines, Memorandum of Good Practice, The CornerHouse Forensic Interview Protocol ve The NICHHD Protocol şeklinde standartlaştırılmış görüşme kılavuzları oluşturulmuştur. Ülkemizde ise söz konusu standartların sağlanabilmesi için Adli Tıp Kurumu, üniversitelere bağlı Çocuk Koruma Merkezleri ve Çocuk İzlem Merkezleri, Adli Görüşme Odalarının kurulumu sağlanmıştır. Belirtilen kurumlarda ihtiyaç duyulan donanımların ve uzman eğitimlerinin sağlanmasında gerekli hassasiyetler gösterilmiş, çalışmalar yürütülmüştür. Ancak, yapılan çalışmalar neticesinde hem kurum içi hem de diğer ilgili kurumlarla olması gereken bilgi paylaşımını destekleyecek görüşme protokollerinin ve standartlarının oluşturulmadığı görülmüştür (Türk, 2017).

Çocuklarla yapılan adli görüşme süreçlerine ilişkin yapılan çalışmalar, uygulama açısından uzmanlar arasında görülen farklılıkların adli görüşme ve değerlendirme sürecinde önemli noktaların gözden kaçmasına ve bu nedenle tekrar görüşmelerine ihtiyaç duyulmasına sebebiyet verdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, söz konusu duruma bağlı olarak sürecin çocuk için yıpratıcı olması; yapılan tekrar görüşmelerine bağlı olarak çocuğun olay hafızasında istemsiz değişikliklerin meydana gelmesi ve zamanla olayın gerçekliğinden uzaklaşması da uygulamalar arasındaki farklılığın getirmekte olduğu riskler arasındadır. Belirtilen risklerin ortadan kaldırılmasındaki en önemli nokta ise alanda çalışan uzmanlar tarafından tek bir protokolün kullanılmasıdır.

Görüşmelerin standart bir protokol kılavuzluğunda gerçekleştirilmesi ise hem çocukla yapılan adli görüşmelerdeki standardizasyonu sağlamakta hem de adli sürecin bir sonraki evresinde tespit edilmesi olası eksik bilgilerin giderilmesinde uzmana rehberlik etmektedir. Ayrıca, standart bir protokolün takibi görüşmenin nasıl yürütüleceği hususunda uzmana güven vermekte ve görüşmenin üzerinde yaratacağı yetkinlik stresinden de büyük ölçüde kurtulmasını sağlayarak bunu çocuğa yansıtmasına engel olmaktadır. Bununla birlikte, çocukla yapılan adli görüşmelerde bir standardın sağlanması ve görüşmelerin ortak yaklaşımla yapılandırılmış bir protokol vasıtasıyla yürütülmesi alınan ifadelerin güvenilirliğini artırırken çocuğun yararının da göz önünde bulundurulmasına olanak sağlamakta, uzmanlar için bir yol haritası olmaktadır. Adli olaya ilişkin temas içinde olan diğer birimlerle (polis, hastane vb.) yapılması gereken bilgi alışverişini daha sistemli hale getirmekte ve sistemli bir olay kaydının ortaya çıkmasına imkân sağlamaktadır.

Bu sebeplerden ötürü, söz konusu çalışmayla, farklı ülke ve kültürler kapsamında yaygın olarak kullanılan ve etkililiği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olan NICHHD protokolüne ait temel özelliklerin ve bu özelliklerin adli görüşmenin verimliliği açısından önemini ele alınması; protokolün Türkçe çevirisinin uzmanların kullanımı için paylaşılması

amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde protokolün uygulamalarına ilişkin araştırma sonuçlarına yer verilmiş; protokolün farklı kültürler için de geçerlilik arz ettiği sonucuna varılmıştır. Ancak belirtilenlerin yanı sıra, NICHD protokolünün uygulamaları için ülkemiz sistemine uygun birtakım düzenlemelerin yapılabileceği öngörülmektedir. Türk Ceza Kanuna bağlı olarak suçun niteliğini anlamayı sağlayacak soruların protokole eklenmesi önerilen düzenlemelerden ilkidir. Bununla birlikte, görüşmecinin cinsiyetinin görüşme sürecini etkilediği sonucundan yola çıkarak (Türk, 2017) istismar mağduru çocuğa görüşmeciyi seçme hakkının verilmesinin diğer bir önemli husus olduğu öngörülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma sadece Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü (The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Protocol) protokolü ile sınırlı olmakla birlikte uluslararası alanda kullanılan diğer protokoller ve Türkiye'deki adli görüşme teknikleri incelenerek çalışmada yer verilen öneriler çerçevesinde Türk adalet sistemine, sosyal ve kültürel özelliklerine uygun bir adli görüşme protokolünün geliştirilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu çalışmada Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü'nün yayımlanmasına destek verdiği için Dr. David La Rooy'a teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Ahern, E.C. & Lamb, M.E. (2016). Children's reports of disclosure recipient reactions in Forensic interviews: Comparing the NICHD and MoGP protocols. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 32(2), 85-93. doi:10.1007/s11896-016-9205-x
- Baugerud, G.A. & Johnson, M.S. (2017). The NICHD Protocol: Guide to Follow Recommended Investigative Interview Practices at the Barnahus? Collaborating Against Child Abuse. In: Johansson S., Stefansen K., Bakketeig E., Kaldal A. (eds) *Collaborating Against Child Abuse* (pp.121-143). Palgrave Macmillan, Cham.
- Benia, L. R., Hauck-Filho, N., Dillenburg, M. & Stein, L.M.(2015). The NICHD investigative interview protocol: A meta-analytic review. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(3), 259-279. doi: 10.1080/10538712.2015.1006749
- Ermağan, E. (2015). *Çocuk görgü tanıklığının güvenilirliğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ermağan-Çağlar, E. & Kocabaşoğlu, N. (2018). Bellek boşluklarını doldurmaya zorlamanın çocuk görgü tanığı belleği üzerindeki olumsuz etkileri. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 9 (34), 451-473.
- Karni-Visel, Hershkowitz, Y.I, Lamb, M.E. & Blasbalg, U. (2019). Facilitating the Expression of Emotions by Alleged Victims of Child Abuse During Investigative Interviews Using the Revised NICHD Protocol. *Child Maltreatment*, 24 (3), 310-318. doi:10.1177/1077559519831382
- La Rooy, D., Brubacher, S.P., Aromaki-Stratos, A., Cyr, M., Hershkowitz, I., Korkman, J., Myklebust, T., Nakka, M., Peixoto, C.E., Roberts, K.P., Stewart, H. & Lamb, M.E. (2015). The NICHD protocol: A review of an internationally-used evidence-based tool for training child forensic interviewers. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*, 2(1), 76-89.

- Lamb, M.E., Orbach, Y., Sternberg, K.J., Aldridge, J., Pearson, S., Stewart, H.L., Esplin, P.W. & Bowler, L. (2009). Use of a structured investigative protocol enhances the quality of investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse in Britain. *Applied Cognitive Psychology*, 23(4), 449-467.
- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Esplin, P.W., Hershkowitz, I., Orbach, Y. & Hovav, M. (1997). Criteria-Based Content Analysis: A field validation study. *Child Abuse and Neglect*, 21(3), 255-264.
- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Orbach, Y., Esplin, P.W., Stewart, H. & Mitchell, S. (2003). Age differences in young children's responses to open-ended invitations in the course of forensic interviews. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(5), 926-934.
- Malloy, L.C., Katz, C., Lamb, M.E. & Mugno, A.P. (2015). Children's requests for clarification in investigative interviews about suspected sexual abuse. *Applied Cognitive Psychology*, 29(3), 323-333. doi: 10.1002/acp.3101.
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Esplin, P.W. & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733-752.
- Pipe, M.E., Orbach, Y., Lamb, M.E., Abbott, C.B. & Stewart, H. (2008). *Do best practice interviews with child abuse victims influence case processing*. (Unpublished report) US Department of Justice. ISO 690.
- Pipe, M.E., Orbach, Y., Lamb, M.E., Abbott, C.B. & Stewart, H. (2013). Do case outcomes change when investigative interviewing practices change? *Psychology, Public Policy, and Law*, 19 (2), 179-190.
- Price, E.A., Ahern, E.C. & Lamb, M.E. (2016). Rapport-building in investigative Interviews of alleged child sexual abuse victims. *Applied Cognitive Psychology*, 30(5), 743-749. doi: 10.1002/acp.3249.
- Rohrbaugh, M., London, K. & Hall, A.K. (2016). Planning the forensic interview. In W.T. O'Donohue & M. Fanetti (Eds.) *Forensic interviews regarding child sexual abuse: A guide to evidence-based practice* (pp. 197-218). Switzerland: Springer International Publishing.
- Ruby, C.L. & Brigham, J.C. (1997). The usefulness of the criteria-based content analysis technique in distinguishing between truthful and fabricated allegations: A critical review. *Psychology, Public Policy, and Law*, 3(4), 705-737. doi:10.1037/1076-8971.3.4.705
- State Of Michigan Governor's Task Force On Child Abuse And Neglect And Department Of Human Services. (2011). *Forensic interview protocol*. (3rd edition). https://www.michigan.gov/documents/dhs/DHS-PUB-0779_211637_7.pdf . (3 Eylül 2018 tarihinde indirilmiştir.)
- Sternberg, K.J., Lamb, M.E., Davles, G.M. & Westcott, H.L. (2001). The memorandum of good practice: Theory versus application. *Child Abuse & Neglect*, 25(5), 669-681.
- Sternberg, K.J., Lamb, M.E., Orbach, Y., Esplin, P.W. & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 997-1005.

The Institute for Human Services (2010). 203: *Investigative Interviewing in Child Sexual Abuse Cases Standard Curriculum*. University of Pittsburgh, School of Social Work, Pittsburgh.

Türk, T. (2017). *Cinsel istismar mağduru çocuk ile yapılan adli görüşmelerin adli görüşme teknikleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/>

Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü (NICHHD) Protokolü: Görüşme Rehberi

Giriş

1. **“Merhaba, benim adım ve ben bir polis memuruyum. (Odada yer alan başka biri varsa onları da tanıtır. Ancak ideal olarak başka birilerinin odada olmaması önerilmektedir.) Bugün ve şu an saat”**

“Gördüğün üzere burada bir kameramız ve bir mikrofonumuz var. Bunlar konuşmalarımızı kaydedecek ve bu sayede anlattıklarınızı hatırlayabileceğim. Bazen bazı şeyleri unutabilirim ve bu kayıt cihazları her şeyi yazmak zorunda kalmadan seni dinlememi sağlıyor.”

“Görevlerimden biri yaşadıkları olaylar hakkında çocuklarla (gençlerle) konuşmak. Birçok çocukla (gençle) görüşme yapıyorum, böylece yaşamış oldukları gerçek olayları bana anlatabiliyorlar. Bu nedenle, başlamadan önce, gerçekleri anlatmanın ne kadar önemli olduğunu anladığından emin olmak istiyorum.” (Küçük yaş grubundaki çocuklar için “doğru” nedir? Doğru olmayan nedir? açıklayın.)

“Benim ayakkabılarım kırmızı (ya da yeşil) dersem, bu doğru mudur değil midir?

(Bir cevap vermesi için bekleyin, sonra şöyle söyleyin:)

1. **“Bu doğru değil, çünkü benim ayakkabılarımın gerçek rengi (siyah/mavi vb.). Eğer ben şu an oturduğumu söylersem, bu doğru mudur, doğru değil midir?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

2. **“Bu doğrudu/yanlıştı, çünkü gördüğün üzere ben şu an oturuyorum.”**

“Doğruyu söylemenin ne demek olduğunu anladığınızı görüyorum. Bugün bana sadece doğru olanları anlatman çok önemli. Bana, sadece başına gelen şeyleri (yaşadıklarını) anlatmalısın.”

(Bekleyin.)

3. **“Görüşme sürecinde, eğer sana sorduğum soruyu anlamazsan bana “Anlamadım” de. Tamam mı?”**

(Bekleyin.)

“Eğer söylediğin şeyi/anlattığınızı anlamazsam, senden yeniden açıklamanı isteyeceğim.”

(Bekleyin.)

4. **“Eğer sana bir soru sorarsam ve sen cevabını bilmiyorsan bana “Bilmiyorum” de.”**

“Örneğin, sana köpeğimin adı nedir (veya oğlumun adı nedir?) diye sorarsam ne söyledin?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk “Bilmiyorum” derse, ona şöyle söyleyin:)

5. “Doğru. Bilmiyorsun, değil mi?”

(Eğer çocuk bir tahminde bulunmaya çalışırsa, ona şöyle söyleyin:)

“Hayır, bilmiyorsun çünkü beni tanımıyorsun. Cevabı bilmediğin zaman, tahmin etmeye çalışma, sadece bilmediğini söyle.”

(Bekleyin.)

6. “Ve, eğer yanlış olan (doğru olmayan) birşeyler söylersem, bana söylemelisin. Tamam mı?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

7. “Örneğin, eğer 2 yaşında bir kız çocuğu (görüşme yaptığınız çocuğun 5 yaşında bir erkek çocuğu olduğunu düşünelim), olduğunu söylersem ne söyledin?”

(Eğer çocuk kabul etmez ve doğru olmadığını söylerse, şöyle söyleyin:)

“Eğer yanlış birşey söylersem ve sana 2 yaşında bir kız çocuğu (görüşme yaptığınız çocuğun 5 yaşında bir erkek çocuğu olduğunu düşünelim) olduğunu söylersem ne söyledin?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

8. “Evet bu doğru. Yanlış birşey söylersem veya bir hata yaparsam bana ne söylemen gerektiğini şimdi biliyorsun.”

(Bekleyin.)

9. “Örneğin, senin oturuyor olduğunu söyleseydim ne söyledin?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

“Tamam.”

İlişkinin Kurulması

“Şimdi, seni daha iyi tanımak istiyorum.”

1. “Bana yapmaktan hoşlandığın şeyleri anlat.”

(Cevap vermesi için çocuğu bekleyin.)

(Eğer çocuk açıkça detaylı bir cevap verirse, 3. soruya geçin.)

(Eğer çocuk cevap vermezse, kısa bir cevap verirse veya ne yapacağını bilemezse, şöyle sorabilirsiniz:)

2. “Gerçekten, seni daha iyi tanımak istiyorum. Yapmaktan hoşlandığın şeyleri bana anlatmana ihtiyacım var.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

3. “Daha fazla bilgi verir misin?” (Çocuğun bahsettiği etkinlik/aktiviteye yönelik olarak sorulur. Ancak televizyon, video oyunları ya da hayali aktivitelere odaklanmaktan kaçının.)

(Bir cevap vermesini bekleyin.)

Olay Hafızasının Üzerinde Çalışılması

Özel Bir Günün Belirlenmesi

(Not: Bu bölüm olayın içeriğine bağlı olarak değişebilir.)

(Görüşme öncesinde çocuğun yaşadığı bir olay (etkinlik) (okulun ilk günü, doğum günü partisi, tatil gibi) belirleyin ve belirtilen soruları bu olay (etkinlik) üzerinden sorun. Eğer mümkünse, iddia edilen veya şüphe edilen istismar olayıyla aynı zamanda gerçekleşen bir olay ya da etkinlik seçin. Eğer istismar olayı belirgin bir gün ya da olay sırasında gerçekleşmişse, soruları farklı bir olay üzerinden sorun.)

“Senin hakkında, yaptığın şeyler hakkında daha çok şey bilmek istiyorum.”

1. “Birkaç gün (hafta) önce okulun ilk günüydü (tatildi, doğum günündü vb.). Bana o gün yaşananları anlatır mısın?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

1.1. “O günü (etkinliği, partiyi vb.) iyi düşün ve sabah uyandığın zamandan (çocuğun bir önceki soruya verdiği cevapta bahsettiği an/etkinliğin bir bölümü) ... zamana kadar neler olduğunu bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

1.2. “Peki sonra ne oldu?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

1.3. “(Çocuğun bir önceki soruya verdiği cevapta bahsettiği an)dan sonra gece yatağa gidinceye kadar geçen zamanda neler olduğunu bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

1.4. (Çocuğun bahsettiği olaya ilişkin olarak) “Daha fazla anlatır mısın?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

1.5. “Bundan daha önce bahsetmiştin. Bana daha fazla şey anlatır mısın?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

(Eğer çocuk olay hakkında basit bir açıklama yaparsa, 2-2.5. numaralı sorulardan devam ediniz.)

(Not: Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir açıklama yaparsa, şöyle söyleyin:)

“Sana olanlarla ilgili olarak hatırladıklarını bana anlatman çok önemli. İyi ya da kötü olan herşeyi bana anlatabilirsin.”

Dün

2. **“Sana olanlarla ilgili hatırladığın herşeyi bilmek istiyorum. Dün yataktan kalktıktan sonraki zamandan gece uyuyuncaya kadar geçen zamanda olanları bana anlat.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

2.1. **“Hiç birşeyi atlamamı istemiyorum. Sabah yataktan kalktığın andan (çocuğun bir önceki soruya verdiği cevapta bahsettiği an)a kadar olanları bana anlat.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

2.2. **“Sonra neler oldu?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

2.3. **“(Çocuğun bir önceki soruya verdiği cevapta bahsettiği an)dan sonra gece yatağa gidinceye kadar geçen zamanda neler olduğunu bana anlat.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

2.4. (Çocuğun bahsettiği olaya ilişkin olarak) **“Daha fazla anlatır mısın?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

2.5. **“Bundan daha önce bahsetmiştin. Bana daha fazla şey anlatır mısın?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm süresince ihtiyaç duyduğunuz kadar kullanabilirsiniz.)

Bugün

Eğer çocuk düne ilişkin yeterli derecede detaylı cevap vermiyorsa, bugüne ilişkin 2’den 2.5.’e olan soruları tekrarlayınız. Ancak, bu defa referans alınan zamanı “buraya geldiğin zaman” şeklinde değiştirin.

“Sana gerçekten olan şeyler hakkında hatırladığın herşeyi bana anlatman çok önemli.”

Görüşmenin Temel Bölümü

Temel Konulara Geçiş

“Şimdi seni daha iyi tanıdığıma göre bugün neden burada olduğun hakkında konuşmak istiyorum.”

(Eğer çocuk cevap vermeye başlarsa bekleyin.)

(Eğer çocuk iddia edilen olay hakkında kısa bir cevap verirse (“Babam bana vurdu.” veya “Ahmet benim penisime dokundu.” gibi) 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 1. sorudan devam edin.)

1. **“Sana birşeyler olmuş olabileceğini anlıyorum. Başından sonuna kadar olan herşeyi bana anlat.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 2. sorudan devam edin.)

2. “Sana söylediğim gibi benim işim başına gelen şeyler hakkında çocuklarla konuşmak. Neden burada olduğunu (buraya geldiğini/benim burada olduğumu) bana anlatman çok önemli. Annenin (babanın, dedenin, büyük annenin vb.) seni neden bugün buraya getirdiği (veya neden bugün seninle konuşmak için buraya geldiğim) hakkında ne düşünüyorsun, bana anlatır mısın?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk herhangi bir suçlamada bulunmazsa ve siz daha önce herhangi bir yetkiliyle iletişime geçildiğine dair bilgi sahibi değilseniz, 4. veya 5. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk herhangi bir suçlamada bulunmazsa ve siz daha önce bir yetkiliyle iletişime geçildiğini biliyorsanız, 3. sorudan devam edin.)

3. “Bir doktorla (öğretmenle, sosyal çalışmacıyla veya herhangi bir uzmanla) konuştuğunuzu duydum. Ne hakkında konuştuğunuzu bana anlatır mısın?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk herhangi bir suçlamada bulunmazsa ve belirgin, görülebilir bir iz yoksa, 5. sorudan devam edin.)

(Görünür izler olduğu durumda, polis memuruna bu izlerin fotoğrafları gösterilir ya da izlerden bahsedilir veya görüşme tıbbi değerlendirilmenin hemen sonrasında ya da hastanede yapılır.)

4. “Kolunda (başında, ayağında, bacağına vb.) izler (yaralar, çürükler vb.) olduğunu görüyorum (duydum). Bana bunun hakkında herşeyi anlatır mısın?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 5. sorudan devam edin.)

5. “Seni rahatsız eden birileri var mı?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk onaylarsa veya suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk onaylamazsa ve herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 6. sorudan devam edin.)

6. “..... (iddia edilen olayın gerçekleştiği yer ve zamanda) **sana birşey oldu mu?**”
(Not: Şüphelinin adından veya iddia edilen olaya ilişkin herhangi bir detaydan bahsetmeyin.)
(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk onaylarsa veya suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk onaylamazsa ve herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 7. sorudan devam edin.)

7. “**Biri sana doğru olduğunu düşünmediğin birşey yaptı mı?**”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk onaylarsa veya suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10.1. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk onaylamazsa ve herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 8. sorudan devam edin.)

Bekleyin.

“Devam etmek için hazır mısınız? Devam etmeden önce bir ara verirse daha iyi olur mu?”

Devam etmeye karar vermeden önce, 8. ve 9. soruların görüşme öncesinde elde etmiş olduğunuz bilgiler doğrultusunda düzenlemiş olmalısınız. Bu soruların çocuğu yönlendirici olmadığından emin olmalısınız. Eğer soruları düzenlemediyseniz, görüşmeye devam etmeden önce soruları dikkatlice düzenleyebilmek için ara vermek iyi olacaktır.

8. “**Biri sana** (şüphelinin ya da failin adını vermeden, fazla detaya girmeden basitçe olayı özetleyiniz) **yaptı mı?**” (Örneğin, “Biri sana vurdu mu?” veya “Biri penisine (vücudunun özel bölgesine) dokundu mu?”)

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk onaylarsa veya suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10a. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk onaylamazsa ve herhangi bir suçlamada bulunmazsa, 9. sorudan devam edin.)

9. “**Öğretmenin** (doktor, psikolog, komşu vb.) (“senin diğer çocukların penisine dokunduğunu”, “cinsel organ resmi çizdiğini”) **gösterdi/anlattı. Sana birşey olup olmadığını öğrenmek istiyorum. Biri sana** (şüphelinin ya da failin adını vermeden, fazla detaya girmeden basitçe olayı özetleyiniz) **yaptı mı?**” (Örneğin, “Biri sana vurdu mu?” veya “Biri penisine (vücudunun özel bölgesine) dokundu mu?”)

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk onaylarsa veya suçlamada bulunursa, 10. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk olay hakkında detaylı bir cevap verirse, 10a. sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk onaylamazsa ve herhangi bir suçlamada bulunmazsa, XI. bölümden devam edin.)

Olayların Araştırılması

10. (Eğer çocuk 6 yaşından küçükse, çocuğun ifade etmediği isim veya detayları kullanmadan **çocuğun kendi sözleriyle iddia edilen olayı tekrarlayın.**)

(Sonra şöyle söyleyin:)

“Bununla ilgili hatırladığın herşeyi bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk 6 yaşından büyükse, şöyle söyleyin:)

“Bununla ilgili herşeyi bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

10.1. “Sonra ne oldu?” veya “Daha fazla anlatır mısınız?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Bu soruyu olaya ilişkin tam bir açıklama alınca kadar ihtiyaç duydukça kullanın.)

(Not: Eğer çocuğun açıklaması genel bir tanımlama olursa 12. soruya geçin. Ancak, çocuk spesifik bir olaydan bahsederse, 10.2. sorudan devam edin.)

10.2. “O gece (ya da günü) tekrar düşün ve (çocuğun bahsettiği bir an)dan (çocuk tarafından belirtilen istismar olayı/iddia edilen olay)a kadar geçen sürede olan herşeyi bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu olayın bütün bölümlerinin ayrıntılandırıldığından emin oluncaya kadar sık kullanın.)

10.3. “(Çocuk tarafından bahsedilen kişi, olay, nesne vb.) hakkında daha fazla anlatır mısınız?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm boyunca ihtiyaç duydukça kullanın.)

10.4. “Söz ettiğin (çocuk tarafından bahsedilen kişi, olay, nesne vb.) hakkında hatırladığın herşeyi bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm boyunca ihtiyaç duydukça kullanın.)

(Belirtilen detaylar (örneğin olay dizisindeki sıralama gibi) konusunda kafanız karışırsa, şöyle söylemek yardımcı olabilir:)

“Bana çok şey anlattın ve anlattıkların gerçekten yardımcı oldu, ama biraz kafam karıştı. Anladığımdan emin olmak için lütfen baştan başlayalım ve bana (nasıl başladığını, tam olarak ne olduğunu ve nasıl sona erdiğini) anlat.”

Çocuk Tarafından Verilen Bilgilere İlişkin Odak Soruların Kullanılması

(Açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşme sonrasında, eğer hala iddia edilen olaya (suça) ilişkin önemli bazı ayrıntılar eksikse ya da net değilse, doğrudan soru tipini kullanın. Uygun olduğu anlarda açık noktaları doğrudan sorularla eşleştirmek önemlidir.)

(Not: Önce çocuğun söz ettiği detaya odaklanın ve sonra doğrudan soruyu sorun.)

Doğrudan Soruların Genel Formatı Şu Şekildedir:

11. “(Kişi, nesne, olay vb.)**dan söz ettin**, (doğrudan sorunun tamamlanması.)”

Örneğin;

- a. “**Dükkan** olduğunuzdan söz ettin. Tam olarak neredeydiniz? (Cevap vermesi için bekleyin.) **Dükkan hakkında bana bilgi verir misin?**”
- b. “**Daha önce annen** sana “uzun bir şeyle vurduğundan” bahsettin. O şey hakkında daha bana bilgi verir misin?”
- c. “**Bir komşunuzdan** bahsettin. Onun adını biliyor musun? (Cevap vermesi için bekleyin.) **O komşuyu bana anlatır mısın?**” (Bir açıklama istemeyin.)
- d. “**Sınıf arkadaşlarından birinin** olayı gördüğünden bahsettin. Onun adı neydi? (Cevap vermesi için bekleyin.) **Onun orada ne yaptığını bana anlatır mısın?**”

Olayların Ayrıştırılması

12. “**Bu olay bir kez mi yoksa birden fazla kez mi yaşandı?**”

(Eğer olay bir kez yaşanmışsa, “Ara” bölümden devam edin.)

(Eğer olay birden fazla kez yaşanmışsa, 13. sorudan devam edin. Burada belirtilen olayların detaylarını araştırmayı unutmayın.)

Açık Uçlu Sorular Kullanarak Olayın Ayrıntılarının Belirlenmesi

13. “**Son defada** (ilk kez/ (şu) yerdeyken/ (iyi hatırladığınız farklı bir zaman ya da spesifik bir ana ilişkin)) **olan herşeyi bana anlat.**”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

13.1. “**Sonra ne oldu?**” veya “**Daha fazla anlatır mısın?**”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm boyunca ihtiyaç duydukça sık kullanın.)

13.2. “**O gece** (ya da günü) **tekrar düşün ve** (çocuğun bahsettiği bir an)**dan** (çocuk tarafından belirtilen istismar olayı/iddia edilen olay)**a kadar geçen sürede olan herşeyi bana anlat.**”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu olayın bütün bölümlerinin ayrıntılandırıldığından emin oluncaya kadar sık kullanın.)

13.3. “(Çocuk tarafından bahsedilen kişi, olay, nesne vb.) **hakkında daha fazla anlatır mısın?**”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm boyunca ihtiyaç duydukça kullanın.)

13.4. “**Söz ettiğin** (çocuk tarafından bahsedilen kişi, olay, nesne vb.) **hakkında bana herşeyi anlat.**”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Not: Bu soruyu bu bölüm boyunca ihtiyaç duydukça kullanın.)

Çocuk Tarafından Verilen Bilgilere İlişkin Odak Soruların Kullanılması

(Açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşme sonrasında, eğer hala iddia edilen olaya ilişkin önemli bazı ayrıntılar eksikse ya da net değilse, doğrudan soruları kullanın. Uygun olduğu anlarda açık noktaları doğrudan sorularla eşleştirmek önemlidir.)

(Not: Önce çocuğun söz ettiği detaya odaklanın ve sonra doğrudan soruyu sorun.)

Doğrudan Soruların Genel Formatı Şu Şekildedir:

14.“(Kişi, nesne, olay vb.)**dan söz ettin**, (nasıl/ne zaman/nerede/kim/hangi/ne sorularıyla) (doğrudan sorunun tamamlanması.)”

Örneğin;

a. “O an televizyon izlediğinden bahsettin. Tam olarak neredeydin?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.) “O anla ilgili herşeyi anlat bana.”

b. “Daha önce babanın seni dövdüğünden bahsettin. Tam olarak ne olduğunu anlat bana.”

c. “Bir arkadaşının orada olduğundan bahsettin. Onun adı neydi?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.) “Onunla ilgili herşeyi anlat bana.”

d. “Daha önce amcanın seni öptüğünden (dokunduğundan, cinsel ilişkiye girdiğinden vb.) bahsettin. Tam olarak ne olduğunu anlat bana.”

(Çocuğun bahsettiği olaya ilişkin ayrıntıları elde edebilmek adına bu bölümü tamamıyla tekrar edin. Eğer çocuk ikiden fazla olaydan bahsederse, önce “son olay” sonra “ilk olay” ve daha sonra “net hatırladığı diğer zaman” hakkında sorular sorun.)

Ara

(Çocuğa şöyle söyleyin:)

“Anlattığın herşeyi anladığımdan emin olmak istiyorum ve sormam gereken başka bir şey var mı bakmam lazım. Bana neler anlattığın üzerine düşüneceğim (aldığım notlarımı kontrol edeceğim/gidip kontrol edeceğim vb.)”

(Ara sırasında, elde ettiğiniz bilgilerin üzerinden geçin, Adli Görüşme Kontrol Listesini doldurun, eksik bilgi var mı kontrol edin ve görüşmenin geri kalan kısmını planlayın. Odak soruların yapılandırıldığından emin oldun.)

Aradan Sonra

(Çocuğun bahsetmediği ama önemli olduğunu düşündüğünüz bilgileri alabilmek için yukarıda örnekleri verilen doğrudan ve açık uçlu soruların birlikte kullanıldığı sorular sorun. Doğrudan sorunun ardından açık uçlu soru (“Bana daha fazla bilgi ver” şeklinde) kullanın. Bu soruları bitirdikten sonra VII. bölümünden devam edin.)

Çocuğun Bahsetmediği Bilgilerin Açıklığa Kavuşturulması

(Buraya kadar olan yaklaşımları denemenize rağmen adli süreç için önemli olduğuna inandığınız bazı bilgilerin hala eksik olduğunu düşünüyorsanız bu odak soruları kullanın. Bu soruları mümkün oldukça “Bana hatırladığın her şeyi anlat.” vb. açık uçlu sorularla birlikte kullanmanız çok önemli.)

(Not: Söz konusu durum birden fazla olayı içeriyorsa, olaylara ilişkin temel bilgileri alabilmek için çocuğun kendi sözlerini kullanarak odak sorularla çocuğu ilgili olaylara yönlendirin.)

(Bir sonraki olaya ait bilgileri almaya geçmeden önce her olay için bütün eksik bilgileri aldığınızdan emin olun.)

Çocuğun Bahsetmediği Bilgileri Almak İçin Kullanılan Odak Soruların Genel Formatı

“(Yer veya zamanı belli olan belirgin bir olaya ilişkin) hakkında olanları bana anlattığında, (kişi/nesne/durum vb.)den de söz ettin. Bu (odak soru) muydu?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve uygun bir anda, şu şekilde devam edin:)

“Bana hatırladığın her şeyi anlat.”

Örneğin;

a. “Bodrumda olduğunuz zaman onun kendi pantolonunu çıkardığından bahsetmiştin. Senin kıyafetlerine bir şey oldu mu?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve çocuğun cevabından sonra şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın her şeyi anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

b. “Son olan olay hakkında konuştuğumuzda, onun sana dokunduğundan bahsetmiştin. Kıyafetlerinin üzerinden mi dokundu?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve çocuğun cevabından sonra şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın her şeyi anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

c. “Kıyafetlerinin altından mı dokundu?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve çocuğun cevabından sonra şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın herşeyi anlat.”

d. “Bana, oyun parkında olan bazı şeylerden bahsetmiştin. Birileri olanları gördü mü?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve çocuğun cevabından sonra şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın herşeyi anlat.”

e. “Diğer çocuklara benzer bir şey olup olmadığını biliyor musun?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve çocuğun cevabından sonra şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın herşeyi anlat.”

f. “Ahırda olan bir şeyden bahsetmiştin. Bunun ne zaman olduğunu biliyor musun?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin ve çocuğun cevabından sonra şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın herşeyi anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

Eğer Çocuk Ondan Almayı Beklediğiniz Bilgileri Vermekte Zorlanıyorsa

Sadece ilgili yönergeleri kullanın.

Söz konusu bilginin hangi konuşmalarda/görüşmelerde yer aldığını biliyorsanız, şöyle söyleyin:

1. **“(Şu zaman veya yerde) (şu kişiyle) konuştuğumu duydum. Ne konuştuğunuzu bana anlat.”**

(Eğer çocuk yeterli bilgi vermezse, 2. soruyu sorun; eğer çocuk daha fazla bilgi verebiliyorsa, şöyle söyleyin:)

“Bana hatırladığın herşeyi anlat.”

(İhtiyaç duyarsanız “Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.” vb. başka bir açık uçlu yönergeyle cevap almaya devam edin.)

Eğer daha önceki görüşmelere dair detayları biliyorsanız ve o bilgiler henüz size açıklanmamışsa, şöyle söyleyin:

2. **“(Mümkünse suça ilişkin detayları belirtmeden iddiayı özetleyin) hakkında söylediklerini duydum. Konuyla ilgili hatırladığın herşeyi anlat bana.”**

(İhtiyaç duyarsanız “Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.” vb. başka bir açık uçlu yönergeyle cevap almaya devam edin.)

3. Eğer bazı şeyler gözlenmişse, şöyle söyleyin:

a. **“Birilerinin (olaya dair bir detay) gördüğünü duydum. Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.”**

(İhtiyaç duyarsanız “Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.” vb. başka bir açık uçlu yönergeyle cevap almaya devam edin.)

Eğer çocuk inkar ederse, 3b. sorusundan devam edin.

b. **“O (yer/zaman)da sana herhangi bir şey oldu mu? Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.”**

(İhtiyaç duyarsanız “Bana bununla ilgili her şeyi anlat.” vb. başka bir açık uçlu yönergeyle cevap almaya devam edin.)

Eğer çocuğun vücudunda yaralar ya da izler varsa, şöyle söyleyin:

4. **“(Kolunda, bacağında vb.) izler (yara, çürük vb.) olduğunu görüyorum (ya da duydum). Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.”**

(İhtiyaç duyarsanız “Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.” vb. başka bir açık uçlu yönergeyle cevap almaya devam edin.)

5. **“Birileri sana (eğer çocuk hala bahsetmemişse şüphelinin/suçlununun adını ve suça ilişkin olayın detaylarını vermeden) yaptı mı?”**

Eğer çocuk inkar ederse, bir sonraki bölümden devam edin.

Eğer çocuk bir şeylerin olduğunu kabul ederse, şöyle söyleyin:

“Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.”

(İhtiyaç duyarsanız “Bana bununla ilgili hatırladığın herşeyi anlat.” vb. başka bir açık uçlu yönergeyle cevap almaya devam edin.)

Açıklama Hakkında Bilgi

“Benimle konuşmak için neden bugün buraya geldiğini anlattın. Bana birçok bilgi verdin ve olanları anlamam için bana gerçekten yardımcı oldun.”

(Eğer çocuk olaydan başka birine bahsettiğini belirtirse, 6.sorudan devam edin. Eğer olaydan başka birine bahsetmemişse, mümkün olduğunca hızlı bir şekilde bilgi alabilmek için şöyle söyleyin:)

1. **“(Son olay)dan sonra neler olduğunu anlat bana.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

2. **“Peki sonra ne oldu?”**

(Not: Bu soruyu bu bölüm boyunca ihtiyaç duydukça kullanın.)

(Eğer çocuk bir beyanda bulunursa, 6. sorudan devam edin. Eğer yapmazsa, sıradaki sorudan devam edin.)

3. **“Neler olduğunu bilen başka biri var mı?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin. Eğer çocuk birinden (birilerinden) bahsederse, 6.sorudan devam edin.)

(Eğer çocuk bilen başka birinin olduğunu kabul ederse ancak bir isim vermezse, şöyle sorun:)

“Kim?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin. Eğer çocuk birinden (birilerinden) bahsederse, 6.sorudan devam edin.)

4. **“Diğer insanların (son olay) hakkında nasıl bilgi sahibi olduğunu öğrenmek istiyorum.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin. Eğer çocuk birinden (birilerinden) bahsederse, 6.sorudan devam edin.)

(Eğer eksik bilgiler olduğunu düşünüyorsanız, sıradaki sorulardan devam edin.)

5. **“Senin ve (failin/şüphelinin) yanı sıra (çocuğun kelimeleriyle iddia edilen istismar olayı) hakkında bilgi sahibi olan ilk kişi kimdi?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

6. **“(Çocuğun ifade ettiği “ilk kişi”)nin olayla ilgili nasıl bilgi sahibi olduğu hakkında bildiğin herşeyi bana anlat.”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Sonra şöyle söyleyin:)

“Bununla ilgili daha fazla bilgi verebilir misin?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk yapılan görüşme hakkında bilgi verirse, şöyle söyleyin:)

“Konuştuklarınızla ilgili herşeyi bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

7. **“(Çocuğun kelimeleriyle iddia edilen istismar olayı) hakkında bilgi sahibi olan başka biri(leri) var mı?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Sonra şöyle söyleyin:)

“Bununla ilgili daha fazla bilgi verebilir misin?”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk yapılan görüşme hakkında bilgi verirse, şöyle söyleyin:)

“Konuştuklarınızla ilgili hatırladığın herşeyi bana anlat.”

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

(Eğer çocuk başka birisine bilgi verdiğinden bahsetmezse, sıradaki bölümden devam edin.)

Kapanış

(Şöyle söyleyin:)

“Bugün bana birçok şey anlattın ve yardımın için sana teşekkür etmek istiyorum.”

1. **“Bilmem gerektiğini düşündüğün başka bir şey var mı?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

2. **“Bana söylemek istediğin başka bir şey var mı?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

3. **“Bana sormak istediğin soru var mı?”**

(Bir cevap vermesi için bekleyin.)

4. **“Eğer benimle tekrar konuşmak istersen, bu telefon numarasından beni arayabilirsin.”** (Adınızın soyadınızın ve telefon numaranızın yazılı olduğu bir kartı (kartviziti) çocuğa veriniz.)

Tarafsız Bir Konu

“Bugün buradan ayrıldıktan sonra ne yapacaksın?”

(Görüşmeyi sonlandırmadan önce çocukla birkaç dakika olaydan tarafsız bir konu başlığı üzerine konuşun.)

“Şu an (zamanı belirtin) ve görüşmemiz şimdi tamamlandı.”

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi^a

Esmâ YILDIZ^{b, c}, Süleyman Sadi SEFEROĞLU^d

Özet

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar bir uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezinde (UZEM) 5 farklı ön lisans programına kayıtlı 175 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı demografik bilgilerin toplandığı kişisel bilgi formudur. İkinci veri toplama aracı Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'dir. Çalışmada elde edilen bulgular uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu göstermektedir. Ek olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterliklerini etkileyen ne tür faktörler olduğuyula ilgili bir araştırma yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim
Çevrim İçi Teknolojiler
Öz Yeterlik

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 18.01.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.514904

Examination of Self-Efficacy Perception of Distance Education Students About Online Technologies

Abstract

The purpose of this study is to examine distance students' self-efficacy perception about online technologies in terms of various variables. In this study, descriptive research method, a quantitative method, is used. Participants are 175 students from five different associate degree programs in distance learning application and research center. In the scope of this study, two data collection tools were used. The first data collection tool is a personal information form by which demographic data were collected. The second data collection tool is the online technologies self-efficacy scale. According the obtained findings, distance education students have high self-efficacy about online technologies. In addition, the findings showed that distance education students' self-efficacy about online technologies varies according to gender, department, and age. Thus, it is recommended to investigate the factors affecting distance education students' self-efficacy for online technologies.

Keywords

Distance Education
Online Technologies
Self-Efficacy

About Article

Received: 18.01.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.514904

^a Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde (2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^b İletişim Yazarı: eesmayldz@gmail.com

^c Arş. Gör, Amasya üniversitesi /Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-0916-9924

^d Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-5010-484X

Giriş

Öz yeterlik bireyin öğrenmeyi gerçekleştirme ve davranışları geliştirme konusunda kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1999; Gallagher, 2012; Zimmerman, 1995). Diğer bir deyişle öz yeterlik bireylerin becerilerini ve kapasitelerini değerlendirip bunları davranışa dönüştürmesi (Schunk, 2009) ve bir hedefe ulaşmada başarılı olma kabiliyetine inanmasıdır.

Öz yeterlik, kişinin fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerden ziyade faaliyetleri yerine getirme yeteneklerinin değerlendirilmesini içerir (Zimmerman, 1995). Ek olarak öz yeterlik, insanların gerektiğinde davranışları yürütebileceklerine inanıp inanmadığını değerlendirmeleridir (Gallagher, 2012). Bu bağlamda öğrenciler verilen görevin gerektirdiklerini yerine getirme konusunda kendilerini yargırlar.

Öz yeterlik algıları öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının üzerinde bir etkiye sahiptir. Zayıf bir öz yeterlik algısına sahip öğrenciler öğrenmeye daha az isteklidir, öğretim görevlerine yeterince odaklanamazlar, zorluklarla yüzleşmek istemezler veya bu zorlukların üstesinden gelmek için yeterli çabayı göstermezler (Bandura, 1993). Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre zorluklarla karşılaştıklarında, sınıfta daha fazla ve daha uzun süre çalışmakta, daha az olumsuz duygusal tepkiler vermektedirler. Bu bağlamda yüksek öz yeterlik, öğrencileri belirli öğrenme stratejilerini kullanmaya motive edebilir. Kısaca öz yeterliğin öğrenme ve performansı etkileyen önemli bir bileşen (Schunk, 2009) olduğu söylenebilir.

Tek bir eğilim olarak görülmeyen öz yeterlik algısı, çok boyutlu olup, ilgili alan temelinde farklılık gösteren bir yapıya sahiptir (Zimmerman, 2000). İlgili alanlarda öz yeterliği değerlendirme süreci ise öğrenenlerin kişisel, davranışsal ve çevresel bileşenlerin katkılarını değerlendirdikleri bir süreçtir (Schunk, 2009). Öz yeterlik farklı durumlarda, birtakım değişkenlerden olumlu veya olumsuz yönde etkilenebilir. Temelde sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan öz yeterlik pek çok alanda ve farklı disiplinlerde ele alınan bir kavramdır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bu alanlardan biri de çevrim içi ortamlardır. Çevrim içi öğrenmede bilgisayar öz yeterliği önemli olsa da araştırmacılar genellikle çevrim içi öğrenmenin çok yönlü olması nedeniyle farklı alanlarda öz yeterlik gerektirdiğini ileri sürmektedirler. Öz yeterlik; çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen uzaktan eğitimde, beklentilerin karşılanması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir değişkendir. Bu ortamlarda; öğrenciler öncelikle çevrim içi derslerinde öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini belirleyerek, eksiklerinin giderilmesi için birtakım önlemler alabilirler.

Horzum ve Çakır (2009) çevrim içi ortamlarda öz yeterliği; uzaktan öğrenmeye, ders içeriğine ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı olmak üzere üç şekilde ele almışlardır. Buna ilave olarak Shen, Cho, Tsai ve Marra (2013) çalışmalarında açılımlı faktör analizi yoluyla, çevrim içi öğrenme öz yeterliğini beş boyut olarak belirlemişlerdir. Bunlar; (a) çevrim içi bir kursu tamamlamak için öz yeterlik, (b) sınıf arkadaşlarıyla sosyal olarak etkileşim kurabilmek için öz yeterlik, (c) bir kurs yönetim sistemindeki araçların ele alınması için öz yeterlik (d) çevrim içi bir kursta öğrencilerle etkileşimde bulunma öz yeterliği ve (e) akademik amaçlarla sınıf arkadaşlarıyla etkileşim kurmak için öz yeterlik şeklindedir. Bu çalışmada ise çevrim içi ortamlarda öz yeterlik; çevrim içi öğrenmeye (Nahm ve Resnick, 2008; Shen, Cho, Tsai ve Marra, 2013; Zhang, Li, Duan ve Wu, 2001), ders içeriğine (Lee ve Witta, 2001; Wang ve Newlin, 2002), çevrim içi iletişime (Demir ve Yurdugül, 2015) ve çevrim içi teknolojilere

(Lee ve Witta, 2001; Miltiadou ve Yu, 2000; Puzziferro, 2008) yönelik öz yeterlik olmak üzere dört farklı şekilde ele alınmıştır.

Çevrim içi öğrenme ortamları var olan öğrenme imkânlarının en dinamik ve zenginleştirici biçimlerinden biridir (Miltiadou ve Yu, 2000). Schunk'ın (2012) öğrenme tanımından yola çıkıldığında; çevrim içi öğrenme öz yeterliği, öğrenenlerin uzaktan öğrenme ortamlarında bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranışların edinimini ve değiştirilmesini gerçekleştirmeye yönelik öz yeterlik algısı olarak tanımlanabilir. Çevrim içi öğrenmede bilgisayarları ve Web'i bilmeyen öğrenenler, genellikle bunları kullanmaya ilişkin becerilerine daha az güvenirlir (Nahm ve Resnick, 2008).

Çevrim içi öğrenme ortamları, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurup çevrim içi teknolojiler yoluyla ders içerikleriyle etkileşimde bulunduğu ortamlardır (Bolliger ve Wasilik, 2009; Miltiadou ve Yu, 2000; Pearson ve Trinidad; 2005). Bu ortamlarda öğreticiler diğer katılımcılarla ve öğretmenle gerek eşzamanlı gerekse eşzamanlı olmayan çevrim içi iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurmaktadır (Wang, 2008). Ancak bu süreçte birçok öğrenci çevrim içi teknolojileri kullanmada çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Miltiadou ve Yu, 2000). Bu güçlükler örnek olarak, uzaktan eğitime yeni başlayan öğrencilerin öğrenme yönetim sistemini (ÖYS) takip konusunda yaşadıkları zorluklar ve bilgisayar ile interneti kullanmada endişeli olmaları ve bu eğilimin performanslarına yansması gösterilebilir. Çalışma konusunda öz disipline, bilgi ve teknolojik alt yapıya sahip olmamaları halinde bu öğrencilerin başarısız olması muhtemeldir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Bu öğrenciler bunun yanı sıra öğrenme ortamındaki diğer katılımcılar ve öğretim elemanı ile iletişim kurmada, içeriklere nasıl erişeceklerini anlamada daha fazla zaman harcama eğilimindedirler (Miltiadou ve Yu, 2000).

Çevrim içi iletişim öz yeterliği, bireylerin çevrim içi bir ortamın kendine özgü dil ve kültürünü ne kadar çok anladıklarına ve bu ortamlarda kendilerini ne kadar iyi ifade edebildiklerine ilişkin olarak inançları şeklinde tanımlanabilir (Demir ve Yurdugül, 2015). Çevrim içi ortamlarda karşılaşılan bir diğer öz yeterlik algısı çevrim içi bir ders içeriğine yönelik öz yeterlik algısıdır. Öğrenenin derse karşı motivasyonunda ve ilgili derste başarılı olmasında öğrenme içeriğine yönelik yüksek öz yeterliğe sahip olması önemlidir (Lee ve Witta, 2001). Fakat ders içeriği ile ilgili olarak sahip olunan öz yeterliğin yeterli derecede olması o yeterliğe sahip bireyin bir çevrim içi derste başarılı olabilmesi için yeterli olmayabilir (Horzum ve Çakır, 2009). Çünkü çevrim içi derslerde başarılı olmak için çevrim içi teknolojilerin yaygın şekilde kullanılması önemlidir (Lee ve Witta, 2001).

Öte yandan çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik ise ders materyallerine erişmede, e-posta gönderip almada, İnternet'te gezinme ve bilgi bulma için arama yapmada teknolojileri iyi kullanabilmekle ilgilidir (Lee ve Witta, 2001). Çevrim içi derslerde öğrencilerin başarılı olabilmeleri ve katılımlarının sağlanması için çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları önemli bir faktördür (Horzum ve Çakır, 2009). Bu ortamlarda kişinin internet, bilgisayar ve diğer ilgili bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanmada ne kadar iyi olduğuna yönelik bir inancı vardır (Demir ve Yurdugül, 2015). Çevrim içi öğrenme ortamları internet ağları üzerinden sağlandığından, kişilerin teknolojiyi kullanmaya yönelik öz yeterliği ile ilgili değerlendirmelerin yapılması özellikle önemlidir (Hung, Chou, Chen ve Own, 2010). Uzaktan eğitimde yüksek öz yeterlik seviyelerine sahip olan katılımcıların daha üretken oldukları ve memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda bu kişiler

uzaktan çalışırken herhangi bir sorunla karşılaştıklarında durumla daha iyi baş edebilirler (Eastin ve LaRose, 2000).

Çevrim içi öğrenmeye yönelik öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalarda incelenen değişkenler; öz düzenleme, motivasyon, başarı, internet kullanım deneyimi ve memnuniyet şeklindedir (Öztürk ve Kert, 2017; Wang, Shannon ve Ross, 2013). Bu çalışma; katılımcıların bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve tamamının uzaktan eğitim öğrencisi olması yönüyle önemlidir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının farklı değişkenler doğrultusunda ele alınması, öz yeterlik algılarının yükseltilebilmesi konusunda bir bakış açısı kazandırabilir. Öğrenenlerin çevrim içi teknolojileri kullanma konusunda kendilerine yönelik öz yeterliklerinin düşük olmasının, çevrim içi teknolojileri kullanmada yaşanan çeşitli güçlüklerin nedenlerinden olduğu düşünülmektedir. Bu durumdaki öğrencilerin ilgili teknolojileri kullanma konusunda yeterli düzeyde bir öz yeterliğe sahip olmaları başarısızlık durumunun önüne geçmede yardımcı olabilir.

Uzaktan eğitim öğrencilerin çevrim içi teknolojilerle öz yeterlik algılarını belirlenmesi, çevrim içi ortamları düzenlerken bu öğrenciler için iyileştirmeler yapmada katkı sağlayabilir. Bu nedenle öğreticilerin de çevrim içi derslere başlamadan önce öğrencilerin teknoloji kullanma beceri düzeylerini belirlemeleri ve böylece gözlenen olası eksikliklerin giderilmesi gerekir (Miltiadou ve Savenye, 2003; Miltiadou ve Yu, 2000).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ne düzeydedir?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları yaş aralığına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelendiği bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmaları; belirli bir örnekleme, belirli bir zamanda, belirli bir konunun sıklığının veya düzeyinin saptandığı araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyet, bölüm ve yaş aralığı değişkenleri açısından çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (UZEM) beş ön lisans programına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken UZEM'deki beş ön lisans programının 798 öğrencisine e-posta yoluyla ulaşılmış ve araştırmaya katkı sağlamak için gönüllü olan öğrencilerin ölçeği doldurmaları rica edilmiştir. Bu bölümler "Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi, İnternet ve Ağ Teknolojileri, Mekatronik ve Elektrik" bölümleridir. İlgili e-postaya dönüş yapan 175 katılımcı bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili dağılımlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

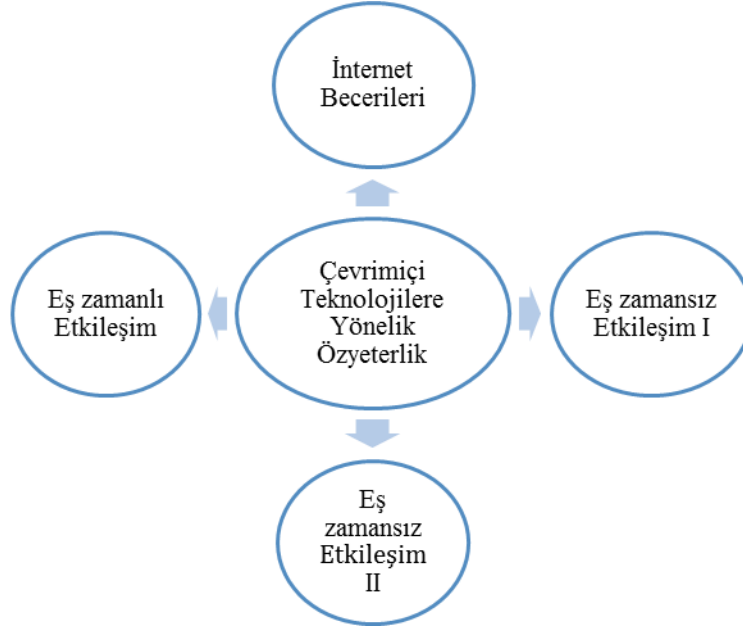
Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Cinsiyet	Yaş Aralığı	f	%
Kadın	16-25	88	73.9
	26-35	24	20.2
	36-45	7	5.9
	Toplam	119	100,0
Erkek	16-25	29	51.8
	26-35	19	33.9
	36-45	8	14.3
	Toplam	56	100,0

Cinsiyet ve yaş aralığına ilişkin dağılımların sunulduğu Tablo 1'deki verilere göre katılımcılar 119 kadın ve 56 erkekten oluşmaktadır. Toplam 175 katılımcının bölümlere dağılımları Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik bölümünde 51 katılımcı, Çocuk Gelişimi bölümünde 78 katılımcı, İnternet ve Ağ teknolojileri bölümünde 12 katılımcı, Mekatronik bölümünde 16 katılımcı, Elektrik bölümünde 18 katılımcı şeklindedir. Bu katılımcılar ilgili eğitim-öğretim yılını tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama sürecinde iki araç kullanılmıştır. Araçların ilki katılımcıların demografik bilgilerinin toplanmasının amaçlandığı kişisel bilgi formudur. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen ve Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Çevrimİçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği*'dir. Bu ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları çevrim içi ortamda ders deneyimi olan 276 katılımcıdan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda dört faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin faktörleri

Ölçekteki ilk faktör olan “İnternet Becerileri” dokuz maddeden, ikinci faktör olan “Eş zamanlı Etkileşim” dört maddeden, üçüncü faktör olan “Eş zamansız Etkileşim I” dokuz maddeden, dördüncü faktör olan “Eş zamansız Etkileşim II” ise yedi maddeden oluşmaktadır. Horzum ve Çakır (2009) tarafından yapılan Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği’nin güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Değerleri

Faktörler	Cronbach Alfa
İnternet Becerileri	.89
Eş zamanlı Etkileşim	.85
Eş zamansız Etkileşim I	.90
Eş zamansız Etkileşim II	.86

Ölçeğin güvenilirliği için bakılan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Tablo 2’den anlaşılacağı üzere ölçek alt faktörlerinin güvenilirlik değerleri, İnternet Becerileri faktörü için 0.89, Eş zamanlı Etkileşim faktörü için 0.85, Eş zamansız Etkileşim I faktörü için 0.90 ve Eş zamansız Etkileşim II faktörü için 0.86’dır.

İnternet Becerileri faktörü internet kullanımıyla ilgilidir. Eş zamanlı Etkileşim faktörü eşzamanlı sohbet araçlarını kullanarak etkileşime girmekle ilgilidir. Eş zamansız Etkileşim I faktörü eş zamansız e-posta araçlarını kullanarak etkileşime girmekle ilgiliyken son faktör olan Eş zamansız Etkileşim II eş zamansız haber grubu ve forum gibi araçları kullanarak etkileşime geçmekle ilgilidir.

Çalışmada ölçeğin güvenilirliği için bakılan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı İnternet Becerileri faktörü için 0.88, Eş zamanlı Etkileşim faktörü için 0.82, Eş zamansız Etkileşim I faktörü için 0.92, Eş zamansız Etkileşim II faktörü için 0.93 olarak bulunmuştur. Bu değerler Horzum ve Çakır (2009) tarafından elde edilen ve Tablo 2’de sunulan analiz sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri bir bilgisayar programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel olarak veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik kapsamında ele alınmıştır. Bu çerçevede, öncelikle demografik soruların frekans dağılımları ele alınmıştır. Verilerin analizinde, çok sayıdaki gözlemi özetlemek ve düzenlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliği ise Cronbach Alpha ile test edilmiştir. Daha sonra çalışmanın araştırma sorularına ilişkin bulgular incelenmiştir. Bu amaçla uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı puanlarının; cinsiyete göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi, bölümlerine ve yaşlarına göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis h testinden yararlanılmıştır. İlgili testler kullanılmadan önce sayılları test edilmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis h testi sonucunda anlamlı fark bulunduğu durumlarda, bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Man Whitney u testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular bu araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler ayrı ayrı cevaplandırılacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular alan yazında var olan çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim içi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algı Durumları

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu “Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik alguları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak için 175 katılımcının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği’ne verdikleri cevaplar betimsel olarak incelenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim içi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algularıyla İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Faktörler	\bar{X}	Ss
İnternet Becerileri	4.54	0.55
Eş zamanlı Etkileşim	4.33	0.73
Eş zamansız Etkileşim I	4.47	0.67
Eş zamansız Etkileşim II	4.11	0.89
Ölçek geneli	4.39	0.60

N= 175

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla kullanılan 29 maddelik ölçeğin betimsel bulguları her bir faktör için ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere öz yeterlik algısı puanının \bar{X} (aritmetik ortalama) değeri 4.39, standart sapması 0.60'dır. Ölçek faktörlerine bakıldığında, İnternet Becerileri ve Eş zamansız Etkileşim I faktörlerinin ortalamalarının diğer faktörlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Veriler genel olarak incelendiğinde ise uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algılarının Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumları

Bu çalışmanın ikinci sorusu "Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruda iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını kıyaslayıp aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılır. Bu iki örneklem kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler şeklindedir. Bağımsız örneklem için t-testine başlamadan önce varsayımların denemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öz yeterlik puanlarının normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin öz yeterlik puanlarının normal dağıldığı ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarıyla İlgili Verilerin Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	s	t	P	sd	d
Kadın	119	4.25	0.62	-4.575	0.00	173	0.74
Erkek	56	4.67	0.43				

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda, kadınları ortalamasının ($\bar{X}=4.25$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=4.67$) anlamlı olarak farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($t_{0.05/2, 173} = -4.575$, $p<0.05$). Bu durum erkek öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ($d=0.74$) farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algılarının Okudukları Bölüm Açısından Farklılaşma Durumları

Bu çalışmanın üçüncü sorusu "Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere kullanılacak analize karar vermede öncelikle verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için parametrik testin varsayımlarını karşılamamıştır. Verilerin normal dağılmama nedeninin bölümlerde yer alan kişi sayısının farklılık göstermesinden olduğu düşünülmektedir. Verilerin normal dağılmaması üzerine; bağımsız ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkın test edilmesinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz yeterlik Algı Puanlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Dağılımı

Bölümler	Sıra Ortalamaları	x^2	sd	p	Anlamli Fark
(1) Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	75.94	25.471	4	0.000	1-5 1-3 1-4 2-3
(2) Çocuk Gelişimi	77.12				2-4 2-5
(3) İnternet ve Ağ Teknolojileri	127.25				
(4) Mekatronik	113.06				
(5) Elektrik	120.86				

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının bölümlere göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur ($x^2_{(2)} = 25.471$, $p < 0.05$). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın; “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik - İnternet ve Ağ teknolojileri”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik – Mekatronik”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik – Elektrik” ve “Çocuk Gelişimi - İnternet ve Ağ teknolojileri”, “Çocuk Gelişimi - Mekatronik”, “Çocuk Gelişimi - Elektrik” bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algılarının Yaş Aralıklarına Göre Farklılaşma Durumları

Bu çalışmanın dördüncü sorusu “Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları yaş aralıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruyla ilgili veriler normal dağılmadığı için parametrik testin varsayımlarını karşılamamıştır. Bu nedenle bağımsız ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkın test edilmesinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz yeterlik Algı Puanlarının Yaş Aralıklarına Göre Karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Dağılımı

Yaş Aralığı	Sıra ortalamaları	x^2	sd	p	Anlamli fark
(1) 16-25	82.23	10.132	2	0.006	1-3
(2) 26-35	90.48				2-3
(3) 36 ve üstü	125.90				

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının yaş aralıklarına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis h testi sonucunda anlamlı fark

bulunmuştur ($\chi^2 (2) = 10.132, p < 0.05$). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın; yaşı 16-25 aralığında olan ile yaşı 36 ve üstü aralığında olan, yaşı 26-35 aralığında olan ile yaşı 36 ve üstü aralığında olan katılımcılar arasında olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu bölümde, araştırma problemleri doğrultusunda yapılan analizler yoluyla elde edilen bulgular bağımsız değişkenler açısından ayrı ayrı ele alınıp yorumlanmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanı sıra bu bilgi ve becerileri kullanma konusundaki öz yeterlik algılarının yüksek olması önemlidir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Araştırma kapsamında ilk olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları ele alınmış ve bu öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yaygın olarak çevrim içi teknolojilerin kullanıldığı uzaktan eğitim hizmetlerinde; öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması, karşılaşılabilecek muhtemel pek çok sorun ve engeli aşmak için çaba göstermelerini sağlayabilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Alan yazında öğrenme stratejilerinden performansa kadar olan farklılıklar ve benzerlikler hakkında cinsiyet tartışması üzerine araştırmaya ihtiyaç olduğu paylaşılmaktadır (Yükseltürk ve Bulut, 2009). Farklı uzaktan eğitim ön lisans programlarında okuyan öğrencilerle yapılan bu çalışmada, öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Öz yeterlik algısının cinsiyete göre farklılaştığına yönelik farklı araştırmaların bulguları (Betz ve Hackett, 1981; Britner ve Pajares, 2006; Çetin ve Güngör, 2014; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Pajares ve Johnson, 1996) bu çalışmayı desteklemektedir.

Bu çalışmada erkek katılımcıların çevrim içi teknolojileri kullanmada kadın katılımcılara oranla kendilerini daha yeterli buldukları görülmüştür. Öz yeterliği cinsiyet açısından ele alan farklı çalışmaların sonucuna göre erkek katılımcıların öz yeterlik algıları kadın katılımcılarınkinden daha yüksektir (Çetin ve Güngör, 2014; Kabaran, Altıntaş ve Kabaran, 2016; Pajares ve Johnson, 1996). Diğer taraftan öz yeterlik algısı konusunda erkekler ve kadınlar arasında fark bulunmadığına yönelik araştırmalar da mevcuttur (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yaman, Cansüğü ve Altunçekiç, 2004).

Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının bölümlerine göre de farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşma incelendiğinde İnternet ve Ağ Teknolojileri, Mekatronik ve Elektrik bölümü öğrencilerinin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bölümlerin öğretim programları temelde teknoloji kullanımına dayalı konuları içermektedir. Bu bölümlerde içerikler sayesinde öğrencilerin teknoloji bilgilerinin arttığı düşünülmektedir. Bu durum, alan bilgisinin artmasının öz yeterliği arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alan yazında bilgisayarların karmaşık ve biraz zahmetli bir teknolojiyi temsil ettikleri ve başarıyla çalıştırılabilmesi için önemli beceri ve eğitim gerektirdiği ifade edilmektedir (Eastin ve LaRose, 2000). Ayrıca farklı çalışmalarda öğrencinin ilgili alanda sınıf seviyesi arttıkça bölüme ilişkin öz yeterlik algısının arttığı görülmüştür (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Öte yandan uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı puanlarının, yaşı büyük olanlar lehine farklılaştığı görülmüştür. Öz yeterlik algısının yaş

aralığına göre farklılaştığına yönelik farklı araştırma bulguları (Çetin ve Güngör, 2014) bu yönüyle bu çalışmayı desteklemektedir. Ancak bu çalışmada mevcut çalışmanın aksine katılımcıların yaşlarının daha genç olmasının, teknoloji kullanımında kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Bireylerin öz yeterliğini etkileyen çeşitli faktörler olabilir. Bu faktörlerden birinin de deneyim olduğu bilinmektedir (Bandura, 1986, Betz ve Hackett, 1981). Kişilerin yaşları ilerledikçe becerilerin yavaş yavaş arttığı bu sayede öz yeterliklerinin de artabileceği söylenebilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda olumlu ve öğretici deneyimlerin öz yeterliği artırdığı ileri sürülmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bir üniversitenin Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (UZEM) ön lisans öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları, cinsiyet, yaş, bölüm gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen ve Horzum ile Çakır (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan ilk sonuç uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu şeklindedir. İkinci olarak uzaktan eğitim ön lisans öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre ele alınmış ve erkeklerin kadınlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erkekler günlük hayatta kadınlara göre daha fazla bilgisayar ve diğer teknolojilerle etkileşim halinde olmaktadır (Çetin ve Güngör, 2014). Bu nedenle bu durumun çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterliği de artırdığı düşünülmektedir. Üçüncü olarak uzaktan eğitim ön lisans öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları bölümlerine göre ele alınmış, bilgisayar ve teknoloji içerik altyapısına sahip bölümlerde öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bölümlerde sunulan içerikler sayesinde öğrencilerin teknoloji bilgilerinin arttığı, bu sayede çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterliğin de arttığı şeklinde yorumlanmıştır. Son olarak uzaktan eğitim ön lisans öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları yaş aralığına göre ele alınmış, yaş aralığı arttıkça öz yeterlik inancının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bireylerin yaşları ilerledikçe becerilerinin artabileceği, bu sayede öz yeterliklerinin de artabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Sonuç olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin performansında çeşitli risklerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Bu tür durumların önüne geçmek için öğrenme-öğretme süreci öncesinde, öğrencilerin öz yeterlik algılarının ölçülmesi önerilmektedir. Böylece süreç başlamadan birtakım önlemler alınabilir. Bu önlemler iletişim seçeneklerinin çoğaltılması, daha sade bir arayüze sahip ÖYS'lerin kullanılması şeklinde olabilir. Ayrıca, bu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini başarılı bir şekilde tamamlamasına yardımcı olmak için onlara özgü öğretimsel faaliyetler tasarlanabilir. Bu faaliyetler tasarlanırken uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterliklerini etkileyen değişkenlerin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda gelecekteki araştırmalarda öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi önerilmektedir. Bu faktörlerin bilinmesinin, öğrencilerin öz yeterlik algılarının öğretimsel faaliyetlerle geliştirilmesi sürecine katkılar getirebileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XI. Akademik Bilişim Kongresi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28(5), 399-410.
- Bolliger, D. U., & Wasılık, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1).
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-78.
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1).
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2015). The examination of prospective teachers' information and communication technology usage and online communication self-efficacy levels in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 371-377.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc-Graw Hill: Boston.

- Gallagher, M. W. (2012). Self-Efficacy. (ed.) In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior* (Vol.2, pp. 314-320). San Diego: Academic Press.
- Gangadharbatla, H. (2008). Facebook me: Collective self-esteem, need to belong, and internet self-efficacy as predictors of the iGeneration's attitudes toward social networking sites. *Journal of Interactive Advertising*, 8(2), 5-15.
- Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1327-1356.
- Hsu, M. H., & Chiu, C. M. (2004). Internet self-efficacy and electronic service acceptance. *Decision Support Systems*, 38(3), 369-381.
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.
- Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 01-11.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE journal*, 11(1), 78-95.
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale (OTSSES). *ERIC*.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Öztürk, P. ve Kert, S. B. (2017). Bir Çevrim içi Öğrenme Ortamının, Yetişkinlerin Çevrim içi Öz yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Acta Infologica*, 1(1), 39-54.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Shen, D., Cho, M. H., Tsai, C. L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (çev.) Muzaffer Şahin, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*, 6th edition. Boston: Pearson Education.
- Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in education and Teaching International*, 40(1), 43-50.

- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.
- Yaman, S., Cansüğü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi^a

Ferhat Öztürk^{b, c}, Ahmet Işık^d

Özet

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik algılarını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesindeki ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının etkinlik kavramına ilişkin algılarını incelemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adayları etkinlik kavramını; materyal kullanılan, oyun oynatılan, aktif katılımı sağlayan, daha iyi öğrenmeyi sağlayan, dersi sevdiren, grup çalışması yapılan, öğrenmeyi kolaylaştıran, şarkı söylenen ve günlük yaşamdan örneklerin kullanıldığı uygulamalar ve öğretim yöntemi olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının neredeyse yarısı lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramına yönelik ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Ders aldığını belirten öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise bu derslerin, etkinlik kavramına yönelik olarak yetersiz bilgi sağladığını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Etkinlik
Algı
İlköğretim Matematik
Öğretmeni Adayları

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 05.02.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.522307

Investigation of the Perceptions of Prospective Primary Mathematics Teachers on the Concept of Activity

Abstract

The purpose of this study is to investigate the perceptions of prospective primary mathematics teachers on the concept of activity. The case study design among qualitative methods was followed in this study. The participants were 12 prospective teachers who were fourth graders in the department of primary mathematics teacher training at a state university located in the east of Turkey. For data collection, interview was used. Accordingly, separate semi-structured interview form was developed as data collection tool to investigate the perceptions of prospective teachers on the concept of activity. Content analysis was used as a qualitative research analysis technique for the data gathered through interviews. As a result of the analysis of the data obtained from the study, prospective teachers were able to understand the concept of activity; materials used, games played, active participation, provide better learning, the course is popularized, group work, learning is made, singing and everyday life as examples of applications and teaching methods were seen. In addition, almost half of the prospective teachers stated that they did not take lessons for the concept of activity during their undergraduate education. The majority of the prospective teachers who stated that they took lessons stated that these lessons provided insufficient information for the concept of activity.

Keywords

Activity
Perception
Prospective Primary
Mathematics Teachers

About Article

Received: 05.02.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.522307

^a Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden türetilmiş ve VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^b İletişim Yazarı: ferhatozturk@kku.edu.tr

^c Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 71450, Kırıkkale/Türkiye ORCID: 0000-0003-2849-8325

^d Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 71450, Kırıkkale/Türkiye. ORCID: 0000-0002-1599-2570

Giriş

Matematiksel etkinliklerin matematiğin öğrenimi ve öğretiminde önemli bir rol oynadığı (Brousseau, 2002; Crespo, 2003; Henningsen ve Stein, 1997; Horoks ve Robert, 2007; Jones ve Pepin, 2016; Simon ve Tzur, 2004; Stein, Grover ve Henningsen, 1996; Stylianides ve Stylianides, 2008; Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013; Watson ve Mason, 2007; Zaslavsky ve Sullivan, 2011) birçok çalışmada ifade edilmiştir. Ayrıca Stein, Smith, Henningsen ve Silver (2009) öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer alan etkinliklerin, öğrenme ortamının niteliğini ve öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeylerini belirlemede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, etkinliklerin bu şekilde matematiğin öğreniminde ve öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunun birçok çalışmayla ortaya konulduğu görülmektedir (Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010; Castro, 1998; Clements ve McMillan, 1996; Doyle ve Carter, 1984; Duru ve Korkmaz, 2010; Elbers, 2003; Eraslan, 2011; Gürbüz, 2011; Gürbüz ve Toprak, 2014; Herbst, 2008; Hiebert ve Wearne, 1993; Jones ve Pratt, 2006; Karakuş ve Yeşilpınar, 2013; Küpcü, 2012; Moyer ve Jones, 2004; Ocak ve Dönmez, 2010; Özden, 2009; Tatsis, Kafoussi ve Skoumpourdi, 2008; Thompson, 1992; Toptaş, 2009; Tzur, Zaslavsky ve Sullivan, 2008). Etkinlikle ilgili yapılan bu çalışmalar ve öğretim programlarının etkinlik kavramına verdiği önem göz önüne alındığında, etkinliklerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği dikkate değer bir boyut kazanmıştır.

Etkinlik kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde; üzerinde anlaşmaya varılmış bir etkinlik tanımı olmadığı için (Herbst, 2008; Özgen ve Alkan, 2011; Sarpkaya, 2011; Watson, 2008) araştırmalarda etkinlik kavramının bazen farklı anlamlarda (Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010; Watson ve diğerleri, 2013), bazen de tanımlanmadan kullanıldığına (Özmantar ve diğerleri, 2010; Özmantar ve Bingölbali, 2010) rastlanmaktadır. Etkinlik kavramıyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bazı araştırmacıların (Christiansen ve Walter, 1986; Mason ve Johnston-Wilder, 2006) etkinliği öğrencilerin yapmak istedikleri her şey olarak, bazı araştırmacıların (Saiz ve Figueras, 2009) ise öğrencilerin uğraştığı her türlü problem olarak çok genel anlamda tanımladıkları görülmektedir. Brousseau (2002) ise Saiz ve Figueras'ın bu tanımını biraz daha daraltarak etkinliğin, çözümü birden fazla aşama gerektiren, karmaşık ve zor bir yapıya sahip problem türlerine işaret ettiğini belirtmiştir. Diğer taraftan etkinliğin bu şekilde bir problem olarak algılanmasının aksine etkinliğin daha geniş bir anlamda değerlendirilmesi gerektiğini ifade eden Herbst (2008) etkinliğin, etkileşim içerisindeki bir grubun eylemlerinde ve iletişimlerinde kullanılan ve bazı kaynaklara ihtiyaç duyulan bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer bir ifadeyle Toprak, Uğurel ve Tuncer (2014) etkinliğin planlama ve uygulama aşamalarını içeren ve sınıf ortamında sosyal etkileşim gerektiren bir öğrenme birimi olduğunu dile getirmişlerdir. Yine çok genel bir tanımlamayla MacDonald (2008) etkinliği, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyerek öğrenme düzeylerini arttıran faaliyetler olarak ifade ederken, Stein ve diğerleri (1996) öğrencilerin dikkatlerini bir takım matematiksel fikirler üzerine çekmeyi sağlayan sınıf aktiviteleri olarak tanımlamışlardır. Diğer taraftan bazı araştırmacıların ise etkinliği materyal kullanımıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Örneğin, Becker ve Shimada (1997) etkinliğin bazen hazırlanan materyallerden ibaret olduğunu bazen de karmaşık matematiksel faaliyetler gerçekleştirmek için tasarlanan ortamlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Farklı bir yaklaşımla Doyle (1984, 1988) ise etkinliğin ürün, eylem, araç ve önem olmak üzere dört farklı temel bileşenle açıklanabileceğini belirtmiştir. Doyle bu dört bileşen aracılığıyla etkinliği, aktif bir eylem içerisinde belirli araçlar kullanılarak ortaya önemli bir ürün çıkarma

işlemi olarak tanımlamıştır. Bir başka araştırmacı Watson (2008) ise etkinliği, tek başına herhangi bir anlamı olmayan ancak öğretmen rehberliğinde öğrencilerle birlikte yapıldığında bir anlam kazanan sınıf içi faaliyetler olarak nitelendirmiştir. Watson etkinlik kavramına dair bu tanımlamasıyla, etkinlik ve öğretmenin pedagojik yaklaşımı arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Bu ilişkiden yola çıkarak Özmantar ve Bingölbali (2010) etkinliği, öğrenmeye yönelik görevlerin belirli bir pedagojik yaklaşımla hayata geçirilmesi olarak adlandırmışlardır. Benzer şekilde etkinlikte pedagojik yaklaşımın önemine işaret eden Watson ve diğerleri (2013) etkinliği, matematik eğitiminde belirli konularda pedagojik bir yaklaşımla kullanılan ve öğrenmeyi destekleyen bağdaştırıcı araçlar olarak tanımlamışlardır.

Diğer taraftan bazı araştırmacıların ise literatürdeki etkinlik kavramıyla ilgili yapılan araştırmalardan yararlanarak etkinliğin ne olduğuna dair bir tanım ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Bu araştırmacıardan Uğurel ve Bukova-Güzel (2010) etkinliğin, “öğrenci merkezli, aktif katılımı esas alan, bireyin ön bilgilerinden yararlanarak kendi bilgilerini yapılandırmasına ve sonrasında bu bilgileri yeni durumlara uygulamasına fırsat veren, günlük yaşamla ilişkili, dikkat çekici ve farklı düşünmeyi gerektiren, matematiksel ifadeleri ve sembolleri kullanma, model oluşturma, mantıksal çıkarımlarda bulunma ve soyutlama gibi süreçleri içeren, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun, aşamalı ve planlı olarak geliştirilen ve öğrencilerin iletişim kurarak kavramları anlamalarını sağlayan yapı” olarak tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir. Yine ilgili literatürden yararlanarak etkinlik kavramıyla ilgili bir tanım sunmaya çalışan Özmantar ve diğerleri (2010) etkinliğin, “öğrencilerin sorumluluklar üstlenerek aktif katılımlarını gerektiren, bir takım araçlar ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen eylemleri içeren, belirli kazanımlara yönelik bir ürün ortaya koymayı amaçlayan, ilgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel çalışmalardan” ibaret olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi literatürde etkinlik kavramının ne olduğuna dair üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanım olmamakla birlikte etkinlik kavramına dair bir tanım sunmaya çalışan daha birçok araştırma (Aykaç, 2007; Baki ve Gökçek, 2005; Baki, 2008; Bozkurt, 2012; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Coşkun, 2005; Dündar ve Şenol, 2011; Gömleksiz, 2005; Kalender, 2006; Olkun ve Toluk-Uçar, 2007; Suzuki ve Harnisch, 1995) mevcuttur. Etkinlik kavramıyla ilgili sunulan tüm bu bilgiler ışığında, literatüre katkı sağlamak amacıyla etkinlik kavramının ne olduğuna dair şu şekilde bir tanım yapılabilir: Etkinlik; belirli bir amaç doğrultusunda öğrencilere kazandırılması istenen bilgi ve davranışlara yönelik, rehber niteliğinde etkili bir pedagojik bilgiye sahip uygulayıcı kontrolünde gerçekleşen, öğrencilerin bazen zihinsel, bazen fiziksel ve bazen de her iki şekilde aktif katılımıyla birlikte sosyal bir etkileşim içerisinde olduğu ve sonucunda öğrencilerin olumlu olarak etkilenmelerinin beklendiği, önceden planlanmış bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir.

Matematik eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak (MEB, 2018) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan ortaokul matematik dersi öğretim programında, etkinliklerle öğretime vurgu yapılarak programın başarıya ulaşmasında etkinliklerin önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir. Dolayısıyla nitelikli bir matematik öğretimi için, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi öğretim programının ihtiyaçlarına cevap verip vermediklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. İşte bu sebeple ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının lisans

eğitimi sürecinde almış oldukları kuramsal ve uygulamalı derslerin, etkinlik kavramına dair algılarını nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir.

Hallinan ve Khmelkov'un (2001) ifade ettikleri gibi eğitimdeki ilerlemenin anahtarı, öğretmen eğitimi düzeltmek ve geliştirmektir. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen eğitiminde etkili olmadıkları, güncel ihtiyaçlara cevap vermedikleri ve uygulamadan uzak oldukları, araştırmacıların eleştiri hedefi olmuştur (Darling-Hammond, 2000). Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları; ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının içeriğinin, ortaokul matematik dersi öğretim programının amaçları doğrultusunda öğretmen yetiştirilebilmesine yönelik bazı düzenlemelerin yapılabilmesi ve nitelikli bir öğretmen eğitimi için lisans programının etkinliğinin artırılmasında öğretmen eğitimcilerine destek sağlayabilir. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı; ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik algılarını incelemektir. Bu amaca yönelik araştırma sürecinde "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına ilişkin algıları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacı tarafından sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun, çoklu bilgi kaynaklarını içeren veri toplama yöntemlerinin (görüşmeler, gözlemler, dokümanlar vb.) kullanılarak detaylı ve derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma dayalı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma desendir. Bu bağlamda araştırmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri doğrultusunda etkinlik uygulama süreçlerinin detaylı ve derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Nitel araştırmalar genellikle amaçlı olarak seçilmiş nispeten küçük örneklem üzerinde derinlemesine yapılır (Patton, 2002). Ayrıca nitel araştırmalarda çalışılan durum veya durumlarla ilgili daha zengin, betimsel ve derinlemesine bilgiye dayalı bir veri seti oluşturmak amacıyla birden fazla örnekleme yöntemi aynı anda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın araştırma grubunu, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında; altısı birinci öğretim ve diğer altısı ikinci öğretimde öğrenim gören ve üçü erkek, dokuzu bayan olmak üzere toplam 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken araştırmaya uygun, verimli ve rahat ulaşılabilir bir örneklem seçildiği için kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim şekli ve ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) farklılığı dikkate alındığı için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ayrıca araştırma grubu oluşturulurken gönüllülük esasına dikkat edilmiş ve araştırmaya katılan bu 12 öğretmen adayı ile gönüllülük sözleşmesi imzalanmıştır. Araştırmanın etiği açısından araştırmaya katılan öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak adaya K1, K2, ... , K12 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen adaylarının etkinlik algılarını incelemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken literatürdeki ilgili araştırmalardan, dokümanlardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. İlk etapta taslak olarak hazırlanan bu formun geliştirilmesinde dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu gözden geçirilmiş; görüşme formunda bazı soruların yönlendirici ifadeler içerdiği kanısına varıldığı için bu sorular yeniden düzenlenmiş ve sonrasında pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama asıl araştırma grubundaki öğretmen adaylarından farklı fakat bu grupta benzer niteliklere sahip 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Pilot uygulamadan elde edilen bilgi ve tecrübeler sonucunda tekrardan gözden geçirilen görüşme formu yine aynı dört uzmanın görüşüne de başvurularak yeniden düzenlenmiştir (Görüşme sorularına bulgular bölümünde yer verilmiştir).

Verilerin Analizi

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik algılarını incelemek için, 12 öğretmen adayının her biriyle, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Yapılan bütün görüşmeler adayların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında bu ses kayıtları ilerleyen zamanda analiz edilmek üzere tek tek dinlenerek metin haline getirilmiştir. Bu görüşme metinlerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; veri toplama ile başlayıp kategori ve kod çıkarımıyla son bulan, verilerin anlamlandırılması ve sentezlenmesi araştırmacılar tarafından yapılan bir süreçtir (McMillan & Schumacher, 2010). İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ile görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek öncelikle kodlar, sonrasında ise benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu kod ve kategori oluşturma işlemi, doğru ve güvenilir bulgular elde edebilmek amacıyla birisi araştırma sürecinin dışında bulunan ve farklı bir eğitim alanında doktora öğrenimi gören bir akademisyenle birlikte olmak üzere, farklı zamanlarda birkaç kez yinelenmiştir. Kodlar ve kategoriler oluşturulurken araştırmanın kapsamı dışında olduğu düşünülen veriler dikkate alınmamıştır. Oluşturulan bu kodlar ve kategoriler anlaşılabilir olması için tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, adaylara ilk olarak “Ortaokul Matematik Dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda, öğrenme-öğretme etkinliklerine önem verildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ‘etkinlik’ denilince ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş olup adayların bu soruya vermiş olduğu cevapların analizinden elde edilen bulgular, kategori ve kodlar halinde Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Etkinlik Kavramına Yönelik Algıları

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	Frekans
Öğretmen açısından	Materyal kullanma	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12	11
		Oyun oynatma	K1, K2, K3, K4, K6, K10
	Öğretim yöntemi	K4, K6, K9, K10, K12	5
	Dikkat çekmek	K4, K10, K11	3
	Somutlaştırma	K6, K8, K12	3
	Grup çalışması	K7, K8	2
	Şarkı söyletme	K3	1
	Günlük yaşam örnekleri kullanma	K8	1
Öğrenci açısından	Aktif katılım	K1, K3, K4, K6, K10, K12	6
	Daha iyi öğrenme	K3, K6, K9, K11	4
	Dersi sevme	K3, K6, K10, K11	4
	Kolay öğrenme	K1, K9	2

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının etkinlik kavramına dair algıları, öğretmen ve öğrenci açısından olmak üzere 2 kategori altında toplanmış ve 12 farklı kodla temsil edilmiştir. Etkinlik denilince 11 öğretmen adayını materyal kullanılan, 6'şar öğretmen adayını oyun oynatılan ve aktif katılımı sağlayan uygulamalar, 5 öğretmen adayını öğretim yöntemi olarak algıladığını, 4'er öğretmen adayını daha iyi öğrenmeyi sağlayan ve dersi sevdiiren uygulamalar, 3'er öğretmen adayının dikkat çeken ve somutlaştırmayı sağlayan uygulamalar, 2'şer öğretmen adayının grup çalışması yapılan ve öğrenmeyi kolaylaştıran uygulamalar ve son olarak 1'er öğretmen adayının ise şarkı söyletilen ve günlük yaşamdan örneklerin kullanıldığı uygulamalar olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca Tablo 1'e bakıldığında K3, K6 ve K10 kodlu öğretmen adaylarının 6 farklı görüşe sahip oldukları, K4 kodlu öğretmen adayının 5 farklı görüş belirttiği, K1, K8, K9, K11 ve K12 kodlu öğretmen adaylarının 4 farklı görüş bildirdikleri, K2 ve K7 kodlu öğretmen adaylarının 2 farklı görüş ifade ettikleri ve son olarak K5 kodlu öğretmen adayının ise tek bir görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarından K12 kodlu katılımcı, etkinliğin materyal kullanma olduğunu;

Etkinlik, öğrencilerin konuyla ilgili olan soyut düşüncelerinin önceden somutlaştırılmasını sağlıyor, çocuğun gözünün önüne gelmesini sağlıyor bu yüzden materyal kullanma olarak düşünüyorum. Yani başka ders olsa çok farklı şeyler olur ama matematikte materyal olur (K12).

sözleriyle ifade ederken, K2 kodlu öğretmen adayını etkinliğin oyun oynatma olduğunu;

Etkinlik denilince yani oyun olabilir ya da ne olabilir yani oyun tarzı şeyler genelde geliyor aklıma (K2).

ifadeleriyle belirtmiştir. Etkinliği aktif katılımı sağlayan uygulamalar olarak algılayan öğretmen adaylarından K1 kodlu katılımcı bu ifadesini;

Etkinlik, hocam yani olaya öğrenciyi katmak gerekiyor yani somut bir çerçeve içerisinde öğrencinin de aktif olarak katıldığı, öğrencinin bizzat yaptığı, yaşadığı, algıladığı uygulamalar... (K1).

sözleriyle dile getirirken, K9 kodlu öğretmen adayı etkinliğin öğretim yöntemi olduğunu;

...Tanımlamaya kalksam daha kolay anlaşılır şekilde hani daha geniş çaplı olarak, öğrencilerin öğrenmesi için sunulan öğretim yöntemlerinin hepsi derim (K9).

açıklamalarıyla ifade etmiştir. Etkinliği öğrencilerin dersi sevmeleri ve daha iyi öğrenmeleri için yapılan uygulamalar olduğunu K11 kodlu öğretmen adayı;

Etkinlik öğrencinin matematik dersini daha iyi anlaması, daha çok sevmesi ve derse daha iyi adapte olması için yapılan bütün çalışmalardır diyebilirim (K11).

ifadeleriyle belirtirken, K4 kodlu öğretmen adayı etkinliğin dikkat çekici uygulamalar olduğunu;

Etkinlikler hem bütün sınıfın katılımıyla gerçekleşiyor, hem öğrencilerin dikkatini çekiyor, derse karşı ilgisini topluyor hem de dersi eğlenceli bir hale getiriyor (K4).

sözleriyle açıklamıştır. Etkinliği somutlaştırmayı sağlayan uygulamalar olarak algılayan öğretmen adaylarından K8 kodlu katılımcı bu düşüncesini;

Matematik öğretiminde etkinliklerle soyut kavramları somutlaştırma adına daha yararlı şeyler yapılabilir (K8).

şeklinde ifade ederken, K7 kodlu öğretmen adayı etkinliğin grup çalışması olduğunu;

...Mesela öğrencileri gruplara ayırarak onlara grup çalışması yaptırmak etkinlik olabilir (K7).

sözleriyle dile getirmiştir. Etkinliğin öğrenmeyi kolaylaştıran uygulamalar olduğunu K9 kodlu öğretmen adayı;

Etkinlik denilince öğrencinin daha iyi anlaması için materyalle olabilir, değişik bir soru tarzıyla olabilir ya da görsel yöntemlerle öğrenmeyi kolaylaştırmak diye anlıyorum (K9).

ifadeleriyle belirtirken, K3 kodlu öğretmen adayı etkinliğin öğrencilere şarkı söyletme olabileceğini;

Etkinlik denilince çocukların daha aktif olabildikleri, görsel olsun, işitsel olsun kendilerinin birebir faaliyette olduğu oyun oynamaları veya şarkı söylemeleri ya da görsel materyallerin kullanılması geliyor aklıma (K3).

sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak K8 kodlu öğretmen adayı etkinliği günlük yaşamdan örneklerin kullanılması olarak algıladığını;

Matematisel bir etkinlik daha çok konuşma üzerine yapılıyor yani güncel hayattan örnekler üzerinde konu anlatılabiliyor mesela bu bir etkinlik olabilir (K8).

ifadeleriyle dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, adaylara yöneltilen bir diğer soru; *“Lisans öğrenimi süresince, etkinlik kavramıyla ilgili ders alıp almadığınız hakkında ne düşünüyorsunuz? Eğer almışsa:*

a. Hangi ders/dersler?

b. Aldığınız dersin/derslerin içeriğini açıklar mısınız?

c. *Aldığımız bu dersin/derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama süreci için yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?"*

şeklinde olup Tablo 2’de adayların bu sorunun “lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders alıp almadıkları eğer almışlarsa bu derslerin neler olduğu” hakkındaki düşüncelerine ait bulgular; Tablo 3’te “lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili alınan derslerin içeriği” ile ilgili düşüncelerine ait bulgular ve son olarak Tablo 4’te ise “lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili alınan derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama süreci için yeterli olup olmadığı” hakkındaki düşüncelerine ait bulgular kategori ve kodlar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Etkinlik Kavramıyla İlgili Ders Alıp Almadıklarına Yönelik Görüşleri

Kategori	Öğretmen Adayı	Frekans	Kod	Öğretmen Adayı	Frekans
Evet, aldım	K1, K3, K7, K8, K9, K10, K12	7	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	K1, K3, K7, K8, K9, K10, K12	7
			Özel Öğretim Yöntemleri (I-II)	K1, K3, K7, K8, K9, K10, K12	7
			Matematik Öğretimi Semineri (Seçmeli)	K1, K8, K10, K12	4
			-	-	5
Hayır, almadım	K2, K4, K5, K6, K11	5	-	-	5

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarından 7’sinin lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders aldıklarını, buna karşın 5’inin ise ders almadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Etkinlik kavramıyla ilgili ders aldığını belirten öğretmen adaylarından 7’sinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Özel Öğretim Yöntemleri (I-II) derslerinin ve 4’ünün ise seçmeli ders olarak verilen Matematik Öğretimi Semineri dersinin etkinlik kavramıyla ilgili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri-I ve Özel Öğretim Yöntemleri-II derslerinin içerikleri; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları içerisinde bulunan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’nda aşağıdaki şekilde yer almaktadır (YÖK, 2007).

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı: *Öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi, öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki*

öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Özel Öğretim Yöntemleri-I: Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili öğretim programının incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, vb.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Özel Öğretim Yöntemleri-II: Problem ve problem çözme nedir? Problem çözmenin önemi, problemlerin sınıflandırılması, problem çözme öğretiminin amaçları ve problem çözme süreci; dört işlem problemlerinin çözümünün öğretimi, sıra dışı problemleri çözme stratejileri. Doğal sayılar ve doğal sayılarda işlemler, kesirler ve öğretimi, ölçüler ve öğretimi, veri işleme, geometri öğretimi. Proje tabanlı öğrenme. Ders planı hazırlama, sunma ve değerlendirme.

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’nın 8. yarıyılında seçmeli ders olarak verilen Matematik Öğretim Semineri dersinin amacı, ilgili üniversitenin internet sitesinde bulunan ders bilgi paketinde aşağıdaki şekilde yer almaktadır (<http://eobs.atauni.edu.tr/>).

Matematik Öğretimi Semineri: Değişen matematik programları ve yapılandırmacı matematik eğitimi anlayışı çerçevesinde matematik öğretiminde çağdaş yaklaşımların öğretmen adayları tarafından benimsenmesi ve uygulanabilmesi amaçlanmaktadır.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri (I-II) ve Matematik Öğretimi Semineri ders içerikleri göz önüne alındığında bu derslerin içeriklerinin etkinlik kavramına dair uygulamalarla birebir ilgili olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu dersleri veren öğretilerden kaynaklanabilecek öğretim farklılığı da dikkate alındığında ilgili derslerin içeriklerinin tam anlamıyla etkinlik kavramı ile ilgili olmadığı söylenebilir. Tablo 2’de görüldüğü üzere 12 öğretmen adayından 5’inin, yani yaklaşık yarısının etkinlik kavramına dair ders almadıklarını ifade etmeleri bu durumu desteklemektedir. 7 öğretmen adayının etkinlik kavramıyla ilgili ders aldıklarını belirtmeleri ise, dile getirdikleri derslerin içeriklerini kendi etkinlik algılarıyla ilişkilendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarından K1, etkinlik kavramıyla ilgili ders aldığını ve bu derslerin hangileri olduğunu;

Yani etkinlik kavramıyla ilgili olarak materyal tasarım dersimiz oldu, çok faydası oldu. Öğrenciye nasıl materyal yapmamız lazım, nerede nasıl kullanmamız lazım, nerelere vurgu yapmamız lazım, o yönden çok katkısı oldu. ...Şu an mesela matematik öğretimi semineri dersimiz var, bu derste bir konuyu öğrenciye sınıfta nasıl anlatabiliriz onun üzerine bizler sunum yapacağız, yani ona hazırlanacağız işte hocam. ...Bir de özel öğretim yöntemleri (I-II) derslerimiz oldu. Bu derslerde de yine gruplar halinde slayt hazırlayarak sunumlar yaptık (K1).

sözleriyle açıklarken, K3 kodlu öğretmen adayı ise bu durumu;

Materyal tasarımı dersimiz vardı yanlış hatırlamıyorsam, bu derste kendimiz bir hafta boyunca 26 tane materyal yapmıştık grup olarak. Ondan sonra diğer arkadaşların sunumlarını izlemiştik hemen hemen her konuyla ilgili bir sürü materyal yapılmıştı hatta onları not almıştık bizde kullanırız, yaparız diye.

...Özel öğretim yöntemleri dersini almıştık I ve II olarak. Birincisi teorik, ikincisi pratikti bunlar vardı (K3).

şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarından K4, etkinlik kavramıyla ilgili lisans öğrenimi süresince herhangi bir ders almadığını;

Yani genel olarak almadık. Çünkü daha çok teorik dersler işledik hani özellikle matematik derslerimiz biliyorsunuz çok ağır geçti bana göre. Teorem, tanım, şu, bu falan köreldik aslında biraz bu konularda (K4).

ifadeleriyle belirtirken, K5 kodlu öğretmen adayı bu durumu;

Yani materyal dersi almıştık bir de özel öğretim yöntemleri dersi ama bunların etkinliğe yönelik olduğunu düşünmüyorum dolayısıyla etkinlikle ilgili ders almadık diyebilirim (K5).

cümlesiyle dile getirmiştir.

Tablo 3'te etkinlik kavramıyla ilgili ders almış olduklarını düşünen öğretmen adaylarının derslerin içeriğine dair düşüncelerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Etkinlik Kavramıyla İlgili Aldıkları Derslere Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	Frekans
Ders içeriği	Kuramsal ve uygulamalı	K1, K3, K7, K8, K10, K12	6
	Yalnızca uygulamalı	K9	1
	Yalnızca kuramsal	-	0

Tablo 3 incelendiğinde; etkinlik kavramıyla ilgili ders almış olduğunu düşünen 7 öğretmen adayından 6'sı aldıkları bu derslerin içeriğinin kuramsal ve uygulamalı olduğunu belirttikleri, sadece 1 öğretmen adayının ise yalnızca uygulamalı olduğunu belirttiği görülmektedir. Yalnızca kuramsal olarak ifade eden öğretmen adayı ise bulunmamaktadır.

Etkinlik kavramıyla ilgili ders aldığını düşünen öğretmen adaylarından K7, bu derslerin içeriğinin kuramsal ve uygulamalı olduğunu;

Teorik ve uygulamalıydı, yani teorik derken önce hoca neyi, nasıl yapacağımızı anlattı ondan sonra biz kendimiz uygulamamızı yaptık (K7).

şeklinde ifade ederken, K9 kodlu öğretmen adayı derslerin içeriğinin yalnızca uygulamalı olduğunu;

Uygulamalı derslerdi, hocadan fikir alırdık ona göre de ders sunumlarımızı hazırlardık, ders sunumlarımızdan sonra hocanın yorumlarıyla da etkili bir sunum olup olmadığımızı anlardık (K9).

sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 4'te etkinlik kavramıyla ilgili lisans öğrenimleri süresince ders aldıklarını düşünen öğretmen adaylarının almış oldukları bu derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama süreci için yeterli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Etkinlik Kavramıyla İlgili Ders Aldıklarını Düşünen Öğretmen Adaylarının Bu Derslerin Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerine Sağlamış Olduğu Katkıya Yönelik Görüşleri

Kategori	Öğretmen Adayı	Frekans
Yetersiz	K1, K7, K9, K10, K12	5
Kısmen yeterli	K3	1
Yeterli	K8	1

Tablo 4 incelendiğinde; lisans öğrenimi süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders aldıklarını düşünen öğretmen adaylarından 5'i bu derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine sağlamış olduğu katkının yetersiz olduğunu düşünürken, 1 öğretmen adayı ise kısmen yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Sadece 1 öğretmen adayı ise lisans öğrenimi süresince etkinlik kavramıyla ilgili alınan derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine vermiş olduğu katkının yeterli olduğunu düşünmektedir.

Lisans öğrenimi süresince almış olduğu derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine sağlamış olduğu katkının yetersiz olduğunu düşünen K12 kodlu öğretmen adayı bu düşüncesini;

Ya aslında yeterli değil, çünkü biz mesela materyal tasarımı dersinde on dakika falan anlattık sunumlarımızı. Çünkü altı kişilik gruptuk ve bir ders saatinde ancak on dakika falan anlatmamıza zaman kalıyor. Bu yüzden mesela ben tahtaya çıktığım zaman kendimi henüz hazır hissetmiyorum ders anlatmak için. ...Aldığımız bu üç ders, üç saat bile değil yani bir dersin on dakikası, diğer derslerin belki en fazla yirmi dakikasında ders anlatımı yaptık dört sene boyunca başka da bir şey yapmadık. Hani öğretmen olarak ders sunumu anlamında diyorum yoksa sunumlar falan vardı ama onları araştırma olarak yaptık. Bu yüzden ben yeterli bulmuyorum kesinlikle (K12).

ifadeleriyle dile getirirken, K3 kodlu öğretmen adayı alınan bu derslerin kısmen yeterli olduğunu;

Yani biraz daha mesela biz üç dönem almıştık toplam bu dersleri. Biraz daha yaygınlaştırılabilir hani mesela özellikle ikinci ve üçüncü sınıfta aldık, ikinci sınıfın ikinci döneminde ve üçüncü sınıfın birinci ve ikinci döneminde aldık ve ben bir-iki ders daha konulması taraftarıyım hani biz bir haftada çalıştık, bir haftada sunduk sunumlarımızı, üçüncü sınıfta da aynı şekilde hani böyle biraz sıkıştırılmıştı yaptığımız şeyler. Daha fazla yani pratikte biraz daha fazla yoğunlaştırılmasını düşünüyorum üniversitelerde (K3).

şeklinde ifade etmiştir. K8 kodlu öğretmen adayı ise etkinlik kavramıyla ilgili olduğunu düşündüğü derslerin, etkinlik hazırlama ve uygulama süreci için yeterli olduğuna dair düşüncesini;

Süreç konusunda aslında süreci yeterli buluyorum yani kendim sıkıntı yaşamadım. Önemli olan hani kendimizi o etkinliği yapmada nasıl daha verimli oluruz yani ne derece kendimiz önem verirsek aslında süreç o kadar bize fazla kalıyor ama dediğim gibi kendimizi vermez, hani yeterli zaman ayırmazsak uygulama kısmında yapacağımız işte materyal, etkinlik, proje, oyun gibi bu şeyleri yapmada sıkıntı çıkabiliyor. İşte dediğim gibi biraz düşünmek, fikir üretmek lazım, yani biraz önem vermek lazım ki aslında yani böyle yapılırsa zamanda sıkıntı olmuyor dediğim gibi bize daha çok zaman kalıyor (K8).

açıklamalarıyla belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Etkinlik; belirli bir amaç doğrultusunda öğrencilere kazandırılması istenen bilgi ve davranışlara yönelik, rehber niteliğinde etkili bir pedagojik bilgiye sahip uygulayıcı kontrolünde gerçekleşen, öğrencilerin bazen zihinsel, bazen fiziksel ve bazen de her iki şekilde aktif katılımıyla birlikte sosyal bir etkileşim içerisinde olduğu ve sonucunda öğrencilerin olumlu olarak etkilenmelerinin beklendiği, önceden planlanmış bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Buna göre bu çalışmada, matematik öğreniminde ve öğretiminde önemli bir rol oynayan etkinlik kavramıyla ilgili, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının algılarının çeşitlilik arz ettiği ve yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sonuç, literatürde yer alan etkinlik kavramına yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların (Açıl, 2011; Bozkurt, 2012; Özmantar ve diğerleri, 2010; Öztürk ve Öztürk, 2014; Öztürk ve diğerleri, 2014; Toprak, Uğurel ve Tuncer, 2014; Uğurel ve diğerleri, 2010) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (11 öğretmen aday) etkinliği materyal kullanımı olarak algılamaktadır. Bu sonuca yönelik olarak, bazı araştırmacıların etkinliği materyal kullanımıyla ilişkilendirdiği bilinmektedir. Örneğin, Becker ve Shimada (1997) etkinliğin, bazen hazırlanan materyallerden ibaret olduğunu bazen de karmaşık matematiksel faaliyetler gerçekleştirmek için tasarlanan ortamlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıklama, öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili materyal kullanımı şeklindeki algılarını destekler nitelikte görünse de, birçok araştırmacı (MacDonald, 2008; Stein ve diğerleri, 1996; Watson, 2008) tarafından etkinlik kavramıyla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, araştırmacıların daha çok Becker ve Shimada'nın etkinlikle ilgili bu ifadelerinin ikinci kısmına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konuda Özmantar ve Bingölbali (2010) materyallerin etkinliğin sadece bir parçası olduğunu vurgulamışlardır. Yine Doyle'un (1984, 1988) etkinlik tanımı incelendiğinde materyallerin, etkinliğin amacına ulaşması için kullanılacak olan araç-gereçler olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen bir başka soruda, öğretmen adaylarından 5'i lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders almadıklarını belirtmelerine rağmen, 7'si ise ders aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili ders almadıkları hakkındaki bu görüş farklılığının, adayların etkinlik kavramıyla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından ve öğretim üyelerinin ders içeriklerindeki farklı uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Etkinlik kavramıyla ilgili ders aldıklarını ifade eden bu 7 öğretmen aday; Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri (I-II) ve Matematik Öğretimi Semineri (seçmeli) derslerinin etkinlikle ilgili olduğunu dile getirmişlerdir. Fakat bu derslerin içeriklerine bakıldığında, derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine dair öğretmen adaylarının yeterli bilgi ve donanuma sahip olmalarını sağlayacak bir yapıda olmadığı ifade edilebilir. Yine öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili algıları incelendiğinde, algılarının bu derslerin içeriklerine göre şekillendiği söylenebilir. Örneğin, öğretmen adaylarının etkinliği materyal kullanma şeklinde algılamaları, adayların Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini almalarının bir sonucu olarak gösterilebilir. Ayrıca etkinlik kavramıyla ilgili ders aldıklarını düşünen öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (7 öğretmen adayından 6'sının) aldıkları bu derslerin, kendilerine etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik yeterli bilgi ve donanım sağlamadığını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu ifadeleri, adayların etkinlik kavramıyla ilgili yeterli bilgi ve donanuma sahip olmadan mezun olduklarını göstermektedir. Uğurel ve diğerlerinin (2010) matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerine yönelik bilgi ve

deneyimlerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri çalışmalarının sonuçları, öğretmen adaylarıyla ilgili elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilere yer verilebilir:

- İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin içerikleri, adayların etkinlik kavramıyla ilgili doğru algılara sahip olmaları için uygulamalı olarak düzenlenebilir.
- Etkinlik kavramıyla ilgili öğretmen adaylarına yönelik bilgilendirici kitap vb. kaynaklar hazırlanarak adaylara destek sağlanabilir.

Etkinlik kavramına ilişkin adayların algılarını belirlemeye yönelik farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılarak adayların sahip olduğu farklı algıların ortaya çıkarılması ve böylece etkinlik kavramına dair öğretmen adaylarına ne gibi katkılar sağlanabileceği üzerine tartışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanışına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Atatürk Üniversitesi (t.y.). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı ders bilgi paketi*. <http://eobs.atauni.edu.tr/Courses/Course.aspx?Course=f0sRhi4jTdl%3d> adresinden 13 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2005). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki ilköğretim matematik (1-5) program geliştirme çalışmalarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 587-588.
- Becker, J. P. and Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics 1970-1990* (19th ed.). (Translated by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland and V. Warfield). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-420.

- Castro, C. S. (1998). Teaching probability for conceptual change. *Educational Studies in Mathematic*, 35, 233-254.
- Christiansen, B. and Walther, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A.G. Howson and M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 243-307). The Netherlands: Reidel.
- Clements, D. H. and McMillen, S. (1996). Rethinking concrete manipulatives. *Teaching Children Mathematics*, 2(5), 270-279.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 421-476.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243-270.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Doyle, W. (1984). *Effective classroom practices for secondary schools* (Tech. Rep. No. 6191). Austin: The University of Texas.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167-180.
- Doyle, W. and Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Dündar, S. ve Şenol, A. (2011, Ekim). İlköğretim matematik dersi öğretim programında etkinliklerin tasarımı ile ilgili öğretmen görüşleri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Elbers, E. (2003). Classroom interaction as reflection: Learning and teaching mathematics in a community of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, 54, 77-99.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 364-377.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gürbüz, R. (2011). Çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamında gerçekleştirilen matematik öğretiminin olumlu ve olumsuz yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1195-1223.

- Gürbüz, R. ve Toprak, Z. (2014). Aritmetikten cebire geçişi sağlayacak etkinliklerin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (NEF-EFMED)*, 8(1), 178-203.
- Hallinan, M. T. and Khmelkov, V. T. (2001). Recent developments in teacher education in the Unated States of America. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 175-185.
- Henningsen, M. and Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Herbst, P. (2008). *The teacher and the task*. Paper presented at the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Morelia, Michoacán, Mexico.
- Hiebert, J. and Wearne, D. (1993). Insructional tasks, classroom discourse and students' learning in second grade arithmeti. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393-425.
- Horoks, J. and Robert, A. (2007). Task designed to highlight task-activity relationships. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 279-287.
- Jones, I. and Pratt, D. (2006). Connecting the equals sign. *International Journal Computer for Mathematical Learning*, 11(3), 301-325.
- Jones, K. and Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2), 105-121.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, M. ve Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Küpcü, A. R. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,13(3), 175-206.
- MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: Planning learner support and activity design* (2nd ed.). Burlington, USA: Gower Publishing Company.
- Mason, J. and Johnston-Wilder, S. (2006). *Designing and using mathematical tasks*. York, UK: QED Press.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). New York: Pearson Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Moyer, P. S. and Jones, M. G. (2004). Controlling choice: Teachers, students and manipulatives in mathematics classrooms. *School Science and Mathematics*, 104, 16-31.

- Ocak, G. ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 69-82.
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme* (9.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 325-338.
- Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2010). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (2. Baskı) içinde (s. 313-348). Ankara: Pegem Akdemi.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 30, 379-398.
- Öztürk, F., Işık, A. ve Öztürk, B. (2014, Haziran). *Preservice elementary mathematics teachers' written views on the concept of instructional activity*. Paper presented at the International Conference on New Horizons in Education. Paris, France.
- Öztürk, F. ve Öztürk, B. (2014, Ekim). *Fen bilgisi öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına ilişkin görüşleri*. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulan bildiri. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Saiz, M. and Figueras, O. (2009). A research-based workshop design for volume tasks. In B. Blarke, B. Grevholm and R. Millman (Eds.), *Tasks in primary mathematics teacher education* (pp. 197-214). New York, USA: Springer Science+Business Media, LLC.
- Sarpkaya, G. (2011). *İlköğretim ikinci kademe cebir öğrenme alanı ile ilgili matematiksel görevlerin bilişsel istemler açısından incelenmesi: matematik ders kitapları ve sınıf uygulamaları*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Simon, M. A. and Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: An elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104.
- Stein, M. K., Grover, B. W. and Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal Summer*, 33(2), 455-488.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A. and Silver, E. A. (2009). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Stylianides, A. J. and Stylianides, G. J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in 'real-life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 859-875.

- Sullivan, P., Clarke, D. and Clarke, B. (2013). *Teaching with tasks for effective mathematics learning*. New York: Springer Science+Business Media.
- Suzuki, K. and Harnisch, D. L. (1995, April). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Tatsis, K., Kafoussi, S. and Skoumpourdi, C. (2008). Kindergarten children discussing the fairness of probabilistic games: The creation of a primary discursive community. *Early Childhood Education Journal*, 36, 221-226.
- Thompson, P. W. (1992). Notations, conventions and constraints: Contributions to effective uses of concrete materials in elementary mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(2), 123-147.
- Toprak, Ç., Uğurel, I. ve Tuncer, G. (2014). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinliklerinin seçilen konu, amaç, uygulama şekli bileşenleri açısından analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 39-59.
- Toptaş, V. (2009). İlköğretimde etkinlikler ve geometri öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 26, 40-44.
- Tzur, R., Zaslavsky, O. and Sullivan, P. (2008). *Examining teachers' use of (nonroutine) mathematical tasks in classrooms from three complementary perspectives: teacher, teacher educator, researcher*. Paper presented at the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Morelia, Michoacán, Mexico.
- Uğurel, I. ve Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir araştırma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Watson, A. (2008). *Task transformation is the teacher's responsibility*. Paper presented at the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Morelia, Michoacán, Mexico.
- Watson, A. and Mason, J. (2007). Taken-as-shared: A review of common assumptions about mathematical task in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4), 205-215.
- Watson, A., Ohtani, M., Ainley, J., Frant, J. B., Doorman, M., Kieran, C. vd. (2013). Introduction. In C. Margolinas (Ed.), *ICMI Study 22. Task design in mathematics education* (pp. 9-16). Oxford.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programları*. Ankara.
- Zaslavsky, O. and Sullivan, P. (2011). *Constructing knowledge for teaching secondary mathematics*. New York, USA: Springer Science+Business Media, LLC.

Merhamet ve Merhamet Odaklı Terapi

Eşref Nas^{a,b}, Ramazan Sak^c

Özet

Merhamet duygusu, pozitif psikolojinin üzerinde durduğu olumlu duygulardan biridir. Merhamet kavramı pozitif psikoloji bağlamında ele alındığında, merhametin mutluluk ve gelişmiş sosyal ilişkiler gibi olumlu durumlarla ilişkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca merhametin kaygı, korku ve öfke gibi birtakım olumsuz duygulara karşı koruyucu olabileceği belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle, merhamet duygusunun kişilerarası ilişkilerde önemli ve etkili olduğu ve başkaları için de fayda sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada, merhamet kavramının pozitif psikolojideki yeri, merhametin kavramsal anlamı ve benzer kavramlarla ilişkisi ele alınmıştır. Bununla birlikte, merhamet yorgunluğu, merhamet korkusu, öz-merhamet konuları ele alınmış ve merhametle ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca merhamet temelli müdahalelerden biri olan Merhamet Odaklı Terapi hakkında bilgi verilmiş ve Merhamet Odaklı Terapinin yer aldığı araştırmalara değinilmiştir. Son olarak, ilgili alanyazın bağlamında merhamet ve Merhamet Odaklı Terapi hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Merhamet
Merhamet Odaklı Terapi
Öz Merhamet
Merhamet Yorgunluğu

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 11.02.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.525744

Compassion and Compassion-Focused Therapy

Abstract

Compassion is one of the positive feelings focused on positive psychology. When the concept of compassion is considered in the context of positive psychology, it can be said that compassion may be related to positive situations such as happiness and good social relations. It is also stated that compassion may be protective against some negative feelings such as anxiety, fear and anger. In other words, it can be said that the sense of compassion is important and effective at developing interpersonal relations and it is beneficial for other people. In this study, the concept of compassion in positive psychology context, the conceptual meaning of compassion and its relation to similar concepts were addressed. Also, concepts such as compassion fatigue, fear of compassion and self-compassion have been addressed, and studies related to the topic were reported. Moreover, the information about Compassion-Focused Therapy, which is one of the compassion-based interventions, and the studies related to the Therapy have been mentioned. Finally, in the context of the related literature, a general evaluation of compassion and Compassion-Focused Therapy has been made.

Keywords

Compassion
Compassion-Focused Therapy
Self-Compassion
Compassion Fatigue

About Article

Received: 11.02.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.525744

^a İletişim Yazarı: dalcicek21@hotmail.com

^b Okul Psikolojik Danışmanı, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Diyarbakır.

^c Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.

Giriş

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, 2000’li yılların başından itibaren pozitif psikoloji yaklaşımının gündeme geldiği anlaşılmaktadır (Hacıkeleşoğlu ve Kartopu, 2017). Pozitif psikolojinin gündeme gelmesiyle birlikte, yaşamı nelerin iyileştireceği ve pozitif özelliklerin nasıl yükseltileceği konularına ilişkin araştırmalarda da bir artış olduğu görülmektedir (Akdeniz, 2014). Yapılan araştırmalarda genel olarak pozitif psikoloji (Cilasun, 2016; Barış, 2017; Güngör, 2017), iyi oluş (Avşaroğlu, 2017; Demirci ve Şar, 2017; Kahraman, 2018), psikolojik sermaye (Tösten ve Özgan, 2014; Akdaş, 2017; Dikbiyık, 2017; Oral, Tösten ve Elçiçek, 2017), pozitif sağlık (Sezgin, 2016; Ezer, 2017) ve pozitif duygular (Kardaş, 2017) gibi konular ele alınmıştır. Pozitif psikoloji bünyesinde yapılan söz konusu çalışmaların yanında, ruh sağlığı alanında bireylerin pozitif duygularına ve güçlü yönlerine verilen önem de artmaya başlamıştır (Kardaş, 2018). Pozitif psikolojide, duygusal durumlar incelenmekle birlikte özellikle olumlu duyguların artmasına vurgu yapılmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Diğer bir ifadeyle, pozitif psikolojide, insanın duygularına ilişkin güçlü yönleri ön plana çıkarılmakta (Carr, 2016) ve insanda mevcut olduğu belirtilen sevgi, güven, ümit, iyimserlik, mutluluk, sabır, adalet, vefa ve merhamet gibi pek çok olumlu duygu üzerinde durulmaktadır (Tarhan, 2017).

Pozitif psikoloji alanında üzerinde durulan olumlu duygulardan biri de merhamet duygusudur. Birçok din ve öğreti kapsamında geniş bir yer bulan merhamet kavramının son birkaç yıl içerisinde psikoloji alanında da ele alındığı belirtilmektedir (İşgör, 2017). İnsan deneyiminin en etkili ve güçlü özelliklerinden biri olan merhamet, acıyı anlamaya yarayan bir yönelimdir. Merhamet kişisel, kişilerarası ve toplumsal refahın ve iyi-oluşun önemli bir bileşenidir. Merhamet, aynı zamanda bireyin kendisinde, çevresinde ve toplumda acıyı/sıkıntıyı ortaya çıkaran nedenleri ve koşulları anlaması ve azaltması konusunda birey için motivasyondur (Goldin ve Jazaieri, 2017).

Bu çalışmada, merhamet kavramının pozitif psikolojideki yeri, merhametin kavramsal anlamı, benzer kavramlarla ilişkisi ele alınmıştır. Merhamet yorgunluğu, merhamet korkusu, öz-merhamet konuları ele alınmış ve merhamet kavramının yer aldığı araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca, merhamet temelli müdahalelerden biri olan merhamet odaklı terapi hakkında bilgi verilmiş ve merhamet odaklı terapinin yer aldığı araştırmalara değinilmiştir. Son olarak da verilen alanyazın kapsamında bir değerlendirme yapılmıştır.

Merhamet Kavramı

Merhamet, isim grubu içinde yer alan Arapça kökenli bir kelime olup İngilizcede compassion sözcüğüyle ifade edilmektedir. Merhamet kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu, 2018) merhamet, başkalarının güçsüzlük, sıkıntı ve derdine ilgi duyma, onların durumuna acıma ve şefkat gösterme, onlarla ızdırap çekmedir (Hökelekli, 2013). Merhamet, kendinin ve başkalarının sıkıntılı durumlarına karşı derin bir farkındalık, aynı zamanda da sıkıntıyı giderme isteğini ve çabasını içeren temel bir yardımseverlik ve sevecenlik halidir (Gilbert, 2009 akt.: Akdeniz, 2014).

Karşı tarafın kimlik ve kişiliğini gözetmeden herkese eşit dağıttığımız bir acıma duygusu olarak geçen (Tarhan, 2017) merhamet, kişiyi harekete geçiren ve yardım etmeye

yönlendiren bir duygudur (Kant, 2017). Kişilerarası ilişkilerde bireyin nasıl tepki vereceği noktasında fayda sağlayıcı (Salazar, 2015) ve sakinleştirici (Tarhan, 2017) etkisi olan merhamet; başkalarının acısına karşı açık olmak ve onların acısını hafifletmek için istekli olmak ve eyleme geçmekle ilgilidir. Merhametin; mutluluk, gelişmiş sosyal ilişkiler gibi pozitif psikolojinin sonuçları ile ilişkili olabileceği ve kaygı, korku ve öfke gibi bir takım olumsuz duygulara karşı koruyucu olabileceği belirtilmektedir (Pommier, 2010). Aynı zamanda bu kavram, bütün insanların kusurlu olabileceklerini ve hatalar yapabileceklerini göz önünde bulundurarak, onları yargılamadan anlamayı, onlara karşı nazik ve sabırlı olmayı içermektedir (Neff, 2003a). Yukarıda verilen bilgiler ışığında, merhamet kavramının üç bileşenden oluştuğu anlaşılmaktadır: (1) Acı çeken kişinin farkında olmak, (2) Acıyı hafifletmeye istekli olmak ve (3) Acıyı azaltmak için eyleme geçmek (Neff, 2003a). Bu üç bileşen göz önünde bulundurularak, merhamet kavramı; kişinin kendi hissettiği veya başkalarının yaşadığı sıkıntıların farkında olması, bu sıkıntıyı giderme konusunda istekli olup eyleme geçmesi şeklinde tanımlanabilir.

Budist düşünce dünyasında önemli bir kavram olan merhamet (Neff, 2003a), daha çok dini bir terim olarak geçmekte ve kaynağının da din olduğu ifade edilmektedir (Şahinler, 2014). Batı dünyasında, merhamet, genellikle başkaları için hissedilen bir kavram iken; Budist psikoloji gibi doğu geleneğinde ise merhametin bireyin hem kendisine hem de başkalarına karşı hissedilen bir duygu olduğuna inanılmaktadır (Neff, 2003b). Dini kaynaklarda yer alan merhamet kavramının rahmet ve şefkat gibi kavramlarla anlamsal olarak yakın olduğu belirtilmektedir (Gör, 2013). Kur'an Yolu Meali'nde (Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015) hem insanların önemli bir özelliği (Örneğin Sure/Ayet: 3/159; 17/24; 19/13; 30/21; 48/29) hem de Yaratan'ın sıfatı (Örneğin Sure/Ayet: 6/12) olarak merhamet kavramı vurgulanmaktadır. Merhametin önemi, İslam, Hristiyanlık, Musevilik, Hinduizm ve Budizm gibi pek çok dini kaynak tarafından savunulmaktadır. Doğru gelenekleri, yüzyıllardır merhametin zihin ve beden üzerinde iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu düşünmektedir (Vivino, Thomson, Hill ve Ladany, 2009).

Merhamet Kavramının Diğer Kavramlarla İlişkisi

Gerek kavramsal olarak gerekse duygu bağlamında merhamet kavramının acıma, şefkat, empati, sempati ve adalet gibi kavramlarla bir arada geçtiği ya da birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle literatürde acıma (pity), empati (emphaty), sempati (sympathy) ve merhamet (compassion) kavramlarının birbiriyle karıştırıldığı belirtilmektedir (Deane-Drummond, 2017). Bu durum, merhamet kavramıyla ilişkili olan diğer kavramlara değinmeyi gerekli kılmaktadır. Merhamet kavramından söz edilince akla ilk gelen kavramlardan biri olan acıma, ötekinin durumuna yönelik farkındalık gerektirdiği için merhamet ile benzerdir. Ancak acıma, acı çekenin acılarını dindirmek adına pozitif bir katılım içermezken merhamette ise karşdakine dönük kuvvetli bir ilgi, saygı ve aktif katılım söz konusudur (Ekstrom, 2012 akt. Yıldız ve Kavak, 2017). Acıma, içinde bir hor görü, bir kibir, bir lütfkârlık barındırmaktadır (Sayar, 2008). Acıma duygusu, karşısındakini küçümseyerek hissedilen bir duygu olup yukarıdan aşağıya doğru hissedilmektedir. Acıma, belli bir küçümseme payı olmadan ya da en azından acıma hissedenlerde kendi üstünlüklerine dair bir duygu olmadan ortaya çıkması zordur (Hökelekli, 2013). Merhamet ise basitçe bir acıma olmaktan ziyade acı çeken kişinin acısını azaltmaya yönelik eylemi de içermektedir.

Merhamet, bir eğilim olarak kabul edilirken; şefkat ise sevgi nesnesi belli olan bir his olup merhamet duygusunun olgunlaştırılmış hali ve bir adım ilerisidir (Tarhan, 2017). Şefkat, bireyin çevresindeki insanlara karşı ilgili olması, onları kabullenmesi ve korumasıdır. Merhamet, bütün insanların iyiliğini isteyip onlara yardım etme arzusu duymaktır. Merhamet, tüm insanlar ve tüm canlılar için yeryüzünü güvenli bir yer kılma duyarlılığına sahip olmaktır. Diğer bir deyişle, merhamet herkese ve her şeye şefkatle yaklaşmaktır (Hökelekli, 2011).

Merhametli insan, başkalarından apayrı bir benlik ve kişilik olduğunu bilmekle birlikte, başkalarının hal ve durumlarını içten sezinleyerek onlara karşı empati (eşduyum) göstermektedir (Hökelekli, 2013). Empati, ahlaki bağlamda olumlu ya da olumsuz olabilmekle birlikte başkasının duygularını hissetme yeteneği anlamına gelmektedir; merhamet ise daha olumlu bir anlam içermekte ve empati yeteneği sayesinde daha fazla gelişebilen bir duygu olarak kaydedilmektedir (Deane-Drummond, 2017). Tarhan (2017) Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zeka'da, bireyin merhamet duygusunun empati becerileri sayesinde güçlenebileceğini belirtmektedir. Örneğin; başkalarına merhamet duyabilmeleri için bireylere acı çeken insanların görüntüleri izletilmektedir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada, Budist rahiplere vücudu yanan bir kişinin filmi izletildiğinde rahiplerde acıma hissi ve iyilik yapma arzusunun uyandıdığı belirtilmektedir (Tarhan, 2017). Sonuç olarak da bireylerin merhamet ve şefkat duygusu harekete geçebilmektedir.

Sempati, iki kişi arasında ve çoğu zaman iki yönde mutlu bir karşılaşma olup başkalarının hissiyatlarına duygusal olarak katılmaktır (Hökelekli, 2013). Merhamet de, sempati gibi, başka bir insanın başına kötü bir şey geldiğinde ortaya çıkabilmektedir. Ancak sempati ile kıyaslandığında, merhamete daha ağır durumlar neden olabilmektedir. Sempati ve merhamet kavramları benzer anlamları çağrıştırmasına rağmen, aralarındaki temel fark, merhametin başka bir kişinin yaşadığı kötü duruma karşı aktif bir tepki verilmesi olarak gösterilmektedir. Bahsedilen tepki, mutlak anlamda bir yardım eylemiyle sonuçlanmayabilir ama en azından yardım etme arzusunu ifade etmektedir (Gladkova, 2010).

Adalet, iyilik yapan kimseye iyilik yapmak ama kötülük edene haksızlık etmemek anlamına gelmektedir (Tarhan, 2017). Adalet, merhamet sayesinde ayakta durabilmektedir (Sayar, 2008). Merhamet, bireyin sahip olduğu imkânlarla, hak ve hürriyetlere başkalarının sahip olmayışı karşısında, onlara karşı hissettiği acıma duygusudur. Bu duygu, başkalarının daha iyi hayat şartlarına kavuşmasını istemeye yöneltmesine bağlı olarak adalet erdemine temel oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, merhamet, aynı zamanda adalet ve eşitlik duygusunu harekete geçirmektedir. Böylece merhamet, insanı adaletli olmaya ve başkalarına iyilik yapmaya sevk edici bir güç olmaktadır (Hökelekli, 2013).

Merhamet Yorgunluğu ve Merhamet Korkusu

Son yıllarda yapılan çok sayıda araştırmada, insanların birdenbire ya da zaman içinde merhamet yorgunluğu (compassion fatigue) yaşayabileceği belirtilmektedir. Merhamet yorgunluğu, kişinin muhtaçların halini anlayıp destek olmaya çalışırken, duygusal tükenişe sürüklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sayar ve Manisalıgil, 2016). Diğer bir ifadeyle merhamet yorgunluğu, hizmet veren bireylerde ortaya çıkan bir tür tükenmişlik duygusudur. Daha çok sağlık alanında çalışanların yaşamış oldukları merhamet yorgunluğu, çalışanların performanslarında azalmaya ve yaşam kalitelerinde düşüşe neden

olduğu düşünülmektedir (Polat ve Erdem, 2017). Bununla birlikte, doktorlar, hemşireler, öğretmenler, sosyal hizmet çalışanları ve psikolojik destek sunan meslek personellerinin daha çok merhamet yorgunluğuyla karşılaşabilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca travma geçirmiş ya da travmatize olmuş hastalarla çalışan personellerde de merhamet yorgunluğu ortaya çıkabilmektedir (Figley, 2002).

Merhamet yorgunluğu yaşayan çalışanlar, enerjilerini, organizasyona bağlılıklarını ve motivasyonlarını yitirebilmektedir. Bu kişilerin üretkenlikleri azalmakta, devamsızlıkları artmakta ve bu kişiler hayati hatalar yapabilmektedir. İnsanları merhamet yorgunluğuna sürükleyen etkenlerden biri, merhamet edilen kişilerin sergilediği olumsuz tavırlardır. Bunun yanında, merhamet eylemini gerçekleştiren kişinin beklentide olması da merhamet yorgunluğu yaşamasına neden olabilmektedir (Sayar ve Manisalıgil, 2016). Merhamet yorgunluğu düzeyinin çalışma yaşam kalitesi ile ilişkisinin incelendiği başka bir çalışmaya göre, sağlık çalışanlarının hastaların yaşamış olduğu acı ve ağrıyı empati kurarak hizmet vermesi merhamet yorgunluğunun oluşmasına neden olmaktadır (Polat ve Erdem, 2017).

Merhamet yorgunluğu ile ilişkili bir kavramdan daha bahsedilmektedir: Merhamet korkusu (fear of compassion). Merhamet korkusu, merhametli davranışlarda bulunmaya karşı direnç göstermektir (Gilbert, McEwan, Matos ve Ravis, 2011). Bu kavramın Merhameti Geliştirme Eğitimi (Compassion Cultivation Training) kapsamında kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu eğitimin sağlık bakım çalışanları üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, Merhameti Geliştirme Eğitimi'nin sağlık çalışanlarında merhamet korkusunu azaltmada etkili olduğu belirtilmektedir (Scarlet, Altmeyer, Knier ve Harpin, 2017).

Öz-Merhamet

Korkmaz (2018) tarafından öz-duyarlık olarak da tercüme edilen öz-merhamet (self-compassion), merhamet kavramının daha genel tanımıyla ilişkilidir. Öz-merhamet, bireyin kendi acılarını, yetersizliklerini ve başarısızlıklarını kabullenmesini içermektedir. Böylece birey, deneyimlediği acıyı bütün insanların ortak kaderi olarak görebilmektedir (Neff, 2003b). Öz-merhamet, merhamet duygusu ve başkası için endişelenme ile ilgili olduğu için, kişiyi bencil ya da kendine odaklanmış bir duruma getirmez veya kişinin bireysel ihtiyaçlarını başkalarının ihtiyaçlarından daha öncelikli kılmaz. Bunun yerine, öz-merhamet; ızdırap, başarısızlık ve yetersizliklerin tüm insanlar için geçerli olduğunu ve bütün insanların merhamete layık olduğunu kabul etmeyi gerektirmektedir (Neff, 2003a).

Sayar (2008), bireyin bencil bir şekilde kendine acımasını, insanın nefesine yapacağı büyük kötülüklerden biri olarak kabul etmektedir. Ancak, öz-merhamet kavramının, bireyin sadece kendisine acıması (self-pity) olarak anlaşılması gerekir. Çünkü bireyler, kendilerine karşı acıma hissettiklerinde, kendi problemleri içerisinde gömülüp kalmakta ve başkalarının da benzer problemleri olduğunu unutmaktadırlar. Böyle bir durumda, bireyler, başkalarıyla etkileşimde olmayı ihmal etmekte ve bunun yerine dünyadaki acı çeken tek kişi olduklarını hissetmektedirler. Sadece kendine acıma durumu, bireyin başkalarından farklı olma duygusuna bencillik katmaktadır ve aynı zamanda kişisel acıların boyutunu abartmaya eğilim göstermektedir (Neff, 2003b). Öz-merhamet duygusunu deneyimleyen kişi, bir taraftan kendi akıl-ruh sağlığını koruma anlamında kendisine acıyabilmekte, bir taraftan da deneyimlediği duyguyu her insanın yaşayabileceği bilinciyle eylemde bulunmaktadır. Öz-

merhamet, bireyin problemlerle başa çıkma sürecinde ona farkındalık kazandırarak dayanımlı olmasını sağlayabilmektedir.

Öz-merhamet kavramına ilişkin çalışmalar yapan Neff (2003a), merhametin üç boyutundan bahsetmektedir: Nezaket (kindness), ortak insanlık (common humanity) ve farkındalık (mindfulness). Nezaket, başkalarını sert bir şekilde eleştirmek veya yargılamak yerine onlara karşı içten ve anlayışlı olmaktır. Ortak insanlıktan kasıt, diğer insanlar tarafından yaşanan deneyimlerin (acıların) her insanın başına gelebileceğini kabullenmektir. Farkındalık ise başkalarının acısına aşırı yoğunlaşma ya da duyarsızlaşma arasında gerçekleşen duygusal dengedir (Neff, 2003b). Nezaket, ortak insanlık ve farkındalık kavramları ayrı ayrı tanımlanmalarına rağmen bu kavramlar, merhametin üç bileşeni olarak kabul edilmektedir (Pommier, 2010). Diğer bir ifadeyle, öz-merhamet bağlamında vurgulanan bu üç boyut, kavramsal olarak birbirlerinden farklı olmakla birlikte, birey tarafından deneyimlendiğinde, üç boyut da karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek merhametin gelişmesini sağlamaktadır (Neff, 2003b).

Merhamet Kavramının Yer Aldığı Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, son zamanlarda merhamet kavramı ile ilgili farklı alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Taymur, 2015; Doğan, Uğurlu ve Çetinkaya, 2013; Deane-Drummond, 2017; Sousa, Castilho, Vieira, Vagos, ve Rijo, 2017; Yoon, 2017; Yas, 2014). Merhamet kelimesinin doğrudan yer aldığı çalışmalarda, edebiyat ve düşünce alanında öne çıkan isimler üzerinden merhamet kavramının ele alındığı ve söz konusu isimler perspektifinden merhametle ilgili veriler sunulduğu anlaşılmaktadır (Ay, 2013; Baş, 2012; Danacı, 2016; Köker, 2015; Seyhan, 2014). Diğer kavramlarla incelenmesinin yanında, merhamet duygusunun kişinin kendisine yönelik boyutu üzerinde de durulduğu ve kendi kendine merhamet (öz-merhamet) ile ilgili araştırmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir (Akın, 2010; Salazar, 2015; Gregory, Glazer ve Berenson, 2017; Sinclair, Kondejewski, Raffin-Bouchal, King-Shier ve Singh, 2017). Bazı çalışmalarda, sağlık alanında ve kamu hizmeti sektöründe görev yapan personellerin deneyimlediği merhamet yorgunluğu incelenmiştir (Şirin ve Yurttaş, 2015; Polat, 2016; Polat ve Erdem, 2017; Eldor, 2018; McClelland, Gabriel ve DePuccio, 2018; Scarlet, Altmeyer, Knier ve Harpin, 2017). Ayrıca merhamet temelli terapi ve müdahalelere ilişkin çalışmaların yapıldığı ve merhamet kavramının kuramsal yönünün ele alındığı çalışmaların mevcut olduğu belirlenmiştir (Kirby, Tellegen ve Steindl, 2017; Cooper ve Frearson, 2017). Bununla birlikte, yapılan bazı araştırmalarda, dini eğilimler, sosyo-demografik değişkenler (Hacıkeleşoğlu ve Kartopu, 2017), bağlanma stilleri, akademik başarı, doğum sırası (İşgör, 2017) merhamete ilişkin eğitim alma durumu (Küçükaydın, 2015) gibi değişkenlerin merhamet duygusu ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmalarda, bir duygu, bir his, bir nitelik ya da bir beceri olarak merhamet kavramı ele alınmıştır. Bununla birlikte merhamete dayalı eğitimler ve merhamet temelli müdahaleler uygulanarak merhametin etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan pek çok çalışmada merhametin pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Örneğin Coffey, Saab, Landers, Cornally, Hegarty, Drennan, Lunn ve Savage, 2019). Ayrıca merhamet temelli müdahalelerin acı çekmeyi hafifletebileceği ve yaşam doyumunu artırabileceği belirtilmiştir (Kirby, 2017). Deneysel yaklaşımla yapılan bir araştırmada, 100 yetişkin (60 deney, 40 kontrol

grubu) üzerinde 9 haftalık merhamet geliştirme eğitimi uygulanmıştır. 9 haftalık eğitimden sonra, eğitim alan grupta merhametin her üç boyutunda da (kendine merhamet etme, başkalarına merhamet etme, başkalarından merhamet görme) artış olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmanın bulguları, merhamet eğitiminin ruh sağlığı alanında ve iyi-oluş üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Jazaieri, McGonigal, Jinpa, Doty, Gross ve Goldin, 2014).

Merhamete dayalı eğitimin uygulandığı bir çalışmada, merhamet eğitiminin empati kurmada güçlük yaşayan bireyler için başa çıkma stratejisi olabileceği ifade edilmiştir (Klimecki, Leiberg, Ricard ve Singer, 2014). Başka bir çalışmada, risk altındaki ergenlere yönelik bilişsel temelli merhamet eğitimi uygulanmıştır. Söz konusu çalışma kapsamında verilen eğitimin ergenlerin duygu düzenlemeleri, stres yönetmeleri ve başkalarına karşı merhamet tepkisi vermeleri için uygun bir strateji olduğu belirtilmiştir (Reddy, Negi, Dodson-Lavelle, Osawa-de Silva, Pace, Cole, Raison ve Craighead, 2013).

Bir çalışma kapsamında geliştirilen öz-merhamet programının bilinçli farkındalığın (mindfulness) ve iyi-oluşun artırılmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Söz konusu programın depresyon, anksiyete ve stresi azalttığı ve yaşam doyumunu, mutluluğu ve genel yaşam kalitesini artırdığı sonucu bulunmuştur (Neff ve Germer, 2012). Başka bir çalışmaya göre, öz-merhametli bireyler, yaşadıkları olumsuz deneyimlere dengeli bir şekilde yaklaşmaktadır ve acı veren duyguları bastırmadan ya da abartmadan yaşamaktadır (Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2007).

Yapılan bir araştırmada, merhametle yaşam doyumunu, bilgeliği, mutluluk, iyimserlik, sosyal bağlanma ve sosyal ilgi arasında pozitif bir ilişki olduğu ve özeleştirici, depresyon, anksiyete ve tekrarlayıcı düşünceler (ruminasyon) arasında ise negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Jazaieri ve diğerleri, 2014). Kamu hizmeti veren işyerlerindeki merhametin etkisini inceleyen bir araştırmaya göre merhamet gören çalışanların işe bağlılık duygularında artış olurken iş tükenmişliği ile ilgili durumlarında azalma meydana gelmiştir (Eldor, 2018). Başka bir araştırmada, Merhamet Geliştirme Eğitimi (Compassion Cultivation Training) uygulanarak verilen eğitimin sağlık bakım çalışanları üzerindeki etkisi incelenmiş ve söz konusu eğitimin sağlık çalışanlarında merhamet korkusunu azaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Scarlet ve diğerleri, 2017).

Alanyazın incelendiğinde, merhametin ölçülmesine yönelik ölçeklerin geliştirildiği anlaşılmaktadır. Örneğin; Pommier (2011) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen Merhamet Ölçeği (Compassion Scale) 24 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Akdeniz ve Deniz (2016) tarafından yapılmıştır. Orijinal versiyonu üniversite öğrencileri için uygun olan ölçeğin Türkçe formu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldığında, yine üniversite öğrencilerinin merhamet düzeylerini belirlemek için uygun bir ölçek olduğu belirtilmiştir (Akdeniz ve Deniz, 2016). Ayıca, Cho, Noh, Park, Ryu, Misan ve Lee (2018) tarafından geliştirilen Şefkat-Merhamet Ölçeği'nin (Lovingkindness-Compassion Scale) psikometrik analizi Sarıçam ve Erdemir (2019) tarafından yapılmıştır. Chang, Fresco ve Green (2014) tarafından Başkalarının Yaşamına Merhamet Ölçeği (Compassion of Others' Lives) geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Coşkun, Kavaklı, Babayiğit ve Chang (2017) tarafından yapılmıştır. Bunun yanı sıra alanyazında Self-Compassion (Neff, 2003a) olarak geçen ve hem Öz-Anlayış Ölçeği (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008) hem de Öz-Duyarlık Ölçeği (Akın, Akın ve Abacı, 2007) olarak Türkçeye uyarlanan ve Öz-Merhamet olarak da çevrilebilecek bir ölçeğin mevcut olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen alanyazına bakıldığında, merhamet ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığı, merhamet yorgunluğunun incelendiği ve eğitim/okul ortamında öğrenciler üzerinden merhamet kavramının değerlendirildiği görülmektedir. Merhamet duygusunun aile tarafından öğretilebileceği, sosyal çevre içinde şekillenebileceği ve belli etkinlikler yoluyla geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca, merhamet kavramı, ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalar içinde de yer almaktadır. Söz konusu çalışmalardan biri de merhamet odaklı terapidir.

Merhamet Odaklı Terapi (MOT)

Kirby, Tellegen ve Steindl (2017) merhamet temelli müdahalelerin meta-analizi ile ilgili yaptıkları araştırmada, ampirik olarak desteklenen en az altı müdahalenin mevcut olduğunu belirlemişlerdir: öz-merhamet farkındalığı (mindful self-compassion), merhameti geliştirme eğitimi (Compassion Cultivation Training), bilişsel temelli merhamet eğitimi (Cognitively-Based Compassion Training), duygusal dengeyi geliştirme (Cultivating Emotional Balance), iyilik ve merhamet meditasyonları (Loving-Kindness and Compassion Meditations) ve merhamet odaklı terapi (Compassion Focused Therapy). Bütün bu müdahalelerin tasarımları itibariyle seküler bir niteliğe sahip olmalarına rağmen, teorik olarak Tibet Budist geleneklerine dayandıkları ve insan ısıdırabının perspektifinden etkilendikleri belirtilmektedir (Hangartertner, 2013 akt: Kirby, Tellegen ve Steindl 2017). Bu müdahale türlerinden biri olan merhamet odaklı terapinin, en çok değerlendirilen/incelenen müdahale programı olduğu belirtilmektedir.

Merhamet Odaklı Terapi (MOT), temel olarak, utanç ve öz-eleştiri düzeyi yüksek düzeyde olan danışanlar için geliştirilmiş bir terapidir (Gilbert, 2013 akt: McLean, Steindl ve Bambling, 2018). MOT, iyi oluş ve olumlu davranışlar üzerinde önemli bir rol oynayan yeterliliklere ve beyin sistemine odaklanmaktadır. MOT; evrimsel ve sosyal psikoloji, bağlanma teorisi, sinirbilimi, bilişsel davranışçı terapi ve Budist teknikler gibi birçok farklı alandaki teori ve teknikğin bir araya gelmesiyle oluşan entegre bir terapidir (Gilbert, 2014). MOT, birçok gözlem sonucu ortaya çıkmış bir müdahale terapisi. MOT, belirli akıl sağlığı problemlerine yönelik müdahaleler geliştiren diğer birçok terapötik model ile yakınlık göstermektedir. MOT, belirli bir modele dayanmamaktadır; bunun yerine araştırmalara dayanan ve zihnin nasıl çalıştığını anlamaya yönelik bir psikoterapi bilimi oluşturmayı amaçlayan bir özelliğe sahiptir (Gilbert, 2009a).

MOT'un gelişiminde, duyguların nörofizyolojisi ile ilgili yapılan çalışmaların etkisi olduğu belirtilmektedir. Duyguların nörofizyolojisi ile ilgili araştırmalara (Depue, 2005 akt.: Gilbert, 2009a) göre, en az üç tip duygu düzenleme sistemi (emotion regulation system) bulunmaktadır: (1) Tehdit ve Korunma Sistemi (Threat and Protection System), (2) Gudu ve Heyecan Sistemi (Drive and Excitement System) ve (3) Memnuniyet, Yatıştırıcı ve Sosyal Güvenlik Sistemi (Contentment, Soothing and Social Safeness System). Bu terapiye zemin oluşturan üç sistem arasındaki denge, kimi zaman bozulabilmektedir. Bu anlamda, söz konusu dengeyi tekrar sağlayabilme, terapinin amaçlarından biri haline gelebilmektedir.

MOT, danışanların sahip oldukları amaçların işlevsel yönü ile ilgilenmekte ve danışanların bu amaçlara ulaşmadıkları ya da ulaşamadıkları zaman verecekleri tepkiyi araştırmaktadır. "Hayal kırıklığı var mı? Kendine ya da başkalarına karşı saldırgan bir tutum var mı?" gibi sorular ile değerlendirme yapılabilmektedir. Bu terapide, temel odak noktası, güvenlik

stratejileri açısından bireyin semptomlarının fonksiyonlarını ve yaşadığı zorlukları anlamaktır. Merhametin ilk süreci, formülasyonun bu kısmında ortaya çıkmaktadır; çünkü danışanlarının patolojileri ve semptomlarının “onların bir hatası/suçu olmadığını” aksine bunların güvenlik stratejilerinden meydana geldiğini anlamaları sağlanmaktadır. Bu süreçle birlikte, söz konusu güvenlik stratejilerini geliştirme ihtiyacının olduğu gerçeğinden hareketle merhametli ve geçerli bir tutumun geliştirilmesi mümkün olmaktadır. MOT esnasında, bireyler, sahip oldukları semptomlar, düşünce ve duygulardan dolayı kendilerini eleştirmeyi, kınamayı ve suçlamayı durduklarında, sorumluluk alma konusunda ve problemlerle başa çıkmayı öğrenmede daha rahat davranmaktadırlar (Gilbert, 2009a).

MOT sürecinde danışana anksiyete, öfke, depresyon gibi deneyimlerin doğal olduğu öğretilmektedir. Danışanın erken çocukluk döneminde yaşadıklarının devam eden korkular (ör; reddedilme, istismar), güvenlik stratejileri (ör; sosyal kaçınma ya da uysal davranış) ve diğer sağlık problemleri ile nasıl ilişkili olduğunu açıklamasına yardım edilmektedir. Ayrıca danışanların geçmişe dönük ya da şimdiye ait yaşantılarına karşı yaptıkları öz-eleştirisinin ve kendini suçlamanın azaltılması için egzersizler yapılmaktadır. Bu süreçte danışanın, destekleyici ve cesaretlendirici düşünceleri ve duyguları deneyimlenmesine odaklanılmaktadır (Gilbert, 2018).

MOT'ta, danışanın problemleri ve semptomlarının değerlendirilmesi için formülasyon yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, terapi sürecinin başlangıç aşamasında danışanın getirdiği sorunlar kavramsallaştırılmaktadır. Formülasyon işlemi gerçekleştirildikten sonra müdahale aşamasına geçilmektedir. Ayrıca MOT, hem diğer terapi yaklaşımlarında yer alan tekniklerin uygulanabileceği hem de MOT'a ait müdahalelerin kullanılabilmesi için çok boyutlu bir terapidir. Müdahale sürecinde merhameti merkeze alma koşuluyla Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) gibi terapilerde yer alan tekniklerden yararlanılabilmektedir. Ayrıca BDT ve EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing – Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) gibi terapilerle birlikte travmada kullanılabilmesi de belirtilmektedir (Cowles, Randle-Philips ve Medley, 2018).

MOT'ta, nefes alma, hayal kurma, merhametli olmayı hatırlama, yüz ifadeleri ve ses tonu gibi eyleme dönük teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler, bireylerin amaçlarına ulaşmaları için zihinlerinde fikirler oluşturmaları açısından önemli görülmektedir. Ayrıca dikkat eğitimi, farkındalık uygulaması, zihinselleştirme, merhametli öz-kimlik oluşturma, merhametli imge kullanma, merhametli mektup yazma ve düzenli bir şekilde merhametli davranışlar sergileme gibi merhamete dayalı egzersizlere yer verilmektedir. Bu egzersizler, merhameti etkileyen bilişsel sistemleri, duyguları ve motivasyonu harekete geçirmek amacıyla kullanılmaktadır (Gilbert, 2014).

MOT, merhamet kavramını üç farklı yönden ele almakta ve bu üç merhamet akışı üzerinde durmaktadır: (1) Kişinin kendine merhamet etmesi, (2) Kişinin başkalarına merhamet etmesi ve (3) Kişinin başkalarından merhamet görmesi. MOT'un merhamet üzerinde böyle bir biçimde çalışmasındaki amaç; kişinin başkaları ile ilişkilerini sakin bir şekilde deneyimlemesini sağlamak, merhameti içselleştirmesine yardımcı olmak ve hem iç hem de dış güvenliğini artırabilme yeteneğini geliştirmektedir (Cowles, Randle-Philips ve Medley, 2018). Bununla birlikte, MOT'ta, merhamet kavramı, bir takım özellikler ve beceriler aracılığıyla anlaşılabilir. Bu terapinin odak noktası, merhametli zihin eğitimidir; ki bu da terapistin merhamet özelliklerini ve becerilerini danışana göstermesi ile gerçekleşmektedir.

Bu şekilde, danışanın kendini suçlaması, kınaması ve eleştirmesi yerine içten merhametli olmayı geliştirmesi için yardım sağlanmış olmaktadır (Gilbert, 2009a; 2009b).

MOT sürecinde yer alan merhametin özellikleri şunlardır (Gilbert, 2009b):

İyi-oluş için bakım (care for well-being): Kişinin kendini beslemek ve bakımını yapmak için gerçek bir motivasyon geliştirmesidir. Duyarlılık (sensitivity): Kişinin sıkıntı, ihtiyaç ve isteklerine karşı duyarlılık geliştirmesidir. Sempatı (sympathy): Kişinin zorluklar dâhil olmak üzere yaşam deneyimlerine açık olmasıdır. Sıkıntıya karşı tolerans (distress tolerance): Kişinin sıkıntılı durumlara karşı tolerans göstermesidir. Bu özellik, merhametin diğer özellikleri için anahtar rolü görmektedir. Empati (empathy): Kişinin bilişsel ve duygusal olarak iç görü kazanmasıdır, bu yönüyle de sempatiden daha fazla öneme sahiptir. Yargılamamak (non-judgement): Kişinin kendini kınamaktan/suçlamaktan ve kendine yönelik öz-eleştiri yapmaktan vazgeçmesidir.

MOT, merhamet becerileri üzerinde durmaktadır. Bu beceriler merhametli zihin eğitime dayanmaktadır. Gilbert (2009a; 2009b) tarafından ele alınan bu beceriler, terapi/psikolojik danışma sürecinde, hastaya/danışana öğretilmekte ve bu becerilere ilişkin açıklama yapılmaktadır. Aşağıda bu becerilere yer verilmiştir.

Merhametli dikkat (Compassionate attention): Bizi destekleyecek ve bize yardımcı olacak şekilde dikkatimizin odaklanmasıdır. Bu odaklanma, başkalarına nazik olduğumuz zamanları veya başkalarının bize nazik oldukları zamanları hatırlama ya da merhametli düşlemeyi içerebilmektedir.

Merhametli duygu (Compassionate feeling): Kendine ve başkalarına karşı merhametli olmak ve aynı zamanda başkalarından merhamet görmekle ilgilidir. Merhametli duygu, terapi sürecindeki ilişki, dikkat, düşünme, davranış ve imgeye odaklanma gibi yollarla geliştirilebilmektedir.

Merhametli algı (Compassionate sensation): Danışanlar, kendilerine merhametli olmaya ve başkalarından merhamet görmeye odaklandıklarında, onların bedenlerinde hissettikleri duyguları keşfetmeleri için terapist tarafından desteğin sağlanmasıdır.

Merhametli akıl yürütme (Compassionate reasoning): Bizim, kendimize, dünyaya ve diğerlerine karşı nasıl bir algıya/düşünceye sahip olduğumuzu içermektedir. Merhamet odaklı terapist, danışanın şefkatli, destekleyici ve yardımcı olmak gibi düşünceleri deneyimleyebilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Merhametli düşünme ile danışanın olumsuz düşünce ve duygularına alternatif üretme noktasında bilişsel müdahalelere yönelmektedir.

Merhametli davranış (Compassionate behaviour): Yaşam zorluklarıyla baş etmeye çalışan danışanlara yardım etmeyi ve sıklıkla cesaretin geliştirilmesini içermektedir. Terapist, zor durumlarla karşılaşan danışanı cesaretlendirmeye çalışmaktadır. Danışanın merhametli davranışlar sergilemesi konusunda yaptığı tüm çabalar desteklenmektedir. Bu süreçte sıkıntının hafifletilmesi ile gelişmenin ve büyümenin kolaylaşmasına odaklanmaktadır.

Merhametli imgeleme (Compassionate imagery): Bu becerinin diğer becerilerden daha önemli ve diğer becerilerin oluşmasında daha etkili olduğu varsayılmaktadır. Bu teknik, danışanların kendileri için merhametli duygular yaratmasına yardımcı olan bir dizi egzersizi (örneğin; farkındalık, nefes alma, merhametli yüz ifadeleri, beden duruşu) içermektedir. Merhametli olma olarak da bilinen bu egzersizler, her gün uygulanmaktadır. MOT'ta, aynı zamanda, danışana 'ideal' merhamet imgesini yaratması ve keşfetmesi için gerekli destek

sağlanmaktadır. Merhamet imgesi, doğaya ait herhangi bir canlı ya da cansız varlık olmakla birlikte bu imge, merhametli bir kişi/insan da olabilmektedir. Bu egzersizin kökeni, Budizm'in pratiklerine dayanmaktadır ki Budizm uygulamalarında Buda'nın kendisi merhametli imge olarak oluşturulmakta ve kişi, Buda'nın kendisine merhamet yolladığını/gönderdiğini hayal etmektedir. Dini ve kültürel bileşenlerden kaynaklı olarak, Budizm'de olduğu gibi, merhamet odaklı terapide de aynı uygulamanın yapılamayacağı belirtilmektedir. Bunun yerine, söz konusu uygulamanın çeşitli avantajları olduğundan, danışanla beyin fırtınası yapılmakta ve danışanın merhametli imgeyi oluşturmasına yardımcı olunmaktadır. Buradaki temel amaç ise, danışanın dikkatini nasıl merhametli imgeye yoğunlaştırabileceğini öğretmektir. Merhametli imge, hem bir meditasyon olarak hem de mini etkinliklerin uygulanmasında kullanılmaktadır. Ayrıca şimdi ve burada çalışması olarak da uygulanmaktadır (Gilbert, 2009a; 2009b; 2010).

Merhametli mektup yazma (compassionate letter writing): Bu teknik, danışanın bir sorun hakkında düşünürken sahip olduğu perspektifi değiştirmesine yardım etmek amacıyla uygulanmaktadır. Terapi sürecinde, danışan, daha önce hayal ettiği merhametli imgeye ya da kendisine merhametli mektup yazabilmektedir. MOT, mektup yazmayı birkaç açıdan faydalı görmektedir. Mektup yazma, bilişsel teknikleri kullanmanın yeterli düzeyde fayda sağlamadığı ve merhametli iç-diyaloglar geliştiremeyen danışanlar için uygun bir değerlendirme işlevi görebilmektedir. Mektup yazma, dolaylı bir şekilde danışanları eğitime imkânı vermektedir ve danışanların değişim için daha samimi olmalarını sağlamaktadır. Bu uygulama, danışmanlık sürecinde oturumlar arasında günlük olarak yapılabilmektedir. Ayrıca, merhametli imge, davranış gibi diğer uygulamalarla iç içe kullanılabilir (Gilbert, 2009b; 2010).

MOT'un Yer Aldığı Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, MOT'un yer aldığı ve merhamet egzersizlerinin uygulandığı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Carona, Rijo, Salvador, Castilho ve Gilbert, 2017; Gilbert, 2017; Gilbert ve Irons, 2004; Sommer-Spijkerman, Trompetter, Schreurs ve Bohlmeijer, 2018). Yapılan araştırmalarda, terapi sürecinde MOT'un uygulanması, depresyon, anksiyete, öz-eleştiri, utanç, aşağılık duygusu, boyun eğici davranış (Gilbert ve Procter, 2006; Judge, Cleghorn, McEwan ve Gilbert, 2012), kişilik bozuklukları (Lucre ve Corten, 2013), yeme bozuklukları (Gale, Gilbert, Read ve Goss, 2014; Goss ve Alan, 2014; Steindl, Buachanan, Goss ve Alan, 2017) ve psikozlar (Braehler, Gumley, Harper, Wallace, Norrie ve Gilbert, 2013) gibi semptomların azaltılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir araştırmada, bir dizi psikiyatrik tanısı olan hastalar için uygun ve kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır (McManus, Tsivos, Woodward, Fraser ve Hartwell, 2018). Öğrenme güçlüğü/yetersizliği olan bir yetişkin üzerinde yapılan bir vaka çalışmasında, MOT'un öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için uygun bir şekilde kullanılabilirliği belirtilmiştir (Cooper ve Fearson, 2016). Sağlık sorunları yaşayan danışanları tedavi etmek için yapılan bir çalışmada, merhamet odaklı terapinin BDT gibi yaklaşımlarla birleştirildiğinde etkili bir terapötik müdahale olduğu saptanmıştır (Beaumont ve Hollins Martin, 2015).

Majör depresif bozukluk belirtisi olan ve intihar duygularına sahip Japon kadın hastalar üzerinde yapılan bir araştırmada, MOT uygulanmıştır. MOT sonrasında, hastaların iyileştiği

ve tekrar sosyal etkileşime geçtikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç bağlamında, MOT kapsamında yer alan psiko-eğitim, merhametli imge ve nefes alma egzersizleri, merhametli ilişki gibi pratiklerin önemi vurgulanmıştır (Asano ve Shimizu, 2018). Başka bir araştırmada, MOT uygulamasının zihinsel engelli bireylere uyarlanabileceği belirtilmiştir. Psikolojik zorluklar yaşayan kişiler için MOT'a dayalı grup müdahalelerinin fayda sağlayabileceği ileri sürülmüştür (Clapton, Williams, Griffith ve Jones, 2018). Yapılan başka bir çalışmada ise, cinsel istismara uğrayıp hayatta kalan yetişkinler için MOT uygulamasının etkili olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmaya göre, MOT, travma semptomlarını ve öz-eleştiriye azaltabilmekte ve duyguların düzenlenmesinde alternatif ve pozitif bir yaklaşım sağlayabilmektedir (McLean, Stanley ve Bambling, 2018).

Meme kanseri olan kadınların yaşadıkları anksiyete ve depresyon üzerinde MOT'un etkililiğine ilişkin yapılan deneysel çalışmada, kontrol grubuna motivasyon geliştirme terapisi (motivational enhancement therapy-MET) uygulanırken, deney grubuna 8 haftalık MOT uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, MOT'un uygulandığı hastaların depresyon semptomlarında ve anksiyete düzeylerinde kontrol grubuna oranla daha fazla azalma olduğu saptanmıştır (Sadeghi, Yazdi-Ravandi ve Pirnia, 2018). Demans (bunama) hastalarına yönelik yapılan bir çalışma sonucunda, merhamet odaklı terapinin demans, moral bozukluğu, anksiyete ya da başka üzüntüleri olan insanların tedavisine uyarlanabileceği belirtilmiş ve MOT müdahalesinin öz-merhameti, ruh halini ve kaygıyı iyileştirebileceği ifade edilmiştir (Craig, Hiskey, Royan, Poz ve Spector, 2018).

Grup temelli MOT'un uygulandığı bir çalışmada, zihinsel sağlık sorunları olan 7 gruba (ortalama 5 danışan) 12-14 haftalık bir terapi süreci gerçekleştirilmiştir. Terapi kapsamında danışanların problemlerinin değerlendirilmesinin yanı sıra merhamete dayalı eğitimler sunulmuştur. Yapılan terapi müdahalesi sonucunda, depresyon, anksiyete, stres, öz-eleştiri, utanç, uysal davranış ve sosyal kıyaslama gibi problemlerde azalmanın olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda, merhamet odaklı terapinin danışanlar açısından kolay anlaşıldığı ve danışanlara yarar sağladığı belirtilmiştir (Judge, Cleghorn, McEwan ve Gilbert, 2012).

Yukarıda verilen alanyazına bakıldığında, MOT ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Genel olarak MOT uygulamasının, sağlık alanı ile ilgili problemleri olan bireylere yönelik tedavi amaçlı kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda MOT'un psikiyatrik hastaların iyileşmesinde etkili bir terapi yöntemi olduğu görülmektedir. Deneye dayalı çalışmalarda MOT'un semptomları olan bireyler için uygun bir yöntem olabilmektedir. Bunun yanı sıra MOT'un kullanıldığı bazı uygulamalarda olumsuz belirtilerde azalma meydana geldiği ve olumlu ruh halinin arttığı anlaşılmaktadır.

MOT'un Değerlendirilmesi

MOT, merhamet temelli müdahale türlerinden biri olup Gilbert tarafından geliştirilmiştir. Birçok gözlem sonucu ortaya çıkan MOT, hem teorik olarak desteklenmiş hem de çeşitli araştırmalarda uygulanarak etkisi incelenmiştir. MOT, ilk başlarda yüksek düzeyde utanma sorunu olan ve aşırı derecede öz-eleştiri yapan bireylerin tedavi sürecinde uygulanırken, günümüzde depresyon, anksiyete, utanç, öz-eleştiri, istismar, stres ve travma gibi semptomların azaltılması amacıyla terapötik müdahale olarak kullanılmaktadır (Gilbert, 2009a).

MOT'un amacı, merhamet yoluyla duygusal ve zihinsel iyi-oluşu geliştirmektir. MOT'un temel odak noktası ise danışanın semptomlarının fonksiyonlarını ve yaşadığı zorlukları anlamaktır. Bu süreç, aynı zamanda bir formülasyon sürecidir. Terapist tarafından danışanın patolojileri ve semptomları tespit edildikten sonra, danışanın merhametli ve geçerli bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, terapist, merhametli zihin eğitimi odaklanmaktadır. Müdahalenin gerçekleştiği bu aşamada, pek çok teknik ve egzersize yer verilmektedir. Terapist tarafından danışana merhametin özellikleri açıklanmakta ve merhamet becerileri gösterilmektedir. Bu şekilde, danışanın yaşadığı zorluklar ve problemlerden dolayı kendini suçlaması, kınaması ve eleştirmesi yerine içten merhametli olmayı geliştirmesi için yardım sağlanmış olmaktadır (Gilbert, 2009a).

MOT, evrimsel ve sosyal psikoloji, bağlanma teorisi, sinirbilimi, bilişsel davranışçı terapi ve Budist tekniklerden oluşan entegre bir terapi yöntemidir. Bu yönüyle de belirli akıl sağlığı problemlerine yönelik müdahaleler geliştiren birçok terapötik model ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca MOT sürecinde kullanılan teknikler, egzersizler ve beceriler diğer birçok terapi modelinde de yer almaktadır. Özellikle de BDT ile örtüşen yönlerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sokratik diyalog, maruz bırakma, davranışsal deneyler, kabul ve farkındalık gibi diğer terapilerde var olan teknik ve becerilerle MOT'un geliştirilebileceği belirtilmektedir (Gilbert, 2009b; 2014).

Merhamet odaklı terapide kullanılan merhametli düşünme becerisi, danışanın olumsuz düşünce ve duygularına alternatif üretme noktasında bilişsel müdahalelere yönelmeyi sağlamaktadır. Söz konusu beceride yapılan çalışma ile bilişsel davranışçı terapidaki müdahaleye benzer bir süreç işlenmektedir. Örneğin; merhametli düşünme çalışması, BDT'de yer alan doğrudan farklı düşünce getirme yaklaşımı ya da yeniden atfetme (Türkçapar, 2018) tekniği ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca mektup yazma tekniğinin, konuşmaya/görüşmeye dirençli danışanların otomatik düşüncelerini ortaya çıkarmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Aslında mektup yazma tekniği, BDT'de mevcut olan düşünce ve duyguların kaydedilmesi ile benzer yönü olmasına rağmen amaç açısından farklılık göstermektedir. Çünkü MOT sürecinde kullanılan teknik ve egzersizlerin arka planında merhametli olma ve merhamete odaklanma amacı bulunmaktadır (Gilbert, 2009b).

Gestalt terapisinde şimdi ve burada kavramına vurgu yapılmaktadır (Acar, 2004). Benzer şekilde, MOT sürecinde yer alan merhametli imge becerisi uygulanırken danışanın dikkatinin şimdi ve burada'ya odaklanması sağlanmaktadır. Gestalt terapisinden farklı yanı ise MOT modelinde yer alan teknik ile danışanın dikkatinin merhametli imgeye yoğunlaşması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte Adlerci yaklaşımda danışanlara, ortaya çıkabilecek farklı sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmak için görsel betimlemeler öğretilebilmektedir. Örneğin; oda arkadaşının odada sigara içmesini engellemek isteyen danışandan oda arkadaşı ile hayali bir diyalog geliştirmesi önerilebilir. Daha sonra danışandan odanın ve oda arkadaşının nasıl göründüklerini gözünde canlandırması istenebilir (Sharf, 2014). Adler terapisinde kullanılan görüntü/resim yaratma tekniği, MOT sürecinde kullanılan merhametli imge ile ilgili tekniği anımsatmaktadır; ancak MOT'ta oluşturulan imge veya görüntünün merhametli bir özelliğe sahip olması gerekmektedir. Ayrıca danışanın merhametli davranış becerisi kazanması için yapılan destekleyici ve cesaretlendirici müdahaleler, davranışçı terapide yer alan pekiştirme kavramını anımsatmaktadır. Hem MOT hem de davranış terapisinde benzer şekilde kullanılan bu

yöntemler, danışandan beklenen tutumu sergilemesi ve davranışlar geliştirmesi için işlev görmektedir (Murdock, 2013).

Merhamet odaklı terapinin amaçlarından biri de danışana merhametli olma konusunda içgörü kazandırmaktır. İçgörünün, aynı zamanda psikanalizin bir amacı olduğu belirtilmektedir (Murdock, 2013). Ayrıca psikanalize göre, hastanın var olan davranışlarının ve semptomlarının kaynağının erken çocukluk yaşantılarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Benzer şekilde, MOT sürecinde de, danışanların erken yaşam deneyimleri (örneğin; kötü muamele, istismar, tehdit, aşağılama, ihmal ve ilgisizlik gibi) üzerinde durulmakta ve bu olumsuz deneyimlerin devam eden korkularla nasıl ilişkili olduğunu açıklamak amacıyla danışanlara yardım edilmektedir (Gilbert, 2018). Bu nedenle terapi sürecinde geçmiş deneyimlere ve anılara odaklanmak gerektiği belirtilmektedir.

MOT'un yer aldığı birçok araştırmada, MOT'un depresyon, aksiyete, stres, kişilik ve yeme bozuklukları, öğrenme güçlüğü, öz-eleştiri ve iyi-oluş gibi çeşitli değişkenler üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu önemli özelliğinin yanı sıra uygulama sürecinde birtakım sorunların yaşanabileceği düşünülmektedir. Bazı danışanlar, merhametli olmayı bir zayıflık ya da güvensizlik şeklinde olumsuz olarak algılayabilmektedir. Bazı danışanlar, geçmişte yaşadıkları sorunları terapi sürecinde deneyimlediğinde, onların derin bir şekilde acı ve üzüntülü duyguları tekrar yaşamalarına neden olabilmektedir (Cowles, Randle-Philips ve Medley, 2018). Bu bağlamda, diğer terapiler gibi, merhamet odaklı terapinin de avantajları ve dezavantajları olduğu söylenebilir.

Sonuç

Pozitif psikolojide, olumlu duygusal durumlara vurgu yapılmaktadır. Üzerinde durulan olumlu duygulardan biri de merhamet duygusudur. Merhamet, birçok din ve öğreti alanında insanın temel bir özelliği ve ahlaki bir erdemi olarak yer almaktadır. Acıma, şefkat, empati, sempati, adalet gibi kavramlarla anlamsal yönden benzerlik gösteren merhamet, bir taraftan bu kavramların bireyde-toplumda gelişmesi noktasında zemin oluştururken bir taraftan da bu kavramlar aracılığıyla merhametin hayata geçmesi sağlanabilmektedir.

Pozitif psikoloji bağlamında merhamet kavramı ele alınırken, çoğunlukla merhametin; mutluluk ve gelişmiş sosyal ilişkiler gibi olumlu durumlarla ilişkili olabileceği ve kaygı, korku ve öfke gibi bir takım olumsuz duygulara karşı koruyucu olabileceği belirtilmektedir. Buna göre merhamet duygusunun kişilerarası ilişkilerde önemli ve etkili olduğu ve başkaları için fayda sağlayıcı bir özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak eylemi gerçekleştiren birey tarafından merhametin negatif sonuçları da deneyimlenebilmektedir. Özellikle de ağır hastalara hizmet sunan meslek çalışanlarında merhamet yorgunluğu olarak belirtilen bir tür tükenmişlik durumu ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca bireylerin merhametli davranışlarının sonucunda istenmeyen durumlarla karşılaşmaları veya olumsuz olaylara şahit olmaları, onların merhamet korkusu yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu da kişilerin merhametli davranmaktan kaçınmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Sonuç olarak, merhamet gören kişi çoğunlukla yararlı bir sonuçla karşılaşabilirken, merhamet gösteren kişi hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar deneyimleyebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, son zamanlarda merhamet kavramı ile ilgili farklı alanlarda pek çok çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'deki alanyazına bakıldığında, merhamet ile bazı kavramlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, önemli şahsiyetlerin/eserlerin merhamet

kavramına ilişkin düşüncelerinin incelendiği, sağlık sektöründe çalışanların merhamet yorgunluğunun incelendiği, öz-merhamet kavramı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığı, merhamet duygusunu etkileyen faktörlerin ele alındığı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise, Türkçe alanyazında yer alan çalışmalara benzer birçok araştırmanın yapıldığı, bunun yanı sıra merhamet temelli müdahalelerin geliştirildiği, merhamet odaklı terapilerin uygulandığı, merhamete dayalı egzersizlerin yapıldığı ve merhamet korkusunun incelendiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Türkçe alanyazında, merhamet temelli müdahale ve terapilerin yer aldığı ya da merhamet korkusunun ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında ise, merhamet odaklı terapinin çoğunlukla sağlık alanına ilişkin problemleri olan hastalara uygulandığı ancak eğitim alanında yeterli düzeyde uygulanmadığı saptanmıştır. Terapi programları, genel olarak yetişkinlere yönelik uygulanmış, çocuk ve ergenlere yönelik çok az çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda, merhamet ile ilgili yapılacak çalışmalarda, kültürel özellikler dikkate alınarak merhamet temelli müdahaleler geliştirilebileceği söylenebilir. Anadolu kültür yapısıyla uyumlu merhamet odaklı bir terapi geliştirilebilir ve merhamet odaklı terapinin başka terapiler ile birleşimi sağlanarak etkililiği araştırılabilir. Merhamet odaklı terapinin avantajları ve dezavantajları ele alınabilir; bu terapinin diğer terapilerle benzer ve farklı yönleri incelenebilir. Bununla birlikte, merhamet korkusu kavramına ilişkin derin bir inceleme yapılabilir ve merhamet korkusunun nedenleri, sonuçları ve merhamet korkusu ile başa çıkma stratejileri geliştirilebilir. Merhamet yorgunluğu yaşayan bireylerin güçlü ve dirençli olmalarını sağlayabilecek değişkenlerin neler olabileceği araştırılabilir. Ayrıca merhamet içerikli etkinliklerin yer aldığı öz-merhamet terapileri uygulanabilir. Depresyon, stres, travma, kayıp/yas, ihmal/istismar, düşük benlik saygısı, özgüven eksikliği gibi olumsuz durumlarda danışanlara psikolojik destek sağlanırken öz-merhamet kavramı, terapi sürecine dâhil edilerek etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Acar, N. V. (2004). Ne kadar farkındayım? Gestalt Terapi. (2.Baskı). Ankara: Babil Yayınları.
- Akdaş, K. (2017). Pozitif psikolojik sermaye, iş stresi ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Erzurum ve Denizli uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Akdeniz, S. (2014). Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekanın incelenmesi. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akdeniz, S. ve Deniz, M. E. (2016). Merhamet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness And Well-Being*, 4(1), 50-61.
- Akın, A. (2010). Self-compassion and loneliness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2, 702-718.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Asano, K. ve Shimizu, E. (2018). A case report of compassion focused therapy (CFT) for a Japanese patient with recurrent depressive disorder: the importance of layered processes in CFT. *Case Reports in Psychiatry*, 1-6. doi: 10.1155/2018/4165434

- Avşaroğlu, Z. (2017). Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin mental iyi oluş ve kişisel iyi oluşlarına olan etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Ay, V. (2013). Nietzsche'de 'merhamet' kavramının yeniden değerlendirilmesi. *Beytülhikme An International Journal of Philosophy*, 3(1), 199-215.
- Barış, B. (2017). Üniversitede bir dönem boyunca pozitif psikoloji dersi almış ve almamış öğrencilerin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Baş, S. (2012). Bir merhamet şairi olarak Mehmet Akif. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 193-217.
- Beaumont, E., Hollins Martin, C.J. (2015). A narrative review exploring the effectiveness of Compassion-Focused Therapy. *Counselling Psychology Review*, 30(1), 21-32.
- Braehler, C., Gumley, A., Harper, J., Wallace, S., Norrie, J. ve Gilbert, P. (2013). Exploring change processes in compassion focused therapy in psychosis: Results of a feasibility randomized controlled trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 52(2), 199–214. doi:10.1111/bjc.12009
- Carona, C., Rijo, D., Salvador, C., Castilho, P. ve Gilbert, P. (2017). Compassion-focused therapy with children and adolescents. *BJPsych Advances*, 23, 240-252. doi: 10.1192/apt.bp.115.015420
- Carr, A. (2016). Positive psychology (Pozitif psikoloji). (Çev: Şendilek, Ü.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Chang J., Fresco J. ve Green B. (2014). The development and validation of the compassion of others' lives scale. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(5), 33-42.
- Cho, H., Noh, S., Park, S., Ryu, S., Misan, V. ve Lee, J. S. (2018). The development and validation of the lovingkindness-compassion scale. *Personality and Individual Differences*, 124, 141-144. doi: 10.1016/j.paid.2017.12.019
- Cilasun, A. (2016). Yükseköğretim kurumlarında pozitif psikoloji ve örgütsel özdeşleşmenin performans yönetimine etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Clapton, N. E., Williams, J., Griffith, G. M. ve Jones, R. S. P. (2018). 'Finding the person you really are... on the inside': compassion focused therapy for adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(2), 135-153.
- Coffey, A., Saab, M. M., Landers, M., Cornally, N., Hegarty, J., Drennan, J., Lunn, C. ve Savage, E. (2019). The impact of compassionate care education on nurses: a mixed-method systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 0, 1–12. <https://doi.org/10.1111/jan.14088>
- Cooper, R. ve Frearson, J. (2017). Adapting compassion focused therapy for an adult with a learning disability – a case study. *Br J Learn Disabil*, 45, 142-150.
- Coşkun, H., Kavaklı, O., Babayiğit, M. ve Chang, J. (2017). The psychometric evaluation of the Turkish version of the compassion of others' lives scale (The COOL). *International Journal of Caring Sciences*, 10(2), 637-646.
- Cowles, M., Randle-Philips, C. ve Medley, A. (2018). Compassion-focused therapy for trauma in people with intellectual disabilities: a conceptual review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(10), 1-21. DOI: 10.1177/1744629518773843

- Craig, C., Hiskey, S., Royan, L., Poz, R. ve Spector, A. (2018). Compassion focused therapy for people with dementia: a feasibility study. *Int J Geriatr Psychiatry*, 33, 1727-1735. doi: 10.1002/gps.4977
- Danacı, G. (2016). Martha C. Nussbaum'un merhamet anlayışı ve eleştirisi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Deane-Drummond, C. (2017). Empathy and the evolution of compassion: from deep history to infused virtue. *Zygon*, 52(1), 258-279.
- Demirci, İ. ve Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2710-2728.
- Deniz, M. E., Kesici, Ş. ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Dikbıyık, Y. (2017). Psikolojik sermayenin iş tatmini ve örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi: Otel işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2015). Kur'an Yolu Meali. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T. ve Çetinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Üzerine Görüşleri (Nitel Bir Çalışma). VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Eldor, L. (2018). Public service sector: the compassionate workplace – the effect of compassion and stress on employee engagement, burnout, and performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 28(1), 86-103.
- Ezer, H. İ. (2017). Ergenlik döneminde yaygın kullanılan savunma mekanizmaları ile psikolojik sağlık ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişki: Hatay il merkezi örneği. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çaç Üniversitesi.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441.
- Gale, C., Gilbert, P., Read, N. ve Goss, K. (2014). An evaluation of the impact of introducing compassion focused therapy to a standard treatment programme for people with eating disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 21(1), 1–12. doi:10.1002/cpp.1806
- Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208.
- Gilbert, P. (2009b). The nature and basis for compassion focused therapy. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 273-291.
- Gilbert, P. (2010). Training Our Minds in with and for Compassion An Introduction to Concepts and Compassion-Focused Exercises. <https://www.getselfhelp.co.uk/docs/GILBERT-COMPASSION-HANDOUT.pdf> Erişim Tarihi: 22.12.2018.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6–41.
- Gilbert, P. (2017). A brief outline of the evolutionary approach for compassion focused therapy. *EC Psychology and Psychiatry*, 3(6), 218-227.

- Gilbert, P. (2018). Compassion-focused therapy. (Common language for psychotherapy procedures, the first 101; Borgo, S., Marks, I. ve Sibilis, L.). Centro per la Ricerca in Psicoterapia (CRP). 47-48. www.commonlanguagepsychotherapy.org. Erişim Tarihi: 22.12.2018.
- Gilbert, P. ve Irons, C. (2004). A pilot exploration of the use of compassionate images in a group of self-critical people. *Memory*, 12(4), 507-516.
- Gilbert, P. ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353-379. doi:10.1002/cpp.507
- Gladkova, A. (2010). Sympathy, compassion, and empathy in English and Russian: a linguistic and cultural analysis. *Culture & Psychology*, 16(2), 267-285.
- Goldin, P. ve Jazaieri, H. (2017). The compassion cultivation training (cct) program. In Seppälä, E.M., Simon-Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, D.C., & Doty, J.R. (Eds.). Oxford Handbooks Online. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.18.
- Goss, K. ve Allan, S. (2014). The development and application of compassion-focused therapy for eating disorders (CFT-E). *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 62-77. doi:10.1111/bjc.12039
- Gör, F. (2013). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet değeri. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Gregory, W. E., Glazer, J. V. ve Berenson, K. R. (2017). Self-compassion, self-injury, and pain. *Cogn Ther Res*, 41, 777-786.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Hacıkeleşoğlu, H. ve Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 203-227.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji-kuram, araştırma ve uygulamalar. (Çev. Ed. Tayfun Doğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2011). Gökyüzünden Yeryüzüne Yayılan Bir Değer: Merhamet Eğitimi. *Diyanet Dergisi*, 244, 13-17.
- Hökelekli, H. (2013). Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi. (2.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- İşgör, İ. Y. (2017). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve akademik başarının merhamet üzerindeki yordayıcı etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 82-99.
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J. ve Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 23-35. DOI: 10.1007/s11031-013-9368-z
- Judge, L., Cleghorn, A., McEwan, K. ve Gilbert, P. (2012). An exploration of group-based compassion focused therapy for a heterogeneous range of clients presenting to a community mental health team. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 420-429. doi:10.1521/ijct.2012.5.4.420

- Kahraman, A. (2018). Çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişisel biriciklik algısının aracı rolü: bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi.
- Kant, I. (2017). Eğitim üzerine. (6.Baskı). (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Kardaş, F. (2017). Üniversite öğrencilerinde bir model sınaması: Pozitif duyguların ve kişisel kaynakların etkileşimi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kardaş, F. (2018). Şükran: ruh sağlığı alanında güncel bir kavram. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 1-18.
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90, 432-455. doi:10.1111/papt.12104
- Kirby, J. N., Tellegen, C. S. and Steindl, S. R. (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: current state of knowledge and future directions. *Behavior Therapy*, 48, 778-792.
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M. ve Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *SCAN*, 9, 873-879. doi:10.1093/scan/nst060
- Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlık: psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58.
- Köker, S. (2015). Deneysel edebiyat bağlamında Murat Gülsoy'un İstanbul'da Bir Merhamet Haftası adlı romanının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Küçükaydın, Z. (2015). Fen bilimleri derslerinde merhamet eğitimi üzerine bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Lucre, K. M. ve Corten, N. (2013). An exploration of group compassion-focused therapy for personality disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(4), 387-400. doi:10.1111/j.2044-8341.2012.02068.x
- McClelland, L. E., Gabriel, A. S. ve DePuccio, M. T. (2018). Compassion practices, nurse well-being, and ambulatory patient experience ratings. *Medical Care*, 56(1), 4-10.
- McLean, L., Steindl, S. R ve Bambling, M. (2018) Compassion-Focused Therapy as an Intervention for Adult Survivors of Sexual Abuse, *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(2), 161-175, doi: 10.1080/10538712.2017.1390718
- McManus, J., Tsivos, Z., Woodward, S., Fraser, J. ve Hartwell, R. (2018). Compassion focused therapy groups: evidence from routine clinical practice. *Behaviour Change*, 35, 167-173.
- Murdock, N. L. (2013). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları-olgu sunumu yaklaşımıyla. (2.Basım). (Çeviri Ed.: Akkoyun, F.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neff, K. (2003a). The development of validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. ve Germer, C. K. (2012). A pilot and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 1-17. doi: 10.1002/jclp.21923

- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154. doi:10.1016/j.jrp.2006.03.004
- Oral, B., Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 77-87.
- Polat, F. (2016). Merhamet yorgunluğu düzeyinin çalışma yaşam kalitesi ile ilişkisi: sağlık profesyonelleri örneği. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Polat, F. N. ve Erdem, R. (2017). Merhamet yorgunluğu düzeyinin çalışma yaşam kalitesi ile ilişkisi: sağlık profesyonelleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 291-312.
- Pommier, E. A. (2010). The compassion scale. Doctoral Thesis. The Graduate School of the University of Texas at Austin.
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Reddy, S. D., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Osawa-de Silva, B., Pace, T. W. W., Cole, S. P., Raison, C. L. ve Craighead, L. W. (2013). Cognitive-based compassion training: a promising prevention strategy for at-risk adolescents. *J Child Fam Stud*, 22, 219-230. DOI 10.1007/s10826-012-9571-7
- Sadeghi, Z. H., Yazdi-Ravandi, S. ve Pirnia, B. (2018). Compassion-focused therapy on levels of anxiety and depression among women with breast cancer; a randomized pilot trial. *Int J Cancer Manag*, 1-6. doi: 10.5812/ijcm.67019.
- Salazar, L. R. (2015). Exploring the relationship between compassion, closeness, trust, and social support in same-sex friendships. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 15-29.
- Sarıçam, H. ve Erdemir, N. (2019). Şefkat-Merhamet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA E-Kitabı (s.152-163) içinde. İstanbul, Türkiye. doi: 10.13140/RG.2.2.18792.01288
- Sayar, K. (2008). Merhamet-Kalbe Dönüş İçin Son Çağrı. (6.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sayar, K. ve Manisalıgil, A. (2016). Merhamet Devrimi. (3.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Scarlet, J., Altmeyer, N., Knier, S. ve Harpin, R. E. (2017). The effects of Compassion Cultivation Training (CCT) on health-care workers. *Clinical Psychologist*, 21, 116-124.
- Seyhan, A. E. (2014). Ebu'l-Hasan El-Harakânî'nin Sevgi, Merhamet ve Hoşgörü Anlayışı. Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması. 26-28 Mayıs 2014. Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB).
- Sezgin, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Sharf, R. S. (2014). Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları-kavramlar ve örnek olaylar. (5.Basım). (Çeviri Ed.: Voltan Acar, N.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sinclair, S., Kondejewski, J., Raffin-Bouchal, S., King-Shier, K. M. ve Singh, P. (2017). Can self-compassion promote healthcare provider well-being and compassionate care to others? Results of a systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 168-206.

- Sommer-Spijkerman, S., Trompetter, H., Schreurs, K. ve Bohlmeijer, E. (2018). Pathways to improving mental health in compassion-focused therapy: self-reassurance, self-criticism and affect as mediators of change. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02442
- Sousa, R., Castilho, P., Vieira, C., Vagos, P. ve Rijo, D. (2017). Dimensionality and gender-based measurement invariance of the compassion scale in a community sample. *Personality and Individual Differences*, 117, 182-187.
- Steindl, S. R., Buchanan, K., Goss, K. ve Allan, S. (2017). Compassion focused therapy for eating disorder: A qualitative review and recommendations for future applications. *Clinical Psychologist. Advance Publication*. doi:10.1111/cp.12126
- Şahinler, N. (2014). *Son Merhamet Çağrısı*. (1.Baskı). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Şirin, M. ve Yurttaş, A. (2015). Hemşirelik bakımının bedeli: merhamet yorgunluğu. *DEUHFED*, 8(2), 123-130.
- Tarhan, N. (2017). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ*. (21.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taymur, Z. A. (2015). İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma, Batman il örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi/Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- The Compassionate Mind Foundaion. (2018). Web Adresi: <https://compassionatemind.co.uk/> Erişim Tarihi: 22.12.2018.
- Tösten, R. Özgan, H. (2014). Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Dergisi (EKEV)*, 59, 129-442.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.org.tr> adresinden 12.10.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi: temel ilkeler ve uygulama*. (11.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Vivino, B. L., Thomson, B. J., Hill, C. E. ve Ladany, N. (2009). Compassion in psychotherapy: the perspective of therapists nominated as compassionate. *Psychotherapy Research*, 19(2), 157-171. DOI: 10.1080/10503300802430681
- Yas, A. (2014). *Justice and mercy in the Merchant of Venice*. Master Thesis. Ankara: Çankaya University.
- Yıldız, H. ve Kavak, O. (2017). The regulatory role of compassion in the influence of the personality trait of responsibility on task and contextual performance. *Journal of Management, Marketing and Logistics (JMML)*, 4(4), 408-422.
- Yoon, D. J. (2017). Compassion momentum model in supervisory relationships. *Human Resource Mangement Review*, 27, 473-490.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 6., 7. ve 8. Sınıf Kazanımlarının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi^a

Hilal DÖNMEZ^b, Seraceddin Levent ZORLUOĞLU^{c,d}

Özet

Bu çalışmada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların SOLO Taksonomisi'ne göre analizi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma, doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan kazanımlar SOLO taksonomisine göre iki araştırmacı tarafından üç basamakta incelenmiştir. İlk basamakta 6. sınıf kazanımları bireysel olarak incelenmiş daha sonra uzman görüşü ile analiz konusunda ortak bir karar alınmıştır. İkinci basamakta 7. ve 8. sınıf kazanımları ilk basamağa araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Son basamakta ise yapılan analizler karşılaştırılarak farklılıklar hakkında ortak bir paydada bulunmaya çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre incelenen 187 kazanımdan %31'i tek yönlü yapı, %19'u çok yönlü yapı, %29'u ilişkisel yapı, %21'i soyutlanmış yapı düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kazanımlara bakıldığında tek yönlü yapı ve ilişkisel yapı basamaklarının temsil güçlerinin yüksek; çok yönlü ve soyutlanmış yapı basamaklarının ise az olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

SOLO taksonomisi
Fen bilimleri dersi
Öğretim programı
Kazanım

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.04.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.547938

Examination of 6th, 7th and 8th Grades Sciences Course Outcomes According to the SOLO Taxonomy

Abstract

In this study, analysis and evaluation of the outcomes involved in the curriculum of sciences course are aimed at according to the SOLO Taxonomy. The study has been carried out by the document analysis. The outcomes in the program are examined in three steps according to the SOLO Taxonomy. In the first step, the outcomes of the 6th grade have been examined separately. Then, a consensus has been made about the analysis with an expert opinion. In the second step, 7th and 8th grades outcomes have been analyzed separately. In the last step, the effort has been to find common ground on differences by comparing the analyses. Among the 187 outcomes that have been examined in regard to analysis results, 31% is unistructural, 19% is multistructural, 29% is relational and 21% is extended abstract. Having examined the outcomes, it can be seen that the authority of unistructural and relational are dominant; however, multistructural and extended abstract levels are low in authority.

Keywords

SOLO Taxonomy
Sciences course
Curriculum
Outcome

About Article

Received: 01.04.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.547938

^a Çalışma Hilal Dönmez'in Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

^b Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, hilaldonmez101@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8661-7516

^c Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, leventzorluoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8958-0579

^d İletişim Yazarı: leventzorluoglu@hotmail.com

Giriş

Günlük hayatta karşılaştıkları problemleri kolaylıkla çözen, bilgiyi iyi kullanan, çağa ayak uyduran, verimli ve değerlerimizi özümsemiş bireylerin yetiştirilmesi eğitim ve eğitim sistemleri ile mümkün olmaktadır (Karamustafaoğlu,2006; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda istenilen yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Fidan, 2012). Bu süreç içerisinde eğitim farklı disiplinlere ayrılmaktadır. Bu disiplinlerden biri de bireyin bulunduğu dünyayı anlamasını sağlayan ve eğitim sisteminin önemli yapı taşlarından biri olan fen eğitimidir.

Fen eğitimi, kişinin gözlem ve analiz yapması, karşılaştığı problemlere çözüm yolu bulması ve elde ettiği verileri uygulamasıdır (Aktamış ve Ergin, 2006). Fen eğitimi, bireyin çevresindeki ilgi çekici zenginliğin eğitimidir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003).Fen'e yönelik ilginin artması fen eğitimine verilen önemi arttırmakta ve bu durum ülkelerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ülkelerin gelişmesi için fen bilimleri eğitimi daha kaliteli hale getirmek adına birçok çaba harcanmaktadır (Ayas, 1995). Bu çabaların başında ise eğitim ve öğretimi planlı hale getiren, verilen eğitimin kalitesini arttıran öğretim programları gelmektedir (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004).

Öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Üstündağ, 1998). Programlarının ilk ve en önemli basamağı hedef olarak nitelendirilen kazanımlardır(Kubat, 2015). Kazanımlar programı oluşturan diğer öğelerin temelini oluşturmaları nedeni ile öncelik olarak dikkate alınmaktadır (Eke, 2015). Kazanımlar kazandırılmak istenen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin belirli düzeyleri dikkate alınarak hiyerarşik bir ilişkiye göre hazırlanmaktadır (Tutkun, 2012). Kazanımların aşamalı olarak hazırlanmasına yönelik eğitimde sınıflandırma yapmak amacıyla taksonomilerden yararlanılmaktadır.

Taksonomiler, öğretim programlarının ve öğretim kalitesinin artırılması amacı ile sıklıkla kullanılmaktadır. Tüm disiplinlerde olduğu gibi, fen bilimleri dersi öğretim programının da uygulanması ve geliştirilmesi aşamasında farklı taksonomilerden yararlanılmaktadır (Ayas, 1995). Bu taksonomilerden en fazla kabul göreni Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasıdır (Arı, 2011). Zamanla bazı araştırmacılar Bloom sınıflandırmasında eksiklikler olduğunu öne sürmüşler ve çeşitli alternatif sınıflandırmalar ortaya atmışlardır. Bloom'un bilişsel alan sınıflandırılmasına alternatif olarak, çeşitli okul ve üniversitelerde kullanılan, 1982 yılında John Biggs ve Kelvin Collis tarafından SOLO taksonomisi geliştirilmiştir (Arı, 2013).

Gözlenebilen öğrenme çıktısı (Structure of Observed Learning Outcomes) anlamına gelen SOLO taksonomisi öğrencilerin anlama becerilerini ölçme amacıyla kullanılan sınıflamadır (Bağdat, 2013). Bu taksonomi öğrenme kalitesini arttırmak, öğrenmeye temel oluşturan durumlarının ve öğrenmenin değerlendirmesinin yapılabilmesini sağlayan yapı öncesi, tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkiyel yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarından oluşmaktadır (Biggs ve Collis, 1982). Yapı Öncesi, en alt basamak olup öğrenciler bu basamağa göre herhangi bir anlayışa sahip değildirler. Öğrencilerde bilgiler dağınıktır, örgütlenmemiş parçalar halindedir ve buna bağlı olarak öğrencilerin bilgileri kendilerini doğru cevaba götürmeyecek düzeydedir (Brabrand ve Dahl, 2009; Göktepe, 2013). Tek Yönlü Yapı, taksonominin ikinci basamağıdır. Bu basamağa yönelik kazanımlar ve bilgileri tek bir yönüyle ele almaktadır. Yani öğrenci kendine yöneltilen sorunun ya da bilginin sadece tek bir yönüyle ilgilenecek şekilde kavramlara odaklanmaktadır (Lister, Simons, Thampson,

Whalley ve Prasad, 2006). Çok yönlü yapı, öğrencinin konuya diğer açılardan bakabileceği şekilde sunulmakta ve öğrenci konular arası bağlantı kuramadan konuya farklı açılardan bakabilmektedir (Biggs, 2003; Gezer ve İlhan, 2015). Bu basamağa göre öğrenciler bilgiler arasında bağlantı kurabilmekte, birden fazla yönle ele alabilmekte fakat farklı yönleri dikkate alarak sınıflandırma yapamamaktadır (Brabrand ve Dahl, 2009; O'Neill ve Murphy, 2010). İlişkisel yapı, taksonominin dördüncü basamağıdır. Bu basamakta öğrenci, kendine verilen bilgiler arasında bağlantı kurmakta, verilen parçaları diğerleri ile birleştirebilmekte, bütünü anlamakta ve bilgiler hakkında neden-sonuç bağlantısı kurabilmektedir (Biggs ve Collis, 1982; Burnett, 1999). Soyutlanmış Yapı, taksonominin en üst düzeyi ve son basamağıdır. Öğrenci öğrendiği bilgileri yapılandırabilmekte, üst bilişsel düzeyde kavrayabilmekte, kendisinde var olan bilgilerle yaratıcı fikirler öne sürebilmektedir (Gezer ve İlhan, 2015; Lake, 1999). SOLO taksonomisi basamak düzeylerini belirlemek amacıyla yapı öncesi basamağı dışındaki her bir basamak için Biggs (2003) ve Burnett (1999) gösterge fiiller düzenlemiştir (Gezer ve İlhan, 2014).

Alanyazın incelendiğinde farklı disiplinlerde SOLO taksonomisine yönelik yapılan çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Köse (2018), üst uzamsal yeteneğe sahip öğretmen adaylarının düşünme yapılarına göre SOLO taksonomisi düzeylerini belirlemiştir. Lian ve İdris (2006), SOLO taksonomisini ele alarak öğrencilerin doğrusal denklemlerde cebirsel çözüme yeteneklerini değerlendirmiştir. Konyalıhatipoğlu (2016), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerini SOLO taksonomisine göre belirlemiştir. Ağçam ve Babanoğlu (2018), İngilizce programlarının SOLO çözümlenmesinin yapıldığı bir çalışmada özellikle 2017 yılında Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulan İngilizce dersi öğretim programlarının yeniden düzenlenmesiyle ilgili olarak bir inceleme yapmıştır. Akbaş (2016), meslek yüksekokul öğrencilerinin bilgisayar destekli ortamda "limit-süreklilik" konusundaki öğrenmelerini SOLO taksonomisine göre belirlemiştir. Pegg ve Tall (2004), tarafından yapılan bir çalışmada SOLO modelini cebirsel düşüncenin gelişimine uygulamıştır. Göktepe (2013), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerini SOLO taksonomisine göre incelemiştir. Karkdijk ve arkadaşları (2019), coğrafya alanında yaptıkları çalışmada, öğrencilerin özellikle coğrafi meselelerin gizemli taraflarını keşfedip, coğrafyaya ilişkin ilişkisel düşüncelerini SOLO taksonomisi modeli ile incelemiştir. Bağdat (2013), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerini SOLO taksonomisine göre incelemiştir. Rider, (2004), SOLO taksonomisi modelini cebir kavramlarına yönelik olarak müfredatın etkisini 313 öğrencinin görüşlerini alarak incelemiştir. Musan (2012), dinamik Matematik destekli ortamda 8. sınıf öğrencilerinin denklem ve eşitsizlikleri anlama seviyelerini SOLO taksonomisine göre incelemiştir. Evangelou ve Kotsis (2019), gerçek ve sanal fizik deneyleri üzerinde yapılan çalışmada, beşinci sınıf ilköğretim öğrencileri arasında sürtünme kavramı üzerinden hareket edilerek öğrenme sonuçlarının karşılaştırılmasını SOLO taksonomisi kullanılarak yapmışlardır. Çetin, Boran ve Yazıcı (2014) ise Fizik eğitiminde başarının ölçülmesinde SOLO taksonomisine göre hazırlanan rubrikleri incelemiştir. Gezer ve İlhan (2014), 8. sınıf vatandaşlık dersi kazanımları ve ders kitabındaki değerlendirme sorularını SOLO taksonomisine göre analiz etmişler ve yine Gezer ve İlhan (2015), sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularını SOLO taksonomisine göre incelemiştir. Göçer ve Kurt (2016) ise Türkçe dersi öğretim programının 6-8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarını Solo taksonomisine göre incelemiştir. Chan Tsui, Chan ve Hong (2002), çalışmalarında öğrencilerin bilişsel

öğrenme çıktılarını ölçmede farklı eğitim taksonomileri uygulanarak bir inceleme yapılmıştır. SOLO ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde fen bilimine yönelik çalışmaların yer almadığı belirlenmiştir. Gözlenebilen öğrenme çıktısı anlamına gelen SOLO taksonomisi değerlendirme amacıyla da kullanılmaktadır. Programlarda yer alan kazanımların değerlendirmelerinin sağlıklı yapılabilmesi ve gözlenebilen öğrenme çıktılarında verim alınabilmesi için kazanımların SOLO taksonomisine göre incelenmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018'de yayınlamış olduğu 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan 187 kazanımın SOLO taksonomisine göre incelenmesi ve kazanımların taksonominin hangi düzeyine karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Analiz sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıf programlarında yer alan fen bilimleri dersi kazanımlarının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere hangi düzeyde verilmesi gerektiğine yönelik bilgi sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, basılı veya elektronik kaynaklardan elde edilen dokümanların incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların incelenmesi nedeniyle doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

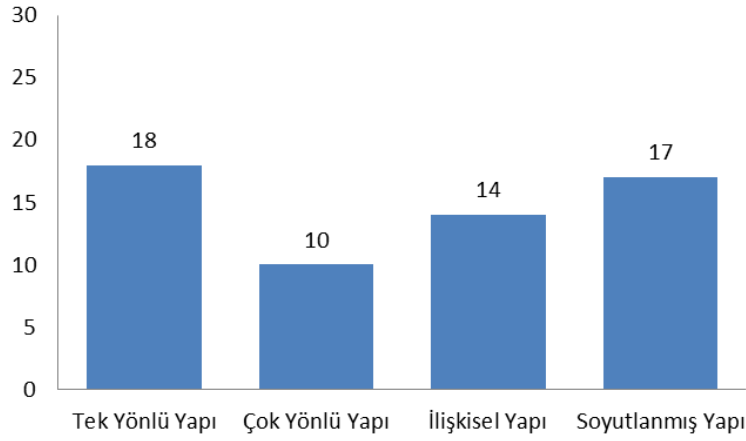
Çalışmada, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan 6. sınıfa ait 59 kazanım, 7. sınıfa ait 67 kazanım ve 8. sınıfa ait 61 kazanım olmak üzere toplam 187 kazanımın SOLO taksonomisine göre analizi yapılmıştır. 6., 7., ve 8. sınıf fen bilimleri öğretim programının kazanımlarını incelenmesi üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada SOLO taksonomisi boyutlarında ortak bir düşünceye varabilmek amacıyla 6. sınıf düzeyinin kazanımları bir yazar ve bir uzman tarafından bireysel olarak incelenmiş, daha sonra bireysel olarak ele alınan bu kazanımlar arasındaki farklılıklar dikkate alınarak ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada ise diğer sınıf düzeylerinin kazanımları birinci aşamadaki ortak karara göre incelenmeye devam edilmiştir. Son aşamada ise her sınıf seviyesinde incelenen kazanımların SOLO taksonomisine göre boyutları kontrol edilmiş ve farklılıklar arasında ortak bir paydada buluşularak kazanımın boyutuna karar verilmiştir. Çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu güvenilirlik katsayı formülü kullanılarak kazanımların analizinde güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuş ve .70'in üzerinde olduğu için analizlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Programda yer alan kazanımların analizi, Gezer ve İlhan'ın (2014) belirtmiş olduğu fiiller ve kazanımların bütüncül hali dikkate alınarak yapılmıştır. Çalışmada yapılan analizlerden, SOLO taksonomisinin her bir boyutuna yönelik örnek analizler sunulmuştur: "6.2.3.3 Kanın yapısını ve görevlerini tanımlar" kazanımı öğrencinin öğrendiği bilgiyi basit bir şekilde kendi ifadeleri ile aktarabilir ya da öğrendiği bilgiyi aynen tekrar edebilir. Bu yüzden 6.2.3.3 kazanımı yazar ve uzman tarafından ortak görüş ile tek yönlü yapı düzeyinde kabul edilmiştir. "7.4.3.2 Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar" kazanımında öğrenci verilen bilgiler arasında bağlantı kurabilir ve bir bütün oluşturabilir. Bu nedenle 7.4.3.2 kazanımı ortak görüş ile ilişkisel yapı düzeyinde kabul edilmiştir. "8.6.4.2 Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar" kazanımına

bakacak olursak öğrenci burada verilen bilgiyi farklı yönler aktarmakta, yaratıcı fikirler öne sürmektedir ve yine ortak görüşe varılarak bu kazanımın soyutlanmış yapı düzeyine karşılık geldiği kabul edilmiştir.

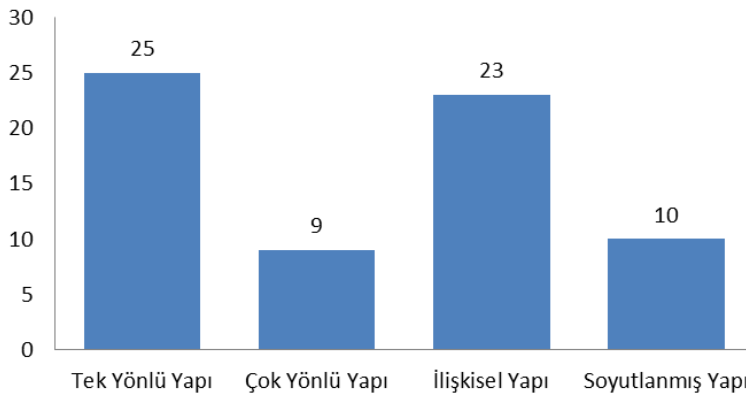
Bulgular

Bu bölümde, analiz sonucunda programda yer alan kazanımların SOLO taksonomisinin basamaklarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan 187 kazanım SOLO taksonomisine göre incelenmiş ve her bir kazanımın taksonominin hangi boyutuna karşılık geldiği belirlenmiştir. SOLO taksonomisine göre incelenen Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının dağılımları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.



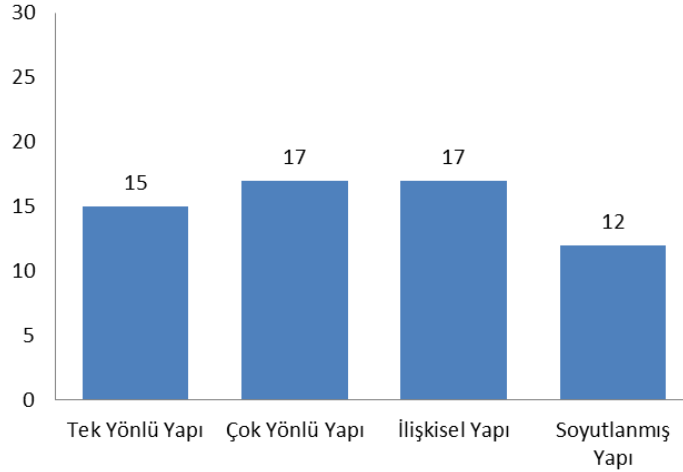
Şekil 1. 6. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan 6. Sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımları Şekil 1'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kazanımların %30'u (18 kazanım) tek yönlü yapı, %17'si (10 kazanım) çok yönlü yapı, %24'ü (14 kazanım) ilişkisel yapı ve %29'unun (17 kazanım) soyutlanmış yapı seviyesindedir.



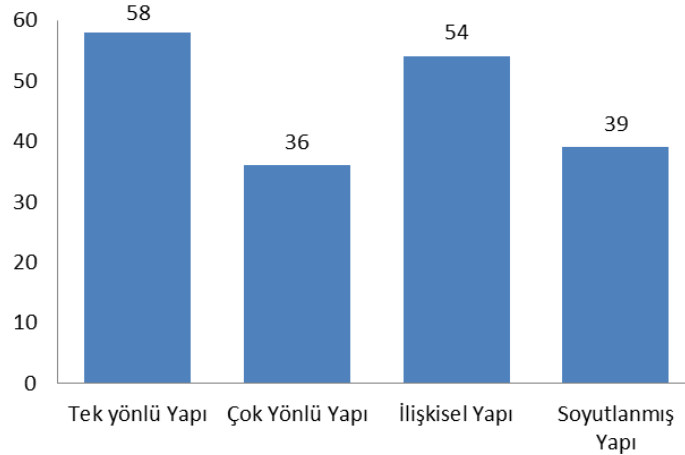
Şekil 2. 7. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

7. Sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kazanımların %37’si (25 kazanım) tek yönlü yapı, %14’ü (9 kazanım) çok yönlü yapı, %34’ü (23 kazanım) ilişkisel yapı ve %15’nin (10 kazanım) soyutlanmış yapı seviyesindedir.



Şekil 3. 8. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

Fen bilimleri dersi öğretim programındaki 8. Sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımları Şekil 3’te verilmiştir. İncelemeler sonucuna göre kazanımların %24’ü (15 kazanım) tek yönlü yapı, %28’i (17 kazanım) çok yönlü yapı, %28’i (17 kazanım) ilişkisel yapı ve %20’si (12 kazanım) soyutlanmış yapı seviyesinde olduğu belirlenmiştir.



Şekil 4. Kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre genel dağılımı

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarını kapsayan, SOLO taksonomisine göre incelenen kazanımların analizleri Şekil 4’te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde genel olarak kazanımların %31’i (58 kazanım) tek yönlü yapı, %19’u (36 kazanım) çok yönlü yapı, %29’u (54 kazanım) ilişkisel yapı, %21’i (39 kazanım) soyutlanmış yapı boyutlarından oluşmaktadır.

Yapılan analizler doğrultusunda Şekil 4’te verildiği gibi kazanımların, SOLO taksonomisindeki düzeylerinin en fazla olduğu basamak tek yönlü yapı ve ilişkisel yapı iken,

düzeylerinin en az olduğu basamak ise çok yönlü yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarıdır. Şekil 1'deki analizlere göre 6. sınıfta tek yönlü yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarının çoğunlukta olduğu, Şekil 2'ye göre 7. sınıf kazanımlarında tek yönlü yapı ve ilişkisel yapı seviyelerinin fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak Şekil 3'te incelenen 8. Sınıf kazanımlarında çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı basamaklarının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Tek yönlü yapı basamağının sınıf seviyesi arttıkça azalması beklenirken 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken arttığı; ancak 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken azaldığı gözlenmiştir. Çok yönlü yapı basamağı da sınıf seviyesi arttıkça artması gerekirken 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken azaldığı; fakat 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken arttığı görülmüştür. İlişkisel yapı basamağı ise sınıf seviyesi arttıkça artması beklenen basamak olup beklentileri karşılamıştır. Son ve en üst basamak olan soyutlanmış yapı basamağı üst bilişsel düzeydedir ve 8. Sınıflarda fazla olması beklenmektedir. Soyutlanmış yapı kazanım sayısının 6. sınıfta olduğu, 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken azaldığı; ancak 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken arttığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada. 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları SOLO taksonomisine göre incelenmiştir. 6. sınıf kazanımlarının çoğunlukla tek yönlü yapı düzeyinde olduğu ve sırasıyla soyutlanmış yapı, ilişkisel yapı ve çok yönlü yapı basamaklarının takip ettiği görülmüştür. 7. sınıf kazanımlarının çoğunlukla tek yönlü yapı düzeyinde olduğu ve sırasıyla ilişkisel yapı, soyutlanmış yapı ve çok yönlü yapı basamaklarının takip ettiği görülmüştür. Son olarak, 8. sınıf kazanımlarının ise çoğunlukla çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı düzeyinde olduğu, daha sonra sırasıyla tek yönlü yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarının takip ettiği görülmüştür. SOLO taksonomisinde alt basmaktan üst basamağa gidildikçe üst bilişsel seviyelerinin artması beklenmektedir (Göçer ve Kurt, 2016). Ancak, soyutlanmış yapı basamağı oranının 6. sınıflarda fazla olduğu görülmektedir. Bulgular sonucunda, incelenen 187 kazanımda tek yönlü yapı basamağındaki kazanımların oranının fazla olduğu ve incelenen kazanımlarının SOLO düzeylerine göre beklentiyi karşılamadığı belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların, SOLO taksonomisinin hedeflediği düzeyde, hiyerarşik ilişki içerisinde (Şendur, 2019) olmadığı sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça artması beklenen ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarındaki kazanımların dengeli bir şekilde dağılım göstermediği sonucuna varılmaktadır. Bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarının kısıtlanmasını ve alt düzeyde öğrenmelerin gerçekleşmesine neden olacağı (Gezer ve İlhan, 2014) düşüncesine sebep olmaktadır. Öğrenci öğrenmelerinin aktif kılınacağı öğretimlerin gerçekleşmesi için öğretimde homojen dağılım göstermiş düzeylerin olması ya da kademeli sınıflarda bir üst sınıfa geçildikçe üst düzey kazanımların sayısının artması gerekmektedir (Anderson ve Krathwol, 2001; Biggs ve Collis, 1982). Bu nedenle fen bilimleri programlarında yapılandırmaya gidildiğinde çalışma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak homojen bir yapının sağlanması ya da üst sınıflarda taksonominin üst düzeylerine denk gelen kazanımlara yer verilmesi programı daha etkili kılabilir.

Kazanımların içinde çok yönlü yapı basamağının oranının diğer basamaklara göre az olduğu tespit edilmiştir. Soyutlanmış yapı basamağı sınıf düzeyi arttıkça artması beklenirken

(Konyalıhatipoğlu, 2016) azalmıştır. Soyutlanmış yapıya yönelik kazanımlar ile öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin, yaratıcılıklarının ve ilişkisel öğrenme becerilerinin artması beklenmektedir (Göçer ve Kurt, 2016). Bu yönüyle düşük düzeylere yönelik kazanımları alt sınıflarda kazanan öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe soyutlanmış yapı basamağına yönelik kazanımlarla analitik düşünme, yaratıcılık ve ilişkisel öğrenme gibi farklı becerilerinin aktif kılınması sağlanabilir. Mevcut fen bilimleri öğretim programında bu durumun eksik kalacağı çalışma sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumun giderilmesi için ise öğretim esnasında öğretmenlerin öğretimi taksonominin üst düzeydeki boyutlarından gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çalışmada kazanımlara tek yönlü yapı basamağı boyutunda bakıldığında ise sınıf düzeyi arttıkça belirgin bir azalmanın olmadığı belirlenmiştir. Programın SOLO taksonomisine göre kazanımların alt düzeyden üst düzeye doğrusu aşamalı bir şekilde artması gerekmektedir (Gezer ve İlhan, 2014). Elde edilen sonuçlarda, fen bilimleri öğretim programı kazanımları, taksonominin düzeylerine uygun bir dağılım göstermemiştir. Etkili öğretimlerin gerçekleştirilmesi amacı ile gerek SOLO gerekse diğer taksonomilerin dikkate alınarak kazanımların hazırlanması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğrenciler, taksonomilerin her bir düzeyine yönelik öğrenmeler gerçekleştirilebilir ve daha üst düzey becerilerin kazandırılması sağlanabilir.

Sonuç olarak, SOLO taksonomisine göre incelenen kazanımlar programın sarmal yapısına uygun bulunmamıştır ve kazanımlar SOLO taksonomisine göre yeterli düzeyde bulunmamıştır. Fen bilimleri öğretim programı hazırlanırken SOLO taksonomisi düzeyleri de dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Ayrıca, kazanımlar gerek öğretim gerekse değerlendirmelerin temelini oluşturduğundan dolayı öğretim çıktılarının değerlendirmesine temel olması açısından programların belirli taksonomiler dikkate alınarak hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretim programlarının sadece kazanım boyutundan değerlendirilmesinin eksik olduğu düşünüldüğünden bundan sonraki çalışmalarda gerek farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilecek öğretimlerin gerek kitap içeriklerinin gerekse değerlendirmelerin SOLO taksonomisi boyutu ele alınarak ilişkisel olarak incelenmesinin faydalı olacağı ve öğretimlerin verimini artırması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağçam, B.,& Babanoğlu, M.P. (2018). İngilizce öğretim programlarının solo çözümlemesi: Türkiye örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18.
- Aktamış, H.,& Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2006), 77-83.
- Anderson, L.W.,& Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(6), 237-257.

- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 149-155.
- Bağdat, O. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluation the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Academic Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the solo-taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.
- Chan, C.C., Tsui, M.S., Chan, M.Y.C. ve Hong, J.H. (2002). Applying the structure of the observed learning outcomes (SOLO) taxonomy on student's learning outcomes: An empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 511-527.
- Çetin, B., Boran, A., & Yazıcı, N. (2014). Fizik eğitiminde başarının ölçülmesinde solo taksonomisine göre hazırlanan rubriklerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-52.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 345-353
- Evangelou, F., & Kotsis, K. (2019). Real vs virtual physics experiments: comparison of learning outcomes among fifth grade primary school students. A case on the concept of frictional force. *International Journal of Science Education*, 41(3), 330-348.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem
- Gezer, M., & İlhan, M. (2014). 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 193-207.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1 – 25.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Göktepe, S. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Uzamsal Yeteneklerinin Solo Modeli ile İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göktepe, S. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin solo modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Güven, Ç. (2014). *6, 7, 8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Karkdijk, j., van der Schee, Joop A., Admiraal, Wilfried F. (2019). Students' geographical relational thinking when solving mysteries. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 28(1), 5-21.
- Konyalıhatipoğlu, M.E. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerinin solo taksonomisine göre incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Köse, O. (2018). *Üst düzey uzamsal yeteneğe sahip matematik öğretmen adaylarının düşünme yapılarına göre SOLO taksonomisi düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kubat, U. (2015). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1061-1070.
- Lake, D. (1999). Helping students to go SOLO: Teaching critical numeracy in the biological sciences. *Journal of Biological Education*, 33(4), 191-198.
- Lian, L. H.,& Idris, N. (2006). *Assessing algebraic solving ability of form four students*. *International Electronic Journal of Mathematics Education (IEJME)*, 1(1), 55-76.
- Lister, R., Simon, B., Thompson, E., Whalley, J. L.,& Prasad, C. (2006). Not seeing the forest for the trees: novice programmers and the SOLO taxonomy. *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(3), 118-122.
- Milles, M. B.,& Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Musan, M. S. (2012). *Dinamik matematik yazılımı destekli ortamda 8. sınıf öğrencilerinin denklem ve eşitsizlikleri anlama seviyelerinin solo taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- O'Neill, G.,& Murphy, F. (2010). *Guide to Taxonomies of Learning*. UCD Teaching and Learning, <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf> (09.02.2019)
- Pegg, J.,& Tall, D. (2004). *Fundamental cycles in learning algebra: An analysis*. In *12th ICMI Study Conference on the Future of the Teaching and Learning of Algebra*. Melbourne, Australia.
- Suat, Ü., Çoştur, B.,& Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.

- Şendur, G. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimyadaki öğrenmelerinin SOLO taksonomisine göre incelenmesi: Aromatik bileşiklerin tepkimeleri konusu. *İlköğretim Online*, 18(2), 642-662.
- Rider, R.L. (2004). *The Effect of Multi-Representational Methods on Students' Knowledge of Function Concepts in Developmental College Mathematics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Graduate Faculty of North Carolina State University.
- T.C Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sitesi. (2018). 5 Şubat 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden erişildi
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

Veri Görselleştirmenin Bilgi Sistemlerinde Kullanımı: Web Tabanlı Mezun Bilgi Sistemi Örneği

Murat KILINÇ^{a, b}, İlknur TEKE^c

Özet

Son zamanlardaki veri bilimindeki yeni yaklaşımlar, verinin bilgiye dönüştürülmesi sürecindeki işleyişlerin hızlanmasını ve daha kesin sonuçlar ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle 2000'li yılların başından sonra yeni yaklaşımlar çerçevesinde, veri kavramının, gelişen teknolojiyle birlikte hayatımıza daha fazla uyumlu hale getirilmesinden sonra, büyük veri setleri ile anlamlı çıkarımlar yapmak daha kolay bir hale gelmiştir. Bu sayede hem yönetim kademelerinin işi kolaylaşmış hem de karar destek sistemlerinin daha da güçlenmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda ortaya koyulan çalışma ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi'ndeki yaklaşık 130.000 mezun verisi analiz edilerek sistem oluşturma aşamaları açıklanmıştır. Sonrasında ise analiz sürecinden geçen veri seti, belirli yazılım kütüphaneleri aracılığıyla görselleştirilerek, anlamlı çıkarımların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Mezun Bilgi Sistemi (MEBİS) geliştirilerek, veriye dayalı çıkarımların yapılabilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Veri Analizi
Web Uygulamaları
Yönetim Bilişim Sistemleri

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.07.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.584804

Use Of Data Visualization In Information Systems: Web Based Graduate Information System Example

Abstract

Recently, new approaches in data science have accelerated the process of converting data into information and resulted in more precise results. Especially after the beginning of the 2000s, within the framework of new approaches, it has become easier to make meaningful inferences with large data sets after the data concept has been made more compatible with our life with developing technology. In this way, the work of the management levels has been simplified and the decision support systems have been strengthened. Within the scope of this study, the data of approximately 130.000 graduates at Manisa Celal Bayar University were analyzed and the system creation stages were explained. Afterwards, the data set, which has gone through the analysis process, is visualized through certain software libraries and it is aimed to reveal meaningful inferences. For this purpose, it is aimed that data based inferences can be made by developing the Alumni Information System (MEBIS).

Keywords

Data Analysis
Web Applications
Management Information
Systems

About Article

Received: 01.07.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.584804

^a İletişim Yazarı: kilinc.murat@cbu.edu.tr

^b Bilişim Personeli, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4092-5967.

^c Öğretim Görevlisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-6383-4067.

Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte bilgi çağı, beraberinde bilgi teknolojilerini de getirmiştir. Özellikle internetin yaygınlaşmasından sonraki süreç içerisinde bilgi teknolojilerinin hayatımızın neredeyse her alanına dâhil olması yadsınamaz bir gerçektir. Rekabet, hız, iletişim, analiz edebilme ve tüm süreçlerin takibi açısından bilgi sistemlerinin kullanımı bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle işletmeler hem kendilerini hem de çevrelerini daha iyi analiz edebilmek için, 2000'li yılların başlarından itibaren rekabet ortamında geriye düşmemek amacıyla bilgi sistemlerine tam olarak entegre olmuşlardır. Bu doğrultuda işletmelerdeki yönetim kademelerinin amaçlarına ulaşabilmek için bilgi teknolojilerini ve sosyal ağları sıklıkla tercih etmeleri durumu, dönüştürücü teknoloji içerisindeki en güzel örneklerden biridir (Laudon, 1999: 14). Dolayısıyla, bilişim ve iletişim döneminde teknoloji sayesinde bilgi üretimi oldukça önem kazanmıştır (Çukurçayır ve Çelebi, 2012: 61). Ancak bilgi teknolojileri sayesinde sunulan bu değişikliklere adapte olamamak işletmenin, hatta bazı durumlarda endüstrinin yok olması anlamına gelmektedir. Çünkü son yıllarda oldukça fazla iş alanı ortaya çıkmış ve önceki iş alanları da yıllar içinde değişime uğramıştır.

Yakın geçmişte ise birçok veriyi bünyesinde barındıran kurumlar da gelişen bilgi teknolojileriyle beraber işin içerisine dâhil olmuştur. Özellikle Türkiye'nin 2005 yılında kamu kurumlarında başlatmış olduğu e-dönüşüm ile beraber, kamu kurumlarındaki birçok işlemin yapılması kolaylaşmış ve daha kolay takip edilebilmesi sağlanmıştır. Diğer taraftan, "elektronik dönüşüm" kavramı üniversiteler boyutunda incelendiğinde, bilgi sistemlerinin gerekliliği günden güne önem kazanmıştır. Çünkü üniversite personelinin, öğrencilerin ve mezunların takip edilebilmesi ya da kişilerin işlerini daha kolay yapabilmesi için bilgi sistemlerine ihtiyaç vardır. Bu sebeple, ülkemizdeki tüm üniversiteler bu sistemleri farklı şekillerde kendi bünyeleri içerisinde kullanmaya başlamıştır. Dolayısıyla üniversite bilgi sistemleri, bütünlük yapıda bir çözüm sağlayıcı olarak değerlendirilebilir ve bunu rektörlük birimleri, fakülte ve yüksekokul seviyelerinde gerçekleştiren sistemlerin genel adı olarak nitelendirilebilir (Kılıçaslan, Büyükbabalı ve Aktener, 2002: 6). Bu tanımlama içerisindeki en temel yapı, geliştirilen uygulama ya da sistem her ne olursa olsun veri kavramına dayanmaktadır. Çünkü bu tarz sistemlerde tüm analizler, çıkarımlar, görselleştirmeler ve veri setleri sayesinde mümkün olmaktadır. Bu sebeple, veri kavramına dayanan sistemlerin mimarisi tasarlanmadan önce verinin nerelerde kullanılacağı önceden belirlenmeli ve sistem ona göre tasarlanmalıdır. Tasarım sürecinde veri görselleştirmenin nasıl oluşacağı da önemli bir noktadır. Veri görselleştirme, geliştirilen uygulamalarda uygulamayı kullanan kişi ya da kişilerin algılama yetenekleri ve kişiler arası yorumlama farklarını dikkate alan bir analiz gerçekleştirme olarak tanımlanabilir. Veri görselleştirme teknikleri sayesinde geliştirilen uygulamalar üzerinde etkili bir şekilde verinin portresinin çıkarılması mümkün olabilir ve bu doğrultuda genel bir çıkarıma varılabilir (Bilgin ve Çamurcu, 2008: 107). Analiz edilmesi zor olan veri setleri bile geliştirilen veri görselleştirme mekanizmaları ile desteklenerek daha iyi bir şekilde yorumlanabilir (Ghosh ve diğerleri, 2019: 347). Dolayısıyla veri görselleştirme, gözlem ve çıkarım vasıtasıyla karar verme sürecini büyük bir oran doğrultusunda geliştirebilir, harcanan zamanı azaltabilir ve veri analizi süreçlerinde katkı sağlayabilir (Wang ve diğerleri, 2015: 33).

Diğer bir önemli nokta ise tasarlanan veri mimarisi içerisinde verilerin güvende olup olmadığı konusudur. Çünkü artık günümüzde medya paylaşımları ve sosyal ağ gibi farklı

kaynaklardan birçok veri seti üretilmekte ve bu üretilen miktar her geçen saniye katlanarak artmaktadır. Bu durum genel kapsamda bakıldığında, kişilerin mahremiyeti bakımından birçok zorluğa sebep olmuştur (Eyüpoğlu ve diğerleri, 2017: 177). Bu sebeple geliştirilecek sistemlerde kişisel verilerin mahremiyetinin özenle korunması ve veri paylaşımının kullanıcılardan izin alınmadığı sürece kesinlikle yapılmaması gerekir.

Bu çalışmada, Manisa Celal Bayar Üniversitesi bünyesinde bilgi teknolojileri kullanılarak, bulut sistem tabanlı bir mezun bilgi sistemi geliştirilmiştir. Araştırmada, büyük ölçüdeki mezun veri setleri, görselleştirilerek veri analiz süreci daha kolay bir hale getirilmiş ve sonuçları benzer uygulamalar incelenerek çalışma içerisinde tartişılmıştır. Ayrıca uygulama geliştirilirken 24 Mart 2016'da kabul edilen Kişisel Verilerin Korunma Kanunu da göz önünde bulundurularak kişilerin sadece kendi izinleri doğrultusunda veri paylaşımına olanak sağlanmışır.

Literatür Taraması

Eyüpoğlu ve diğerlerinin (2017)'deki çalışmasında, büyük veri setlerinin korunması için gerekli olan araçlar, büyük veri sistemlerinin güvenliğinin sağlanmasındaki zorluklar, büyük çaptaki veri kaynaklarının neler olduğu ve veri güvenliği için geliştirilen yöntemler açıklanıp tartişılarak, bu noktada kişisel verilerdeki mahremiyetin korunması için öneriler getirilmiştir. Bu korumanın yegâne sebeplerinden bir tanesi de büyük veri setlerinin ortaya çıkışı ile birlikte geçmişte kullanılan klasik güvenlik tedbirlerinin yetersiz kalmasıdır. Bu yetersizliğin ortadan kaldırılması için literatürde var olan çalışmalar incelenerek özetlenmiş ve veri kavramındaki mahremiyetin korunması için çeşitli yöntemler gösterilmiştir.

Storey ve Song, (2017)'deki çalışmalarında büyük verinin yönetimini ele almış ve bu doğrultudaki gereklilikleri çalışmalarının içerisine eklemişlerdir. Bu kapsamda büyük veri kavramı, 5V olarak adlandırılan velocity, variety, volume, veracity, value kapsamında incelenmiş ve NoSQL'in de bulunduğu yeni teknolojiler incelenmiştir. Çalışmada en dikkat çekici noktalardan bir tanesi geleneksel olarak kullanılan ilişkisel veritabanlarının günümüzde her bakımdan yeterli olup olmadığı sorusudur. Çünkü klasik olarak günümüzde kullanılan ilişkisel veritabanları büyük miktardaki veriyi tutabilme ve işleyebilme konusunda hız, kapasite ve sorgulanabilme bakımından ilişkisel olmayan veri tabanlarına göre geride kalmaktadır. Bu bakımdan kullanımı oldukça yaygınlaşan ilişkisel olmayan veri tabanı kullanımının (NoSQL) hangi platformlarda kullanılabileceği makale içerisinde açıklanmıştır.

Gomes ve diğerlerinin (2013) yılında ortaya koydukları çalışmada, tıpkı bu çalışmada kullanılan Chartist ve JSMaps kütüphaneleri gibi Javascript ile derlenen bir kütüphane olan BioJS kütüphanesi kullanılmıştır. Biyolojik veriler genel kapsamda değerlendirildiklerinde, karmaşık ve heterojen bir yapıya sahip oldukları için analizleri, görsel hale getirilmeleri ve sonuçlarının aktarılması biraz daha zor olmaktadır. Çalışmaya göre BioJS bu noktada geliştirme ve paylaşım için güzel bir çerçeve sunmaktadır. Bu sebeple biyolojik verilerin kullanıldığı web sitelerinde genel geliştirme süresini azalttığından dolayı, BioJS araştırmacılar arasında bir tercih sebebi olarak görülmüştür.

Fiorini ve diğerleri (2016)'daki çalışmalarında, deniz trafiğindeki sürekli artış ve deniz alanlarından istifade etme talebinin büyümesiyle artan veri trafiğiyle birlikte yüksek trafik hacimlerini yönetmek için denizler üzerindeki mekânsal verileri görselleştirerek analiz etmişlerdir. Aynı zamanda gerçekleştirdikleri bu analizin kullanım alanları açıklanarak çalışma içerisine eklenmiştir.

Wang ve diğerlerinin (2015) yılında yapmış oldukları çalışmada, büyük verinin analizinin büyük verideki veri boyutunu ve karmaşıklığını azaltarak bu doğrultuda kilit bir rol oynadığı açıklanmıştır. Çalışmada dikkat çeken detaylardan bir tanesi veri görselleştirmenin sağladığı faydaların yüzdesel olarak açıklanmasıdır. Buna göre veri görselleştirme; karar verme sürecini %77 oranında arttırmakta, zaman kaybını %20 azaltmakta, daha iyi veri analizini %43 oranında desteklemekte ve bilgi paylaşımını %41 oranında daha fazla sağlamaktadır.

Joseph ve diğerleri (2010)'daki çalışmasında, bilişim teknolojileri endüstrisine devrim niteliğinde bir yenilik getiren bulut bilişim kavramı ele alınmıştır. Bu doğrultuda, bulut bilişimin detaylı olarak tanımı yapılmış, kavram karışıklıkları olmaması amacıyla terimler açıklanarak, bulut bilişimin geleceği, sağladığı fırsatlar ve önündeki engeller tartışılmıştır.

Srinivasan ve diğerlerinin (2019) yılında yapmış oldukları çalışmada, günümüzde artan veri kavramı için veri görselleştirmenin gerekli olduğundan bahsedilmiştir. Bu gereklilik sayesinde daha kolay bir şekilde çıkarım ve yorumlama yapıldığı belirtilen araştırmada, durumun ispatı için Voder adında bir uygulama geliştirilerek sonuçları tartışılarak incelenmiştir.

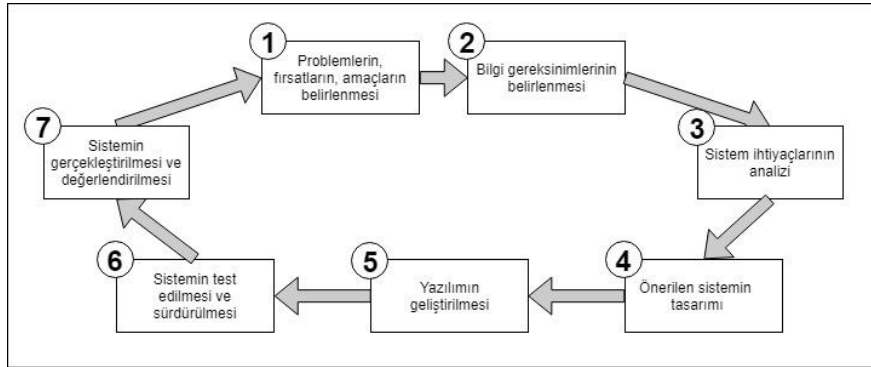
Fonseca ve diğerleri (2014) yılında yapılmış olan çalışmalarında, günümüzde geliştirilen çoğu web uygulamasının güvenliği etkileyen kritik hataları olduğu bu durumun büyük çaplı sistemlerde bile büyük güvenlik sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Bu tarz sorunları engelleyebilmek adına araştırmacılar daha önce sıklıkla yapılmış olan siber saldırı yöntemlerini anlamak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda da SQL Injection ve XSS gibi iki ana güvenlik açığını incelenerek çalışma içerisinde etkileri ortaya koyulmuştur.

Jacob 2016'daki çalışmasında, tasarlanan veri tabanındaki bütünlüğün ve güvenliğinin, öneminden bahsedilmiş ve bu doğrultudaki yaklaşımlar incelenerek çalışma içerisine dâhil edilmiştir. Araştırma MD5 ve HASH gibi kriptografik işlevlerin kullanımlarını içermektedir. Bu kapsamda MD5 kullanımındaki zorluklar açıklanarak aydınlatılmıştır. Çalışmada dikkat çeken en önemli husus, veri güvenliğinin bir örgütün sürekli başarısı ve gelişimi için oldukça gerekli olduğudur.

Yöntem ve Teorik Çerçeve

Tasarlanan sistemin hayata geçirilebilmesi için yöntem olarak “Yazılım Geliştirme - Yaşam Döngüsü” kullanılmış ve daha sonradan oluşabilecek sorun ya da problemlerin engellenebilmesi için bu döngü içerisindeki 7 adıma bağlı kalınmıştır. Çünkü sistematik yollarla geliştirilen uygulamalarda yazılım geliştirme yaşam döngüsünün etkili kullanımı oldukça büyük öneme sahiptir (Chauhan ve Saxena, 2013: 28). Bu 7 adım sırasıyla; problemlerin, fırsatların ve amaçların tanımlanması, bilgi gereksinimlerinin belirlenmesi, sistem ihtiyaçlarının analizi, önerilen sistemin tasarımı, yazılımın geliştirilmesi, sistemin test edilmesi ve sürdürülmesi, sistemin gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarından

oluşmaktadır (Şekil 1). Ayrıca uygulamanın 6. ve 7. aşamaları “Bulgular” başlığında değerlendirilmiştir.



Şekil 1: Yazılım Geliştirme Yaşam Döngüsü

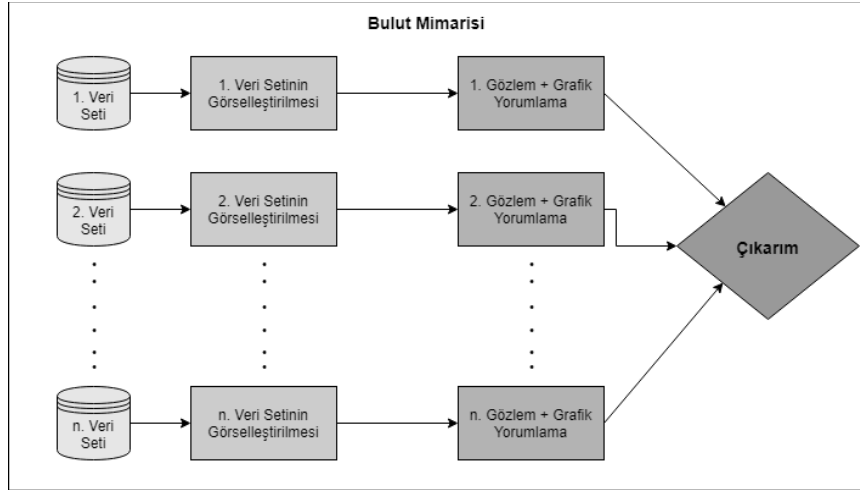
Bu aşamalardan ilk ikisi kapsamında diğer özel ve devlet üniversitelerinin mezun bilgi sistemleri incelenmiş mevcut problemler ya da yapılması gereken yeni özellikler değerlendirilerek analiz edilmiştir. Ayrıca sistem içerisinde olması gereken ve sistem geliştirildikten sonra temin edilecek olan bilgi gereksinimi de bu aşamalarda belirlenmiştir. Üçüncü aşamada yani sistem ihtiyaçlarının analizi kısmında ise bilgi gereksiniminin ortaya çıkaracağı sunucu gereksinimi, web trafiğinin sunucu bazında nasıl ayarlanacağı gibi konular ele alınmış ve ayrıca yazılım geliştirilirken hangi yazılım dilleri ya da kütüphanelerden faydalanılacağı belirlenmiştir. İhtiyaç analizinde en önemli hususlardan bir tanesi de verilerin güvenliği olduğundan dolayı özellikle kullanıcıların şifrelerinin güvenliğinin artırılması noktasında, MD5 kriptografi yöntemi tercih edilmiştir (Jacob, 2016). Çünkü MD5 şifreleme tekniği, girilmiş olan karakteri-numarayı-yazıyı 35 haneden oluşan 128 bitlik tek bir numara dizisine çevirir. Güvenli olmasının nedeni 128 bite çevrildikten sonra geri çevrilememesidir. SHA1 şifreleme metodu ise MD5 ile aynı algoritmayı kullanan bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır ve bu algoritmada da girilen değerler 40 karakterden oluşan 160 bitlik numara dizilerine çevrilir (Kessler, 2016). Ayrıca iki yöntemin iç içe kullanımı da söz konusudur. Bu bakımdan, duruma göre tercih sebebi olabilmektedir (Bkz. Tablo 1). Her iki şifreleme metodunun da kullanıldığı yere göre avantaj ve dezavantajları vardır. Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nin Mezun Bilgi Sistemi - Mezun veri tabanında, daha güvenli olacağı düşünüldüğünden dolayı MD5 şifreleme metodu kullanılmıştır.

Tablo 1: Veri Şifreleme Yapısı

Şifreleme Metodu	Örnek Şifre	Kriptografik Özet Fonksiyonu
MD5	password	5f4dcc3b5aa765d61d8327deb882cf99
SHA1	password	5baa61e4c9b93f3f0682250b6cf8331b7ee68fd8
MD5 (SHA1)	password	1619d7adc23f4f633f11014d2f22b7d8
SHA1 (MD5)	password	55c3b5386c486feb662a0785f340938f518d547f

MD5: Message-Digest Algorithm 5, SHA1: Secure Hashing Algorithm 1

Dördüncü aşamada önerilen sistemin tasarımı gerçekleştirilmiştir. Sistem üzerinde düzgün bir veri analizi yapılabilmesi için bulut ortamı, kolay erişim için ise web ortamı tercih edilmiştir. Sistem tasarımındaki bulut ortamında; veri setlerinin birer çıkarım haline, daha sonrasındaki aşamalarda ise hedef ve strateji haline gelmesi amaçlanmıştır. İşleyiş içerisinde belirli veri setleri, birtakım kütüphaneler ile görselleştirilerek gözlem için hazır hale getirilir. Daha sonrasında ise her veri setinden oluşmuş olan gözlemler açıklanır ve yorumlanır. Bu açıklama ve yorumların hepsi bir araya geldiğinde ise veriye dayalı çıkarım mekanizması ortaya çıkar. Aynı şekilde çıkarımlar da bir araya gelerek bir sonraki aşamada hedeflerin ve stratejilerin belirlenmesini sağlayarak bir karar destek sistemi oluşturmaya başlar (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2: MEBİS'in Bulut Mimarisi ve Veri Görselleştirme-Gözlem-Çıkarım Yapısı

Yazılımın Geliştirilmesi ve Sürdürülmesi

Veriye dayalı bir karar destek sisteminin oluşturulabilmesi, anlamlı sonuçların ortaya koyulabilmesi ve tanımlayıcı veri analizi yapılabilmesi için öncelikle mevcut veri setinin titizlikle analiz edilmesi gerekmektedir. Analiz sürecinden sonraki adımda yapılacak olan geliştirmenin düzenli bir şekilde uygulanabilmesi için işleyecek süreçler, görselleştirme süreçleri ve mantıksal-sorgusal süreçler olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Bkz. Tablo 2). Gruplanan süreçler içerisinde yazılım geliştirme yaşam döngüsüne bağlı kalınmış olması, muhtemel bir problemde müdahaleyi kolaylaştırmaktadır. Daha sonra verilerin sisteme aktarılması için ilk olarak Üniversite Bilgi Sisteminde (UBS) tamamı mezun öğrencilerden oluşan yaklaşık olarak 130.000 kişilik excel tablosu, çeşitli normalizasyon süreçlerinden sonra MySQL Workbench veri tabanı yazılımına aktarılarak bir altyapı oluşturulmuştur. Oluşturulan altyapının kolay sorgulanabilmesi ve dinamik olması için ilişkisel yapıda bir veri tabanı tasarımı ortaya koyulmuştur. Bir sonraki aşamada ise veriler PHP programlama dili ile HTML/CSS/Bootstrap ile geliştirilmiş olan arayüz tarafına çekilerek çeşitli kriterlere göre Javascript ile derlenen Chartist kütüphanesi vasıtasıyla görselleştirilmiştir. Bir diğer görselleştirme alanı olan mezun haritasında ise yine Javascript ile derlenen JSMAPS kütüphanesi kullanılarak veri görselleştirilmesi sağlanmıştır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 2: Sistem Bileşenleri ve Kullanım Amaçları Tablosu

Kullanılan Yazılım, Programlama Dilleri ve Kütüphaneler		
Yazılım/Programlama/ Kütüphane	Kullanım Amacı	
Görselleştirme Süreçleri	HTML/CSS/JavaScript	Dinamik bir web ortamının oluşmasını sağlamak için gerekli arayüzün tasarımının yapılması
	Chartist Kütüphanesi	Javascript ile derlenen kütüphane vasıtasıyla çeşitli grafiklerin önceden belirlenmesi ve o grafiğe uygun verilerin arayüz tarafına çekilerek görselleştirilmesi
	Bootstrap Kütüphanesi	Responsive (Uyumlu ve esnek) bir tasarım oluşturularak taşınabilir cihazlar ve bilgisayar ortamlarında bozulmayan bir görüntü sağlanması
	JSMaps Kütüphanesi	Geliştirilen sistemin veri tabanındaki konum verilerinin Türkiye haritası üzerinde gösteriminin sağlanması
Mantıksal-Sorgusal Süreçler	MySQL Workbench	Çoklu veri kontrolüne uygun, ilişkisel veri tabanının oluşturularak sorgulanabilir hale getirilmesi
	PHP (Nesne Yönelimli Programlama Dili)	SQL ile veri tabanından çeşitli kriterler aracılığıyla sorgulanan verilerin grafiklendirilmesi veya listelenmesi için nesne tabanlı programlama yapısı oluşturulması

Sistem içerisine entegrasyonu sağlanan verilerin, izleyeceği yol bir diyagram aracılığıyla önceden belirlenmiştir (Bkz. Şekil 3). Diyagrama göre, veriler öncelikle ilişkisel veri tabanında saklandıktan sonra SQL ile arayüz tarafına çekilmiştir. Daha sonrasındaki aşamada ise nesne tabanlı programlama dili olan PHP ile arayüz tarafına çekilen veriler derlenerek veri görselleştirme için uygun hale getirilmiştir. Bu doğrultuda nesne tabanlı programlama diliyle yorumlanan veriler, Javascript ile derlenen kütüphaneler aracılığıyla görselleştirilerek web uygulamasının arayüzü içerisinde konumlandırılmış ve çıkarım yapmak için uygun bir hale getirilmiştir (Bkz. Şekil 3). Ayrıca görselleştirmeye destek olacak şekilde tasarlanan grafik altı yüzdesel dağılımlar için de gerekli olan formülasyonlar da önceden belirlenmiştir (Bkz. Tablo 5).

bir yapı söz konusu olduğundan, veri yönetim sistemleri içerisindeki optimizasyon sorunları minimuma inmektedir (Luo ve diğerleri, 2018: 1).

Bulgular ve Değerlendirme

Yazılım geliştirme, yaşam döngüsünün 6. ve 7. adımları kapsamında sistemin test edilmesi ve sürdürülmesinin yanı sıra sistemin gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamaları sistematik bir şekilde bulgular başlığı altında değerlendirilmiştir.

Sistemin Gerçekleştirilmesi

Geliştirilen uygulama 3 ayrı kullanıcı yapısına sahiptir. Bu kullanıcılar: mezun kullanıcısı, sistem yöneticisi ve firma kullanıcısı olarak sıralanabilir. Mantıksal olarak oluşturulmuş 3 kullanıcı yapısının 2 tanesi (mezun kullanıcısı ve sistem yöneticisi kullanıcısı) uygulama üzerinde aktif durumdadır. Kullanıcı yapıları oluşturulurken; bu kullanıcılara verilecek olan yetkiler hem diğer sistemlerin incelenmesiyle hem de sistem üzerinde geniş kapsamlı bir analiz yapılmasıyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda, mezun kullanıcısı bazı bilgilerini güncelleyebilme, gizlilik ayarları ve veri paylaşımı konusunda izinleri verme yetkisine sahipken, sistem yöneticisi kimliğinde ise MEBİS üzerindeki tüm verileri kontrol edebilme yetkisi bulunmaktadır. Bu sayede, kullanıcı kimliklerine göre ayrılan web arayüzleri ile sistem daha kullanışlı bir hale gelmiştir (Shiokrin ve Carter, 2017: 1). Dolayısıyla, tasarlanan yetkilendirme yapısı sayesinde geliştirilen web uygulaması kullanıma hazır bir hale gelmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Sistemin Test Edilmesi ve Değerlendirilmesi

Sistemin oluşturulma aşamasından sonra test aşaması sürecine girilmiştir. Test sürecinde, Google tarafından geliştirilen PageSpeed Insight/Lighthouse (Web Sitesi Test Arayüzü) aracı kullanılmıştır. Lighthouse, web sayfalarının kalitesini arttırmak için hizmet veren, açık kaynak kodlu otomatik bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortamda yapılan testin sonuçları ele alındığında; performans kriterlerine göre süre analizleri “hızlı” kategorisinde sınıflandırılmıştır (Bkz. Tablo 3). Ayrıca 90-100 (hızlı), 50-89 (ortalama), 0-49 (yavaş) ölçeğinde hız skoru 91 olarak bulunmuş, geliştirilen uygulamanın hızlı kategorisinde olduğu doğrulanmıştır.

Tablo 3: Mevcut Sayfanın Mobil Ağ Kullanılarak Gerçekleştirilen Lighthouse Analizi

Performans Kriteri	Süre Analizi
Tahmini Giriş Gecikmesi	10 ms
Etkileşim Süresi	1.6 sn.
Hız İndeksi	1.6 sn.
İlk CPU boşta	1.4 sn.
İlk Zengin İçerikli Boya	0,7 sn.
İlk Anlamlı Boya	1,4 sn.

Ayrıca sistemin test edilmesinden sonraki süreçte ortaya çok büyük ağ yüklerinin önlenmesi, Javascript yürütme süresi, ana iş parçacığının çalışmasının en aza indirilmesi, metin

sıkıştırmanın etkinleştirilmesi, CSS dosyalarının optimizasyonu, sunucu yanıt sürelerinin düşük tutulması, önemli isteklerin önceden yüklenmesi, kullanıcı zamanlaması işaretleri ve ölçüleri, gerekli kaynaklara önceden bağlanması gibi kriterlerde de yapılan analizlerde geliştirilen uygulamanın başarılı denetimler aldığı görülmüştür (Bkz. Şekil 5). Bu denetimlerin başarıyla yerine getirilmesi web yazılımının kullanıcıya dostu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Başarılı denetimler		14 audits
1	Ekran dışındaki resimleri erteleyin	✓
2	CSS'yi küçültün	✓
3	JavaScript'i küçültün	12 KB potansiyel tasarruf ✓
4	Metin sıkıştırma'yı etkinleştirin	✓
5	Gerekli kaynaklara önceden bağlan	✓
6	Sunucu yanıt süreleri düşük (TTFB)	Root dokümanı 180 ms sürdü ✓
7	Birden çok sayfa yönlendirmesini önleyin	190 ms potansiyel tasarruf ✓
8	Önemli istekleri önceden yükleyin	✓
9	Animasyonlu içerik için video biçimleri kullanın	✓
10	Çok büyük ağ yüklerini önler	Toplam boyut: 2.291 KB ✓
11	Aşırı büyük bir DOM boyutunu önler	188 düğüm ✓
12	Kullanıcı Zamanlaması işaretleri ve ölçüleri	✓
13	JavaScript yürütme süresi	0,1 sn. ✓
14	Ana iş parçacığının çalışmasını en aza indirir	0,9 sn. ✓

Şekil 5: Test Sonrası Başarılı Denetimler Listesi

Yazılım geliştirmenin yaşam döngüsünün gereklilikleri yerine getirilerek oluşturulan sistemde, özellikle veri görselleştirme sayesinde veriler anlamlı bir hale gelerek, karar verme süreçlerine katkı sağlayacak bir duruma getirilmiştir. Dolayısıyla, geliştirilen bu web tabanlı mezun bilgi sistemini kullanan yönetim kademeleri, veri analizine dayalı çıkarımlarla gelecek senelerdeki eğitim-öğretim faaliyetlerini, üniversitenin yetiştirdiği öğrencilerin daha çok hangi sektöre yatkın olduğunu planlama noktasında daha etkin bir şekilde karar alabilirler. Bu doğrultuda, veri kullanımları ile gerçekleştirilen araştırma gündemlerinde, veriye dayalı karar verme süreçleri açıkça belirtilmiştir (Spillane, 2012: 134).

Tablo 5: Veri Yüzdesel Dağılım Analizinin Örnek İşlem Yapısı ve Web Ortamına Aktarımı

İşlem Yapısı	Veri Yüzdesel Dağılımının Web Ortamında Tabloya Aktarımı																																																																													
$YD(25 - 35) = \frac{MS(25 - 35) \times 100}{MS(18 - 25) + MS(25 - 35) + MS(35 - 45) + MS(45 - 55) + MS(55 \text{ üzer})}$ <p>YD: Yüzdesel Değer, MS: Mezun Sayısı, (25-35): Yaş Aralığı</p> $Değişim = D(2005 - 2006) = \frac{MS(2006) \times 100}{\sum_{k=2005}^{2018} MS(k)} - \frac{MS(2005) \times 100}{\sum_{k=2005}^{2018} MS(k)}$ $Yüzdesel Dağılım = YD(2018) = \frac{MS(2005) \times 100}{\sum_{k=2005}^{2018} MS(k)}$ <p>YD: Yüzdesel Değer, MS: Mezun Sayısı, D: Değişim, (2018): Seçili Senedeki Mezun Sayısı, (2005-2006): Değişim Aralığı</p> $YD(L) = \frac{MS(L) \times 100}{MS(\bar{O}L) + MS(L) + MS(TSYL) + MS(TYL) + MS(D)}$ <p>YD: Yüzdesel Değer, MS: Mezun Sayısı, $\bar{O}L$: Ön Lisans, L: Lisans, TSYL: Tezsiz Yüksek Lisans, TYL: Tezli Yüksek Lisans, D: Doktora</p> $YD(\bar{O}) = \frac{MS(\bar{O}) \times 100}{MS(\bar{O}) + MS(\bar{I}\bar{O}) + MS(UE)}$ <p>YD: Yüzdesel Değer, MS: Mezun Sayısı, \bar{O}: Örgün, $\bar{I}\bar{O}$: İkincil Öğretim, UE: Uzaktan Eğitim</p>	<p>Yaşlara Göre Yüzdesel Dağılım Mezun Bilgi Sistemindeki mezunların yaşlarının yüzdesel dağılımını aşağıda belirtmiştir.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Yaş Aralıkları</th> <th>Yüzdesel Dağılım</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>18-25 Yaş</td> <td>% 13,36</td> </tr> <tr> <td>25-35 Yaş</td> <td>% 44,54</td> </tr> <tr> <td>35-45 Yaş</td> <td>% 27,9</td> </tr> <tr> <td>45-55 Yaş</td> <td>% 3,09</td> </tr> <tr> <td>55 ve üzer</td> <td>% 1,12</td> </tr> </tbody> </table> <p>Yıllara Göre Mezun Sayılarının Yüzdesel Dağılımı Mezun Bilgi Sistemindeki mezunların yıl aralıklarına göre dağılımının yüzdesel dağılımını aşağıda belirtmiştir.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Yıllar</th> <th>2005</th> <th>2006</th> <th>2007</th> <th>2008</th> <th>2009</th> <th>2010</th> <th>2011</th> <th>2012</th> <th>2013</th> <th>2014</th> <th>2015</th> <th>2016</th> <th>2017</th> <th>2018</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mezun Sayıları</td> <td>10.110</td> <td>10.152</td> <td>10.136</td> <td>10.145</td> <td>10.149</td> <td>10.152</td> <td>10.157</td> <td>10.167</td> <td>10.173</td> <td>10.179</td> <td>10.185</td> <td>10.191</td> <td>10.197</td> <td>10.203</td> </tr> <tr> <td>Değişim Oranları</td> <td>%-0,34</td> <td>%-0,34</td> <td>%+0,1</td> <td>%+0,12</td> <td>%-0,15</td> <td>%+0,2</td> <td>%+0,7</td> <td>%+1,15</td> <td>%+1,79</td> <td>%-1,07</td> <td>%+1,12</td> <td>%+1,12</td> <td>%+1,12</td> <td>%+0,9</td> </tr> </tbody> </table> <p>Mezuniyet Türüne Göre Yüzdesel Dağılım Mezun Bilgi Sistemindeki mezunların mezuniyet derecesine göre dağılımının yüzdesel dağılımını aşağıda belirtmiştir.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Mezuniyet Türü</th> <th>Ön Lisans</th> <th>Lisans</th> <th>Tezsiz Yüksek Lisans</th> <th>Tezli Yüksek Lisans</th> <th>Doktora</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Yüzdesel Dağılım</td> <td>% 45,63</td> <td>% 50,45</td> <td>% 2,02</td> <td>% 1,54</td> <td>% 0,36</td> </tr> </tbody> </table> <p>Öğrenim Türüne Göre Yüzdesel Dağılım Mezun Bilgi Sistemindeki mezunların eğitim türüne göre dağılımının yüzdesel dağılımını aşağıda belirtmiştir.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Eğitim Türü</th> <th>Örgün</th> <th>2. Öğretim</th> <th>Uzaktan Eğitim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Yüzdesel Dağılım</td> <td>% 63,42</td> <td>% 36,57</td> <td>% 1,01</td> </tr> </tbody> </table>	Yaş Aralıkları	Yüzdesel Dağılım	18-25 Yaş	% 13,36	25-35 Yaş	% 44,54	35-45 Yaş	% 27,9	45-55 Yaş	% 3,09	55 ve üzer	% 1,12	Yıllar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Mezun Sayıları	10.110	10.152	10.136	10.145	10.149	10.152	10.157	10.167	10.173	10.179	10.185	10.191	10.197	10.203	Değişim Oranları	%-0,34	%-0,34	%+0,1	%+0,12	%-0,15	%+0,2	%+0,7	%+1,15	%+1,79	%-1,07	%+1,12	%+1,12	%+1,12	%+0,9	Mezuniyet Türü	Ön Lisans	Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans	Tezli Yüksek Lisans	Doktora	Yüzdesel Dağılım	% 45,63	% 50,45	% 2,02	% 1,54	% 0,36	Eğitim Türü	Örgün	2. Öğretim	Uzaktan Eğitim	Yüzdesel Dağılım	% 63,42	% 36,57	% 1,01
Yaş Aralıkları	Yüzdesel Dağılım																																																																													
18-25 Yaş	% 13,36																																																																													
25-35 Yaş	% 44,54																																																																													
35-45 Yaş	% 27,9																																																																													
45-55 Yaş	% 3,09																																																																													
55 ve üzer	% 1,12																																																																													
Yıllar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018																																																																
Mezun Sayıları	10.110	10.152	10.136	10.145	10.149	10.152	10.157	10.167	10.173	10.179	10.185	10.191	10.197	10.203																																																																
Değişim Oranları	%-0,34	%-0,34	%+0,1	%+0,12	%-0,15	%+0,2	%+0,7	%+1,15	%+1,79	%-1,07	%+1,12	%+1,12	%+1,12	%+0,9																																																																
Mezuniyet Türü	Ön Lisans	Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans	Tezli Yüksek Lisans	Doktora																																																																									
Yüzdesel Dağılım	% 45,63	% 50,45	% 2,02	% 1,54	% 0,36																																																																									
Eğitim Türü	Örgün	2. Öğretim	Uzaktan Eğitim																																																																											
Yüzdesel Dağılım	% 63,42	% 36,57	% 1,01																																																																											

Sonuç

Sonuç olarak, kurumlardaki bilgi sistemlerinin gerekliliği, son 10 yıldır kendini iyiden iyiye hissettirmektedir. Öyle ki günümüzde bir kamu ya da özel kurumun başarısı, bilgi sistemlerini kullanmasıyla doğru orantılı bir şekilde ilerlemektedir. Diğer taraftan günümüzün trendi olan veri kavramının miktarındaki artış çok büyük ölçüde olduğu için, bu verilerin düzenli bir şekilde tutularak analiz edilmesi, çıkarım yapılması ya da raporlanması süreçleri, bu doğrultuda geliştirilen bilgi sistemleri ile mümkün olmaktadır. Manisa Celal Bayar Üniversitesi de bu noktada mezunları için bilgi sistemlerini daha da geliştirerek diğer sistemlerle uyumlu hale getirme yoluna gitmiştir. Üniversiteler bazında değerlendirildiğinde; geliştirilen bilgi sistemleri sayesinde, hem mezunlar ile yapılacak etkinliklerin bir sistem üzerinden kontrol edilmesi sağlanmış, hem de kişisel verilerin korunması kanunu göz önüne alınarak mezunların eğitim ve iş hayatıyla ilgili verileri kendi hesaplarına girmesi, sistemin daha da iyi raporlama yapabildiğini sağlamıştır. Sistemdeki bu veri analizi, raporlama süreçleri sayesinde, mezunların iş bulma oranı saptanarak genel bir çıkarım yapılabileceği gibi fakülte ya da bölüm bazında istatistikler elde edilerek yorumlanabilir, bu sonuçlara yönelik eylem planları gerçekleştirilebilir. Tüm bu süreçler, çeşitli kriterlerle birlikte üniversitenin "kalite" anlamında değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bilgi teknolojileri ile geliştirilen mezun bilgi sistemlerinin tüm üniversitelerde hayata geçerek analiz ve raporlama süreçlerini iyileştirmesi gerekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların giderek artması da konunun ne kadar önem kazanacağını göstergesidir.

Öneriler

Mezun bilgi sisteminin daha iyi bir şekilde diğer sistemlere entegre olmasını sağlamak amacıyla servis altyapısı oluşturulması hem sistemin veri güvenliğini daha da arttıracak, hem de optimizasyon süreçlerini hızlandıracaktır. Bu sayede diğer bilgi teknolojilerinden manuel olarak sağlanan veri modeli, yerini bütünleşme modeline bırakacaktır. Öğrenci mezun olduğunda diğer bilgi teknolojilerindeki mezun olma durumu sistem tarafından tespit edilebilecek ve öğrenci kimliği, mezun kimliğine dönüşerek sistem içerisindeki yerini alabilecektir. Öneriler arasındaki diğer bir kısım ise mezunların kariyer alanındaki geliştirmeler olarak düşünülmüştür. Bu geliştirme ile sisteme iş ilanı vermek isteyen şirketler dâhil edildikten sonra mezunlar için bir kariyer ortamı oluşturulabilir. Bu sayede, mezunların iş bulma ve kariyer planlaması konusundaki bir diğer alternatifinin üniversite mezun bilgi sistemi olması sağlanabilecektir.

Kaynakça

- Eyüpoğlu, C., Aydın, M. A., Sertbaş, A., Zaim, A. H., & Öneş, O. (2017). Büyük Veride Kişi Mahremiyetinin Korunması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 177-184.
- Kılıçarslan, H., Büyükbabalı, S., & Aktener, N. (2002). Üniversite Bilgi Sisteminde İnternet Uygulamaları Deneyimleri. *Akademik Bilişim*, 6-8.
- Ghosh, S., Datta, A., Tan, K., & Choi, H. (2018). Slide-A Web-Based Tool For Interactive Visualization Of Large-Scale-Omics Data. *Bioinformatics*, 35(2), 346-348.
- Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (1999). *Management Information Systems*. Prentice Hall Ptr.

- Gómez, J., García, L. J., Salazar, G. A., Villaveces, J., Gore, S., García, A., ... & Dumousseau, M. (2013). Biojs: An Open Source Javascript Framework For Biological Data Visualization. *Bioinformatics*, 29(8), 1103-1104.
- Bilgin, T. T., & Çamurcu, A. Y. (2008). Çok Boyutlu Veri Görselleştirme Teknikleri. *Akademik Bilişim*, 30, 107-112.
- Storey, V. C., & Song, I. Y. (2017). Big Data Technologies And Management: What Conceptual Modeling Can Do. *Data & Knowledge Engineering*, 108, 50-67.
- Fiorini, M., Capata, A., & Bloisi, D. D. (2016). Aıs Data Visualization For Maritime Spatial Planning (Msp). *International Journal of E-Navigation And Maritime Economy*, 5, 45-60.
- Joseph, A. D., Katz, R., Konwinski, A., Gunho, L. E. E., Patterson, D., & Rabkin, A. (2010). A View of Cloud Computing. *Communications Of The Acm*, 53(4).
- Srinivasan, A., Drucker, S. M., Endert, A., & Stasko, J. (2019). Augmenting Visualizations With Interactive Data Facts To Facilitate Interpretation And Communication. *IEEE Transactions On Visualization And Computer Graphics*, 25(1), 672-681.
- Fonseca, J., Seixas, N., Vieira, M., & Madeira, H. (2014). Analysis Of Field Data On Web Security Vulnerabilities. *IEEE Transactions On Dependable And Secure Computing*, 11(2), 89-100.
- Jacob, N. M. (2016). Vulnerability Of Data Security Using Md5 Function in Php Database Design. *International Journal Of Science And Engineering (Ijse)*.
- Mevzuat Bilgi Sistemi, "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu(<https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuatmetin/1.5.6698.pdf>), (09.01.2019)
- Wang, L., Wang, G., & Alexander, C. A. (2015). Big Data And Visualization: Methods, Challenges and Technology Progress. *Digital Technologies*, 1(1), 33-38.
- Kessler, G. C. (2016). The Impact Of Md5 File Hash Collisions On Digital Forensic Imaging. *Journal Of Digital Forensics, Security And Law*, 11(4), 9.
- Çukurçayır, M. A., & Çelebi, E. (2012). Bilgi Toplumu Ve E-Devletleşme Sürecinde Türkiye. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 5(9), 59-82.
- Pagespeed Insight, "Web Pages Fast Test On All Devices (<https://developers.google.com/speed/pagespeed/insights/>), (24.12.2018)
- Chauhan, N. S., & Saxena, A. (2013). A Green Software Development Life Cycle For Cloud Computing. *It Professional*, 15(1), 28-34.
- Luo, S., Gao, Z., Gubanov, M., Perez, L. L., & Jermaine, C. (2018). Scalable Linear Algebra On A Relational Database System. *IEEE Transactions On Knowledge And Data Engineering*.
- Spillane, J. P. (2012). Data in Practice: Conceptualizing The Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal Of Education*, 118(2), 113-141.
- Shokhrin, A., & Carter, K. D. (2017). Methods, Systems, And Computer Readable Media For Authorization Frameworks For Web-Based Applications. *U.S. Patent No. 9,591,000*. Washington, Dc: U.S. Patent And Trademark Office.

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yüksekokul Öğrencilerinin Muhasebe Denetimi Konularını Anlamaları Üzerine Etkisi

Esra ATABAY^{a,b}, Gökhan DEMİRCİOĞLU^c

Özet

Bu çalışmanın amacı, işbirlikli öğrenme yönteminin yüksekokul öğrencilerinin muhasebe denetimi konularını anlamaları üzerine etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada yarı-deneySEL yöntem kullanılmıştır. Çalışma, Trabzon Üniversitesi Vakıfkebir Meslek Yüksekokulu "Muhasebe ve Vergi Uygulamaları" ile "Maliye" programlarında muhasebe denetimi dersi alan 91 öğrenci ile yürütülmüştür. İlk programda öğrenim gören 48 öğrenci deney grubu ve sonraki programda öğrenim gören 43 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri işbirlikli öğretim yöntemi kullanılarak öğretilirken kontrol grubu öğrencileri geleneksel yaklaşımla (öğretmen merkezli) öğretilmiştir. Veri toplama araçları olarak, "Akademik Başarı Testi" ve "Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ)" kullanılmıştır. Başarı testi her iki gruba ön ve son-test olarak iki kez uygulanırken, JGÖ sadece deney grubuna son-test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme yönteminin yüksekokul öğrencilerinin muhasebe denetimi konularını anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi
Muhasebe Denetimi
Jigsaw Tekniği
Önlisans Denetim Eğitimi

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 13.07.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.591634

The Effect of Cooperative Learning Method on The Understanding of Auditing Issues of College Students

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of cooperative learning method on the college students' understanding of auditing subjects. Semi-experimental method was used in the study. The study was carried out with 91 students who took auditing courses in Department of Accounting and Taxation and Department of Public Finance in Trabzon University Vakıfkebir Vocational School. 48 students from the first department were enrolled in the experimental group and 43 students were enrolled in the next department. While the experimental group students were taught using cooperative teaching method, the control group students were taught with a traditional approach (teacher centered). Academic Achievement Test "and" Jigsaw Opinion Scale (JOS) "were used as data collection tools. While the Achievement Test was applied to both groups as a pre- and post-test, the JOS was applied as a final test only to the experimental group. As a result of the analyzes, it was determined that the cooperative learning method did not make a statistically significant difference in terms of the college students' understanding of the auditing subjects compared to the traditional method.

Keywords

Cooperative Learning Method
Auditing
Jigsaw Technique
Auditing Training at associate

About Article

Received: 13.07.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.591634

^a İletişim Yazarı: eatabay@trabzon.edu.tr

^b Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Vakıfkebir Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi Bölümü, 0000-0002-6855-7521.

^c Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 0000-0002-5731-1761.

Giriş

Ticaret meslek liseleri ile ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim sunan yükseköğretim kurumları temel düzeyde muhasebe eğitimi vermektedir. Eski adıyla Ticaret Meslek Liseleri, yeni adıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrenciler 10. Sınıf itibariyle branşlaşmakta ve bu doğrultuda eğitim almaktadırlar. Söz konusu liselerde Muhasebe ve Finansman alanını seçen öğrencilere temel düzeyde muhasebe eğitimi hem teorik hem de son sınıf itibariyle haftada üç gün işyeri uygulaması şeklinde verilmektedir (Meslek Lisesi Staj Yönetmeliği, 5nci Kısım, 3ncü Bölüm, Md. 191). Meslek lisesi mezunu olmayan fakat muhasebe ile ilgili bir kariyer hedefleyen kişiler gerekli olan muhasebe eğitimini yükseköğretim kurumlarına devam ederek alabilmektedirler. Yükseköğretim düzeyinde muhasebe eğitimi ön lisans ve lisans programlarında verilmektedir. Ön lisans düzeyinde Muhasebe ve Vergi Bölümlerinde, lisans düzeyinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi işletme, iktisat, maliye, kamu yönetimi, çalışma ekonomisi vb. bölümler ile Açık Öğretim Fakültesinin İşletme ve İktisat fakültelerinde çeşitli muhasebe alan dersleri yer almaktadır. Ön lisans programlarında farklı eğitim modelleri olmakla birlikte genel olarak, dersler teorik ve eğitim-öğretim dönemleri haricinde (genellikle yaz aylarında) yapılması zorunlu olan, 30-60 işgünü arasında değişen staj şeklinde yürütölmektedir (Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlarına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik, 2002, Madde:17). Lisans programlarında ise dersler sadece teorik olarak yürütölmekte, staj zorunluluğu bulunmamaktadır.

Her meslekte olduğu gibi, muhasebecilik mesleğinin de icra edilebilmesi için teorik eğitimin işyeri uygulama eğitimiyle desteklenmesi gerekir. Ön lisans programlarındaki zorunlu staj uygulamasının verimi öğrenci, işletme, öğretim elemanı veya yasal mevzuat kaynaklı birçok sorun nedeniyle azalmaktadır. Öğrenciye uygun işletmenin bulunamaması (Erol, 2004:139), staj yapılan işletmede işlerin yoğun olması, stajyere geçici eleman gözüyle bakılması, stajyerin bir yük olarak görülmesi ve önemsenmemesi (Karacan ve Karacan, 2004:178), mesleki gelişimlerini arttıracak işlerin yaptırılmaması (Demir, 2015:79), öğretim elemanlarının öğrencileri yerinde ve zamanında denetleme imkânlarının olmaması ve teori ile uygulama bütünlüğünün tam olarak sağlanamaması (Erol, 2004:140,142) gibi faktörler staj uygulamasından beklenen amacı karşılamamaktadır. Bu nedenle muhasebe eğitiminde öğrencinin olabildiğince derse aktif katılımı sağlanarak uygulamaya yönelik eksikliğin giderilmesi ve muhasebe derslerinin zor ve sıkıcı olduğu yönündeki algının azaltılması gerekir. Öğrencinin aşına olmadığı aktif katımlı dersler, başlangıçta öğrenciye zor gelse de, zamanla kendi isteğiyle derslerine hazırlıklı gelmesine ve öğrenmesinin sorumluluğunu almasına katkı sağlamaktadır.

Geleneksel öğretim anlayışında sıklıkla, öğretmen daha önceden kurguladığı bilgileri belirli bir mantık sırasında sözel olarak öğrencilere sunmakta ve öğrenciler ise sunulan bu bilgileri dinleyip not alarak öğrenmeye çalışmaktadır. Öğrenci merkezli öğretimde ise, öğrenci pasif konumdan çıkıp hem bedensel hem de zihinsel olarak sürece dâhil olduğu aktif bir konuma geçmektedir. Bu anlayışta öğrenci, kaynaklara kendisi ulaşmakta, bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenmekte, elde ettiği bilgileri zihninde yapılandırmaya çalışmakta, öğrenmesinin sorumluluğunu almakta, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmakta ve ortak öğrenme amacına yönelik akranlarıyla işbirliği içerisinde çalışmaktadır. Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte birçok öğretimsel model, yöntem, teknik ve materyal geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. 90'lı yılların sonundan itibaren ölkemizde

de eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik, özellikle çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri üzerine, çok sayıda bilimsel çalışma yapılmış (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012; Özkıdık, 2010; Yıldırım, 2011)ve çalışmaların birçoğunun sonuçları eğitim sistemimize entegre edilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte ülke olarak bu entegrasyon sürecinde çok yol aldığımızı söylemek iyimserlik olur. Okullarımızda halen daha yaygın bir şekilde öğretmen merkezli öğretim uygulamaları gözlenmektedir.

Yukarıda bahsi geçen çağdaş öğretim yöntemlerinden biri de öğrencinin akademik başarısını arttırmanın yanında farklı beceriler de kazandırmayı amaçlayan işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme kısaca öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım edecek şekilde küçük gruplar halinde çalıştıkları öğrenme yöntemi ya da modeli olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 2008). Bu yöntem, ayrıca öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini arttırmakta, sosyal becerilerini geliştirmekte ve ortak bir amaca yönelik bir arada çalışma beceri ve algılarını arttırmaktadır (Slavin, 1980).Genel olarak bakıldığında işbirlikli öğrenme öğretmenden ziyade öğrenci merkezli olup süreçte öğrenci aktiftir (Cooper and Mueck,1990).Sınıf içerisinde doğru ve planlı uygulandığında, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yaklaşıma nazaran öğrenci başarısını arttırdığı birçok farklı alandaki çalışmada belirtilmektedir (Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005; Anderson, Mitchell ve Osgood, 2005; Kartal ve Özbek, 2017; Genç, 2007; İstemil, 2011; Nichols& Miller, 1994; Özkıdık, 2010;Özsarı, 2009; Slavin, 1990).Aydın ve Er (2011), Cottell ve Millis (1992), Hwang ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin akademik performansları ve muhasebe algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Hwang ve arkadaşları (2005) muhasebe öğretiminde öğrencinin pasif olduğu öğrenme yöntemleri yerine işbirlikli aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Aydın ve Er (2011), lisans düzeyinde Genel muhasebe dersine devam eden 75 öğrenci (45'i deney, 30'u kontrol grubu) üzerinde yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin genel muhasebe kavram ve ilkelerini öğrenme sürecine etkin olarak katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Hwang ve arkadaşları (2005),muhasebe dersi kapsamında yer alan ve finansal raporlama için temel olarak kabul ettikleri Hisse Başına Kazanç konusunu anlama ve kavrama bakımından işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamışlar ve yöntemin geleneksel yöntemle kıyasla daha verimli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Muhasebe alan dersleri dikkate alınarak yapılan ve bu sonucun aksi yönde sonuç bildiren çalışmalar da mevcuttur. Caldwell ve arkadaşları (1996),580 öğrenci (289'u deney, 291'i kontrol grubu) üzerinde yaptıkları çalışmada, başlangıç düzeyindeki muhasebe öğrencilerinin muhasebe algıları üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda "Muhasebe İlkeleri I" dersi için işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğunu, fakat "Muhasebe ilkeleri II" dersi için etkili olmadığını belirlemişlerdir. Birinci dönem dersi olan Muhasebe İlkeleri I dersinde yöntemin etkili olmasını, öğrencilerin muhasebe derslerine karşı başlangıçta pozitif bir bakış açısına sahip olmalarına fakat ders ilerledikçe bu pozitif bakış açısının azalmasına bağlamışlardır. Kunkel ve Shafer (1997), 63'üne işbirlikli öğrenme, 66'sına geleneksel yöntem uyguladığı toplam 129 üniversite son sınıf öğrencisinin aldığı muhasebe denetimi dersi üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini araştırmışlar ve yöntemin başarı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Daha önce yapılan çalışmaların aksi yönde bir sonuç elde etmelerinin iki nedeni olabileceğini öne sürmüşlerdir. İleri sürdükleri birinci neden, daha önceki çalışmaların ilk, orta ve üniversitelerin başlangıç düzeyindeki sınıflarda okuyan öğrenciler üzerinde yapılmış olmasıdır. Kendi çalışmalarının ise son sınıf öğrencileri üzerinde

olmasıdır. Son sınıf öğrencileri, takım halinde çalışmadan ziyade kendi kendilerine çalışma ve öğrenmeyi alışkanlık haline getirmişlerdir. Bu nedenle, araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olmadığını ileri sürmektedirler. Yöntemin etkili olmamasının ikinci nedeni olarak, takım halinde çalışan gruplara, takım performansları karşılığı ödül puan verilmesini göstermişlerdir. Çalışmada işbirlikli gruplar, ödül puan alacaklarını bildiklerinden dolayı rahat davranmışlar ve bunun sonucunda sınavlardan daha düşük notlar almışlardır. Riley ve Ward (2017), muhasebe bilgi sistemleri alanında pasif öğrenme yöntemine karşı aktif öğrenmenin etkililiğini incelemişlerdir. İki grup aktif öğrenme koşulları altında (bireysel aktif öğrenme ve işbirlikli aktif öğrenme) derslere katılırken üçüncü grup pasif öğrenmeye tabi tutulmuştur. Pasif öğrencilerle aktif öğrenciler kıyaslandığında, aktif gruplar içinde, özellikle bireysel olarak çalışan öğrencilerin sınav performanslarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin sınav notlarında ise pasif öğrencilere nazaran anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lancaster ve Strand(2001), lisans düzeyindeki yönetim muhasebesi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci algısı ve akademik performans üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ön lisans düzeyindeki muhasebe öğrencilerinin muhasebe denetimi dersindeki akademik başarıları üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olup olmadığına dair bir sonuç ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, ön lisans düzeyinde “Muhasebe Denetimi” alan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin etkisi araştırılmıştır. Akademik başarı üzerinde söz konusu iki yöntemden hangisinin daha etkili olduğunu tespit etmek amacıyla, uygulamadan önce ve sonra çalışma gruplarının akademik başarı düzeyleri karşılaştırılmış ve aralarında bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının yansız atama ile yapılamadığı durumlarda, özellikle eğitim araştırmalarında, sıklıkla kullanılmaktadır (Judd, Smith ve Kidder, 1991). Mevzuat gereği okullarda mevcut sınıfların yeniden oluşturulmasına izin verilmemektedir. Bu nedenle yansız atama ile sınıfların (grupların) oluşturulması oldukça zordur, hatta imkânsızdır. Bu çalışmada muhasebe denetimi dersini alan iki sınıftan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde belirlenmiştir. Yöntemin farklı uygulama desenleri olmakla birlikte geçerliği ve güvenilirliği daha yüksek olan “ön-test/son-test kontrol gruplu desen” bu çalışmada tercih edilmiştir (Robson, 1998). Bu desende gruplar, yansız atama dışında bir yöntemle oluşturulmakta ve deney öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez teste tabi tutulmaktadır.

Bu çalışmada grup karşılaştırmaları için, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında “Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretim etkinliklerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “Jigsaw Tekniğı” kullanılırken, kontrol grubunda öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmanın araştırma deseni, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön-test	Öğretim Yöntemi		Son-testler
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi	İşbirlikli Yöntemi	Öğrenme - Jigsaw Tekniği	Akademik Başarı Testi, Jigsaw Görüş Ölçeği
Kontrol Grubu	Akademik Başarı Testi	Öğretmen	Merkezli Geleneksel Yaklaşım	Akademik Başarı Testi

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim dönemi Bahar yarıyılında Trabzon Üniversitesi Vakıfkebir Meslek Yüksekokulu Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı ile Maliye Programında kayıtlı, “Muhasebe Denetimi” dersi alan toplam 91 öğrenciden oluşmaktadır. Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programındaki 48 öğrenci (19 erkek, 29 kız) işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu olarak belirlenirken Maliye Programında kayıtlı 43 öğrenci (15 erkek, 28 kız) öğretmen merkezli geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, ölçme araçları olarak; açık uçlu sorulardan oluşan “Akademik Başarı Testi” ile “Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ)” kullanılmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “Muhasebe Denetimi” konularından “Finansal Tabloların Denetlenme Gereklilikleri”, “Denetim Türleri ve Denetime Tabi Kuruluşlar”, “Denetçiler”, “Denetim Standartları”, “Denetim İlkeleri”, “Denetimin Başlangıcı”, “Analitik İnceleme Teknikleri” ve “Denetimin Planlanması” olmak üzere 8 konunun kazanımlarını içeren 9 açık uçlu sorudan oluşan Akademik Başarı Testi (ABT) hazırlanmıştır. Sorular, öğrencinin bilgiyi hatırlayıp cevap vereceği türden ziyade akıl yürüterek ve yorum yeteneğini kullanarak cevap verilecek şekilde hazırlanmıştır. Soruların geçerliğinin belirlenmesinde muhasebe alanından 2 uzman ve eğitim alanından 1 uzman olmak üzere toplam üç uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Testin güvenilirliği için puanlayıcılar arası güvenirlik (inter-raterreliability) yönteminden faydalanılmıştır. İki uzman birbirinden bağımsız şekilde öğrencilerin sınav kâğıtlarını (ABT) puanlamışlardır. Daha sonra iki uzmanın puanlama sonuçları, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Ortalamaların Karşılaştırılması (t testi veya varyans analizi) teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir (Yelboğa, 2008:38). Bu hesaplamalar için SPSS 23 İstatistik Paket programı kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.Puanlayıcılar Arası Güvenirliğe İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Madde	Puanlayıcılar Arası Korelasyon
1	0,84**
2	0,91**
3	0,76**
4	0,54*
5	0,85**
6	0,71**
7	0,85**
8	0,96**
9	0,86**
Toplam	0,88**

**p<0,01

* p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, iki puanlayıcının puanları arasındaki en yüksek korelasyon değerinin 0,96 ile 8. maddeye, en düşük korelasyon değerinin ise 0,54 ile 4.maddeye ait olduğu görülmektedir. Korelasyon değerleri, 0,30'dan küçük ise ilişkinin düşük, 0,30 ila 0,70 arasında ise orta ve 0,70'den büyük ise yüksek olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2004). Buna göre 4. madde haricindeki tüm maddelerde puanlayıcılar arası korelasyon yüksek ve 0,01 düzeyinde anlamlı, 4. maddede ise orta düzeyde ve 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Puanlayıcıların maddelere verdikleri puanların ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise 0,88 ile yüksek bir korelasyon değeri gözlenmektedir.

Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenen puanlayıcılar arası güvenirlilik, "Ortalamaların Karşılaştırılması Yaklaşımı" ile tekrar hesaplanmış ve birlikte değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımda, iki puanlayıcının her bir soruya verdiği puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı analiz edilir. Bağımsız örneklem t-testi ile yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.Puanlayıcıların Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Madde	1.Puanlayıcının Ortalaması	2.Puanlayıcının Ortalaması	Mutlak Fark	t değeri	p
1	2,50	2,10	0,40	0,902	0,373
2	2,9	2,80	0,10	0,473	0,639
3	1,65	1,35	0,30	1,217	0,231
4	2,20	2,05	0,15	0,686	0,497

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yüksekokul Öğrencilerinin Muhasebe Denetimi Konularını Anlamaları Üzerine Etkisi

5	1,10	1,05	0,05	0,143	0,887
6	2,10	1,80	0,30	0,541	0,592
7	2,35	1,40	0,95	2,750	0,009*
8	1,10	0,65	0,45	1,288	0,205
9	0,50	0,45	0,05	0,230	0,819
Toplam	16,40	13,65	2,75	1,774	0,084

*p<0,05

Tablo 3, puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği göstermektedir. İki puanlayıcının yaptığı puanlamaların ortalamaları gerek madde bazında gerekse genel toplam açısından karşılaştırılmıştır. 7. maddeye ilişkin ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $t(38)=2,750$, $p<0,05$. Fakat Tablo 2'ye bakıldığında 7.maddeye verilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,85 ile yüksek düzeyde bulunmuştur. Toplam puana göre bakıldığında ise birinci değerlendiricinin puanı ikinci değerlendiriciye göre 2,75 puan daha yüksek çıkmıştır ancak bu değer istatistiksel olarak anlamlı değildir $t(38)=1.774$, $p>0,05$. Bu sonuç, Tablo 2'de belirlenen toplam puanlar arasındaki korelasyon değerinin (0,88) yüksek bir ilişki göstermesi ile de desteklenmektedir.

Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ)

Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ), tekniğin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, yöntem ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Şimşek (2007) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipinde 14 soru ve 1 tane açık uçlu soru olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden ifadeler, "çok fazla etkili", "biraz fazla etkili", "eşit etkili", "az etkili" ve "çok daha az etkili" şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca, öğrencilerden, bu teknik ile ilgili belirtmek istedikleri olumlu veya olumsuz başka görüşlerinin olup olmadığını açık uçlu soru ile cevaplandırmaları istenmiştir.

Uygulama

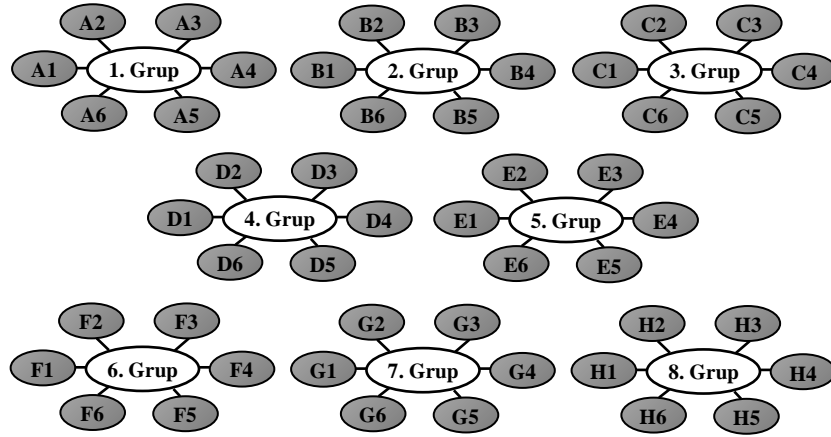
Muhasebe denetimi dersi, hem deney hem de kontrol grubunda haftada 3 ders saati ($3 \times 50 = 150$ dk) olup, araştırma altı haftalık süreyi kapsamaktadır. İlk hafta ön-testler uygulanmış ve deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yönteminin Jigsaw tekniği ve sürecin nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilmiştir. Bu işlem uygulama başlamadan önceki hafta yapılmıştır. Daha sonra öğretimi yapılacak konu ve kavramlar, beş alt başlık altında toplanmıştır. Buradan anlaşılacağı gibi 5 farklı Jigsaw etkinliği planlanmıştır. Bu ana konu başlıklarının her biri, 6 alt başlığa ayrılmıştır. Her hafta hangi konunun ve alt konularının ele alındığı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney grubunda yapılan etkinlik konularının dağılımı

Hafta	Ana Konu	Alt Konular
1. hafta 3 ders saati (150 dk)	Finansal Tabloların Denetlenme Gereklilikleri, Denetim Türleri ve Denetime Tabi Kuruluşlar, Denetçiler	Finansal tabloların denetlenmesindeki amaç ve gereklilik Bağımsız denetim ve kamu denetimi İç denetim Bağımsız denetçiler Denetime tabi kuruluşlar

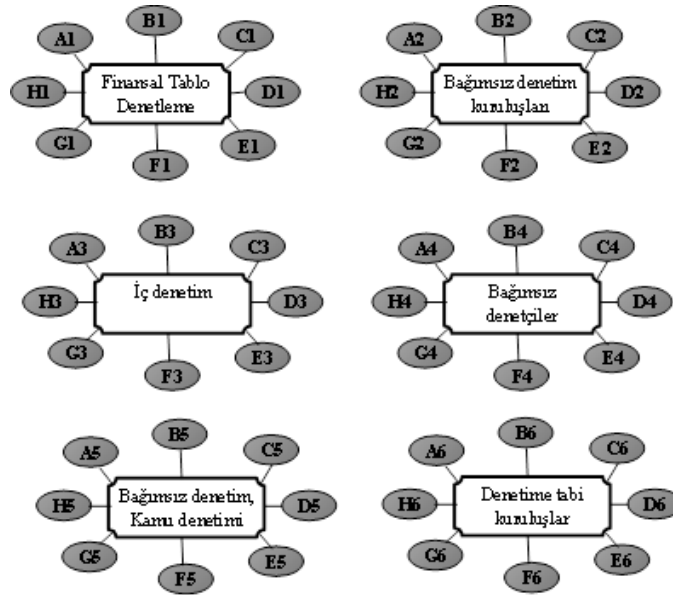
2. Hafta 3 ders saati (150 dk)	Denetim Standartları ve İlkeleri	Denetim	Bağımsız denetim kuruluşları Genel kabul görmüş denetim standartları Uluslararası denetim standartları ve Türkiye Denetim Standartları Bağımsızlık ve objektiflik ilkesi Mesleki özen ve titizlik ilkesi, mesleki etik ilkesi, yeterlilik ve muhakeme yeteneği ilkesi, net ve etkili raporlama ilkesi Ticaret ve mesleğe aykırı faaliyet yasağı ilkesi, reklam yasağı ilkesi, sır saklama yükümlülüğu ilkesi, karşılıklı ilişkiler ve haksız rekabet ilkesi Konunun şematik olarak gösterimi
3. Hafta 3 ders saati (150 dk)	Denetimin başlangıç aşaması ve analitik inceleme teknikleri	Denetim	Denetim kuruluşunun seçimi Müşteri işletme hakkında bilgi toplanması Denetim sözleşmesi Sözleşme sonrası denetim faaliyetleri Analitik incelemenin amaçları Analitik inceleme teknikleri
4. Hafta 3 ders saati (150 dk)	Denetimin planlanması	Denetim	Denetim planı ve yapılma amaçları Genel denetim programı Özet denetim programı Denetim programının hazırlanması Denetim planının hazırlanmasındaki aşamalar Önemliliğin planlanması
5. Hafta 3 ders saati (150 dk)	Denetimin planlanması	Denetim	Denetim riskinin bileşenleri Yapısal riskin ve kontrol riskinin planlanması Bulgu riskinin planlanması Denetim riskleri arasındaki ilişkiler Denetim süresinin planlanması Denetim ekibinin planlanması

Konular ve alt konular belirlendikten sonra,48 öğrenciden oluşan deney grubu öğrencileri, genel akademik başarı ortalamaları dikkate alınarak heterojen şekilde 6'şarlı 8 gruba ayrılmıştır. Grupların temsili gösterimi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. İşbirlikli Öğrenci Grupları

Her grupta, akademik ortalaması en yüksek olan öğrenci, grup lideri olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamındaki konular, haftalık olarak araştırmacı tarafından grup üyelerine dağıtılmıştır. Örneğin; birinci haftanın konusu olan “Finansal Tabloların Denetlenme Gerekliliği” ünitesi araştırmacı tarafından 6 alt başlığa bölünmüştür. Birinci alt başlık (finansal tabloların denetlenme gereği) A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1 kodlu, ikinci alt başlık (bağımsız denetim kuruluşları) A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2 kodlu, üçüncü alt başlık (iç denetim) A3, B3, C3, D3, E3, F3, G3, H3 kodlu, dördüncü alt başlık (bağımsız denetçiler) A4, B4, C4, D4, E4, F4, G4, H4 kodlu, beşinci alt başlık (bağımsız denetim ve kamu denetimi) A5, B5, C5, D5, E5, F5, G5, H5 kodlu ve altıncı alt başlık (denetime tabi kuruluşlar) A6, B6, C6, D6, E6, F6, G6, H6 kodlu kişilere çalışma konusu olarak verilmiş ve yaklaşık 40 dakika bu konuyu farklı kaynaklardan araştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği tüm kaynaklar (internet, çeşitli kaynak kitaplar) ortama getirilmiştir. Bu işlem tamamlandıktan sonra uzman gruplar oluşturulmuştur. Bu süreçte aynı konuyu çalışan bireyler bir grupta toplanmıştır. Oluşturulan uzman grupların temsili gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İşbirlikli Uzman Gruplar

Her haftanın konusu, araştırmacı tarafından ana grup liderlerine bir hafta önceden sözlü olarak bildirilmiş ve liderlerden Şekil 2’de verildiği gibi grubundaki üyelere alt başlıkları paylaşması istenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu için 3 saatlik muhasebe denetimi dersi haftanın iki gününe bölünmüş ve grupların dersleri aynı gün olacak şekilde programlanmıştır. Haftanın ilk dersinde konusuna hazırlanmış olarak gelen öğrenciler uzman gruplarda bir araya gelerek bilgilerini ve öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Uzman grupların konularını daha iyi kavramaları için öğretmen tarafından gruplara derinlemesine sorular sorulmuş ve bu soruların cevapları istenmiştir. Uzman gruplar haftanın ikinci ders oturumunda (2 ders saati) ana gruplarına dönmüşler ve her öğrenci uzmanlaştığı konuyu diğer arkadaşlarına öğretmeye çalışmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra öğretmen o haftanın konularını özetlemiştir. Anlaşılmayan noktalara vurgu yapmıştır. Öğrencilerin varsa sorularına cevap vermiştir. Dersin son 15 dakikasında tüm öğrencilere yönelik üç açık uçlu sorudan oluşan bir quiz uygulanmıştır. Quiz sonuçları sonraki hafta ilk derste öğrencilere duyurulmuş ve birinci olan gruba ödül (final sınavı için ek 5 puan) verilmiştir. Diğer haftalardaki uygulamalar da benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde 5 hafta boyunca uygulama devam etmiştir.

Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Haftalık konular araştırmacı tarafından ders kitabında yer aldığı şekliyle, geleneksel anlatım ve soru-cevap teknikleri kullanılarak anlatılmıştır. Her ders başında bir önceki dersin konusu tekrarı edilmiş ve önemli yerler vurgulanmıştır.

Her iki grubun başlangıç başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, gruplara, uygulama öncesinde yöneltilen Akademik Başarı Testi (ABT) 5 haftalık uygulama sonrasında son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama bittikten sonra sadece deney grubu öğrencilerine Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ) uygulanmış ve bu gruptaki öğrencilerin teknik hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Başarı testinden elde edilen cevaplar, 5 kategori (cevapsız/boş, yanlış, kısmen doğru, yarı doğru ve tam doğru) altında toplanmıştır. Cevapsız/boş 0, yanlış 1, kısmen doğru 2, yarı doğru 3 ve tam doğru 4 puan ile puanlanmıştır. Grupların ön-test puanları, bağımsız örneklem t-testi ile değerlendirilirken son-test puanları Kovaryans (ANCOVA) analizine tabi tutulmuştur. Bunun nedeni öğrencilerin ön-test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark oluşmasıdır. Bu durumda öğrencilerin ön-test verilerini eşitleyen Kovaryans analizi tercih edilmiştir. Jigsaw Görüş Ölçeğinden elde edilen verilerin, tanımlayıcı istatistikleri, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ABT ön-testi, ABT son-testi ve Jigsaw Görüş Ölçeğinin uygulanması ile elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulmuştur.

ABT'nin Ön-test Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

ABT, çalışmaya katılan öğrencilerin çalışılan kavramlarla ilgili ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde her iki gruba ön-test olarak uygulanmıştır. Bu testin diğer bir amacı, çalışılan kavramlarla ilgili olarak grupların denkliğini kontrol etmektir. Testten elde edilen sonuçlara parametrik test uygulayabilmek için test verilerinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). ABT ön-test sonuçlarının normallik

dağılımı, her bir gruptaki (deney-kontrol) veri sayısı 30'dan büyük olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Karaatlı, 2006). Bu analizden elde edilen sonuçlara göre, hem deney ($p=0,20>0,05$) hem de kontrol ($p=0,17>0,05$) grubunun verileri normal dağılım göstermektedir. Buradaki diğer bir varsayım varyansların homojenliğinin testidir. Yapılan Levene testi sonucunda grupların varyanslarının denk olduğu belirlenmiştir ($F=0,918$; $p=0,341$). Bu analizlerden sonra, uygulanan bağımsız örneklemler t testinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ABT'nin Ön-test Uygulamasından Elde Edilen Veriler

	Gruplar	N	Ort.	Ss	Sh.	Sd	t	p
Ön-test	Deney	39	11,46	5,14	.824	80	4,20	.001
ABT	Kontrol	43	15,67	3,89	.594			

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının 11,46 (5,14), kontrol grubunun 15,67 (3,89) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına yönelik yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki ortalama farkın kontrol grubu lehinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t(80)=4.20$, $p=0,001$).

ABT'nin Son-test Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun ön bilgi düzeyleri denk değildir. Ancak işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini belirleyebilmek için grupların başlangıç seviyelerinin (başarı testi sonuçları) birbirine denk olması ya da denkliği sağlayan analiz yöntemi kullanılması gerekir. Son- testlerin karşılaştırılmasında, grupların ön-test sonuçlarını birlikte değişken (covariate) olarak kontrol altına alabilen kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır. Analiz öncesi son-test verilerinin normalliği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucu, hem deney ($p=0,20>0,05$) hem de kontrol ($p=0,075>0,05$) grubunun verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. ANCOVA için diğer bir varsayım hata varyanslarının eşit olmasıdır. Yapılan Levene testi sonucunda gruplar arasında denklik olduğu belirlenmiştir ($F(1;79)=0,001$; $p=0,973$).

Kovaryans analizinden elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 6'da, analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. ABT'nin Son-test Uygulamasından Elde Edilen Tanımlayıcı İstatistikler

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney grubu	39	16,91	17,96
Kontrol Grubu	43	17,77	16,80

Tablo 6'dan görüldüğü gibi deney grubunun son-test ortalaması 16,91 iken kontrol grubunun 17,77'dir. Verilere uygulanan kovaryans analizi sonucunda deney grubunun son-test düzeltilmiş/ayarlanmış ortalaması 17,96; kontrol grubunun ise 16,80 olarak hesaplanmıştır (Tablo 6). Bu şekilde öğrencilerin başlangıç başarı düzeylerindeki farklılığın akademik başarı üzerindeki etkisi ortadan kaldırılmış olmaktadır.

Tablo 7. ABT'nin Son-test Verilerine Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık düzeyi (p)
Öntest	459,346	1	459,346	21,342	0,0001
Grup	21,452	1	21,452	1,043	0,310
Hata	1480,327	79	20,560		

Tablo 7'den görülebileceği gibi, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunun düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir [$F(1,79)=1,043$, $p>.05$]. Bir başka ifadeyle, işbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında öğrencilerin Muhasebe Denetimi dersine yönelik akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır.

Jigsaw Görüş Ölçeğinden Elde Edilen Veriler

Deney grubu öğrencilerine Şimşek (2007) tarafından geliştirilen Jigsaw Görüş Ölçeği uygulanmış ve Tablo 8'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 8. Jigsaw Görüş Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Genel akademik başarı üzerine	15	35,7	17	40,5	9	21,4	-	-	1	2,4
2.Yüksek düzeyde düşünme becerisini geliştirmede	14	33,3	16	38,1	10	23,8	1	2,4	1	2,4
3.Çalışma konusuna karşı ilgili olmada	14	33,3	13	31,0	13	31,0	2	4,8	-	-
4.Derse devam sağlama açısından	24	57,1	10	23,58	6	14,3	1	2,4	1	2,4
5.Öğretmen ile iletişim sıklığı ve kalitesi üzerine	28	66,7	5	11,9	7	16,7	2	4,8	-	-
6.Derse verilen dikkat süresi bakımından	22	52,4	12	28,6	8	19,0	-	-	-	-
7.Çalışma konusundaki bilgilerimi teşhis etme yeteneğim üzerine	15	35,7	14	33,3	11	26,2	2	4,8	-	-
8.Sınıf ve grup arkadaşlarım ile iletişim sıklığı ve kalitesine	19	45,2	12	28,6	8	19,0	2	4,8	1	2,4
9.Bir kavramın tamamen anlaşılması için gereken zamanı sağlama açısından	14	33,3	15	35,7	9	21,4	3	7,1	1	2,4
10.Genel sınıf atmosferinin kalitesi bakımından	9	21,4	21	50,0	8	19,0	3	7,1	1	2,4
11.Öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilme üzerine	23	54,8	12	28,6	4	9,5	1	2,4	2	4,8
12.Konuların derinlemesine araştırılması bakımından	16	38,1	19	45,2	4	9,5	2	4,8	1	2,4

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yüksekokul Öğrencilerinin Muhasebe Denetimi Konularını Anlamaları Üzerine Etkisi

13.Derslerde kendini ifade edebilme yeteneği üzerine	20	47,6	15	35,7	7	16,7	-	-	-	-
14.Derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından	27	64,3	10	23,8	4	9,5	-	-	1	2,4

Tablo 8, deney grubu öğrencilerinin kendilerine uygulanan Jigsaw tekniği ile ilgili görüşlerini göstermektedir. Öğrencilerin tekniğe bakış açılarının genel olarak olumlu olduğu frekans ve yüzde dağılımlarından görülmektedir. Teknik, özellikle “öğretmen ile iletişim sıklığı ve kalitesi üzerine” (%66,7); “derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından” (%64,3) ve “derse devamı sağlama açısından” (%57,1) oldukça fazla etkilidir. Öğrencilerin genel olarak olumlu düşüncelerinin yanı sıra, olumsuz görüş beyan eden oldukça sınırlı sayıda öğrenci de bulunmaktadır. Ayrıca 15. madde olarak belirtilen “*bu tekniğin uygulanması ile ilgili olumlu veya olumsuz görüşlerinizi yazınız*” açık uçlu ifadesinde öğrencilerin yorumlarına göre; Jigsaw tekniği, öğrenciler açısından derslere ilginin artmasını sağlayan bir teknik olarak değerlendirilebilir.

Deney grubu öğrencilerinden bazılarının bu teknik hakkında 15.maddeye yazdıkları yorumlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

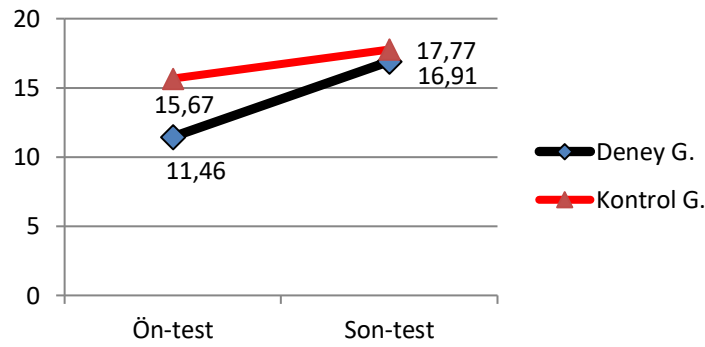
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Jigsaw Tekniği Hakkındaki Düşünceleri

Olumlu Görüş	Olumsuz Görüş
-Dersi anlama açısından ve sorumluluk alma açısından iyi bir çalışmaydı.	-Genel olarak süre yetersiz gibiydi ve grupta ödevini yapmayanların olması olumsuz yönde etkiliyordu.
-Derse olan ilgi ister istemez arttı. Derse gelmeden ön hazırlık yapılması konusunda başarılı oldu.	-Grup üyelerinin hepsinin ders çalışmaması, grubun düzenini bozması.
-Bazen arkadaşlarımızın anlattığını daha iyi anlamamız sınıf içerisinde grup olduğu için birbirimizle kaynaşmamız tanımamız gayet iyi.	-Grup içerisinde benim verdiğim hassasiyeti grup arkadaşımın vermemesi.
-Bana göre uzman kişilerle yapılan gruplandırma daha olumludur. Çünkü 10 kişi aynı konuyu okuduğu için konuyu sadece dinlemek bile yeterli oluyor.	-Bence, 5’er kişilik olan gruplar herkes farklı konu anlattığı için bir derste anlamak biraz zor oluyor. Sadece olumsuz olarak gördüğüm kısım budur.
-Derse önceden hazırlık yapılması ve derste aktif olunması, bilgi alışverişi yapılması. En son hocamızın konuyu tekrar etmesi, faydalı oldu.	-Derse devamsızlık olduğunda konuların telafi edilmemesi.

Deney grubu öğrencilerinin görüş ölçeğine verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, Jigsaw tekniği, öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmelerini sağlaması açısından etkili bir teknik olurken; grup üyelerinin eşit özveriyle konularına hazırlanmamaları öğrencilerde olumsuzluk yaratmaktadır. Ayrıca, teknik, grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşmalarını sağlaması açısından etkili olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, ana grup üyelerinin birbirlerine konuları anlatmak için gerekli olan ders saati süresinin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Genel olarak yorumlar ele alındığında ise, tekniğin ciddiyetle uygulanması halinde verimli ve etkin bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, muhasebe denetimi dersi alan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etki yaratıp yaratmadığını tespit etmek üzere hazırlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan yarı-deneyssel tasarım kullanılmıştır. Kontrol grubuna öğretmenin aktif olduğu öğrencilerin pasif dinleyici konumunda olduğu geleneksel yaklaşım uygulanırken deney grubuna öğrencilerin aktif öğretmenin rehber konumunda olduğu işbirlikli öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Uygulamanın denklğini sağlamak için her iki sınıftaki uygulamalar aynı öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Uygulama öncesinde uygulanan test sonucunda, çalışılan kavramlarla ilgili kontrol grubu öğrencilerinin ön bilgi düzeylerinin ($\bar{X}=15,67$) deney grubu ($\bar{X}=11,46$) ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki grup arasındaki 4,21'lik ortalama fark, yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($t(80)= 4.20, p=0,001$). Bu farkın oluşmasındaki temel etkenin kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun meslek lisesi kökenli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İki grup arasında manidar farklılık olması nedeniyle son-testlerin karşılaştırılması ANCOVA (Kovaryans analizi) ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında kontrol ($\bar{X}=17,77$) ve deney ($\bar{X}=16,91$) grubunun son-test puanları karşılaştırıldığında, yine kontrol grubunun daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu değişim Grafik 1 de daha net görülmektedir.



Grafik 1. Deney ve kontrol grubunun ön ve son-test ortalamaları

Grafik 1 den görüldüğü gibi, ön-testten son-teste kontrol grubu (17,77-15,67) 2,10 puanlık bir artış sağlarken deney grubu (16,91-11,46) 5,45 puanlık bir artış sağlamıştır. Deney grubundaki değişim daha fazla olmuştur. Uygulamanın etkisini istatistiksel olarak ortaya çıkarmak için yürütülen ANCOVA analizi sonucunda öncelikle düzeltilmiş son-test ortalamaları deney grubu için 17,96 ve kontrol grubu için 16,80 olarak belirlenmiştir. Buradan anlaşılacağı gibi deney grubunun son-test ortalaması daha yüksek olmakla birlikte kontrol grubu ile aralarında 0,59 puanlık bir fark oluşmuştur. Tablo 7' deki ANCOVA sonucu incelediğinde deney ve kontrol grubu arasında oluşan ortalama farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır [$F(1,79)=0,27, p>.05$]. Buradan işbirlikli öğrenme yönteminin meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe denetimi dersine yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel yaklaşıma göre bir artış sağladığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonucunu destekler şekilde, Kunkel ve Shafer (1997), Riley ve Ward (2017), Gabbin ve Wood (2008), Lancaster ve Strand (2001) tarafından muhasebe alan dersleri üzerine yapılan çalışmalarda da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik performansları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada öğrenci sayısı fazla olduğu için deney grubu öğrencileri 6 kişilik gruplarda

çalışmışlardır. Bu durum öğrencilerin verimli çalışmasını olumsuz etkilemiş olabilir. Genellikle işbirlikli öğrenme gruplarının 2-6 öğrenci arasında olması önerilmekle birlikte, sayı ne kadar az olursa verimin de o oranda artacağı vurgulanmaktadır (Sharan, 1989; Slavin, 1988). Ancak bunun aksini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Aydın ve Er (2011), Genel Muhasebe dersine yönelik İİBF öğrencileri ile yürüttükleri bir dönemlik (4 ay) deneysel çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Genel Muhasebe dersindeki kavramlara yönelik akademik başarıları üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Gerek çalıştıkları öğrencilerin fakülte öğrencileri olması gerekse uygulamanın 4 ay sürmesi açısından şu anki çalışmadan farklılaşmaktadır. Sürenin uzun olmasının öğrencilerin yöntemle alışmasında önemli bir avantaj olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yüksekokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu, fakülte öğrencilerinden önemli oranda farklılık göstermektedir. Aydın ve Er'in (2011) çalışmalarının sonucunu destekler şekilde alan yazında yapılan bir çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine dayalı öğretilen öğrencilerin uygulama ve analiz seviyesindeki muhasebe bilgilerini daha iyi öğrendikleri iddia edilmektedir (Hwang, Lui ve Tong 2008). Daha önce belirtildiği gibi Caldwell ve arkadaşları (1996) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin "Muhasebe İlkeleri I" dersi için etkili olduğunu, fakat "Muhasebe İlkeleri II" dersi için etkisinin bulunmadığını belirlemişlerdir.

Geleneksel sınıf ile karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme ortamının, akademik başarı yanında bilimsel süreç becerileri (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006), bireysel sorumluluk duygusu (Şengören ve Kavcar, 2009), öğrenilen bilginin kalıcılığı ve derse karşı tutum (Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005), birlikte çalışma becerisi ve sosyalleşme (Saban, 2004) ve öğrencilerin birbirlerine olan güvenleri (She, 1999) gibi birçok diğer becerinin gelişimine katkı sağladığı literatürde belirtilmektedir. Cottell ve Millis (1992) ile Hwang ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin akademik performansları ve muhasebe algıları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmada sadece akademik başarıya konsantre olunduğu için diğer becerilerdeki gelişimin izlenmesi çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bununla birlikte Jigsaw tekniği görüş anketi ile elde edilen verilerden, işbirlikli öğrenme yönteminin katkı sağladığı düşünülen diğer beceriler hakkında sınırlı bir tartışma yapılabilir. Özellikle anketin açık uçlu sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin grup üyelerinin özveriyle konularına hazırlanmaları, grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşmaları, dersi daha iyi anlamaları, derse olan ilgilerinde artış ve öğrenme sorumluluğu alma gibi konulara vurgu yaptıkları görülmektedir. Anketin diğer maddelerine verilen cevaplar da işbirlikli öğrenme yönteminin birçok beceriyi desteklediği ve geliştirdiğinin bir göstergesidir. Buradan anlaşılacağı gibi işbirlikli öğrenme yöntemini sadece akademik başarı açısından değerlendirmek doğru değildir.

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilememesine neden olduğu düşünülen birkaç faktör öğrencilerin verdiği cevaplar ile de desteklenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğrenciler son sınıf öğrencileri olup iki senelik ön lisans eğitimleri süresince geleneksel yöntemle göre dersleri almışlardır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencinin aktif olarak derse hazırlanmasını ve katılımını sağladığından öğrencinin alışık olmadığı bir düzene adapte olmasını ve kabullenmesini gerektirmektedir. 5 hafta süren araştırmanın ilk üç haftasında öğrenciler bu yöntemle öğrenmeye karşı direnmişler ve isteksiz bir şekilde uygulamaya katılmışlardır. Dolayısıyla yöntemi

benimseyerek yöntemin kendilerine sağlayacağı faydayı görmeleri konusunda geç kalmışlardır. Diğer bir faktör, grup üyelerinin konularına hazırlanırken görevlerini ne kadar ciddiye aldıklarıyla ilgilidir. Konularına hazırlanırken, gereken titizlik ve özeni gösteren grup üyeleri, diğer grup üyelerinin herhangi birinin konularını özveriyle hazırlamamış olmalarından rahatsızlık duymuş ve bu uygulamanın kendileri için yararlı olmayacağı fikrine kapılmıştır. Çünkü yöntem, grubun tüm fertlerinin aynı özveri, titizlik ve özen ile konularına hazırlanmalarını gerektirmektedir. Üçüncü faktör, grup üyelerinin derslere devam etmelerinde yaşanan sorundur. Grup çalışması, derslere devamı zorunlu kıldığından öğrenci üzerinde baskı oluşturmakta ve yöntemin kendilerine sağlayacağı faydayı görmelerini engellemektedir. Ayrıca, derslere düzensiz devam edilmesi halinde eksikliklerin telafisi zor olmakta bu durum da tekniğin sağlayacağı faydayı azaltmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerinde olumlu etki yaratabilmesi için, öğrencilerin bu yöntemi uygulamayı kabullenmiş ve benimsemiş olmaları gerekir. Bu da yöntemin sadece muhasebe derslerinde değil ön lisans eğitimleri süresince yöntemin uygulanabileceği tüm dersler için uygulamanın yapılmasıyla mümkün olabilir. Öğrencinin sınıf içerisinde pasif olmasından ziyade aktif katılımının sağlanması başarı üzerinde önemli etki yaratacaktır. Bu çalışma, araştırmanın uygulama süresinin uzatılması, ana grup sayısının azaltılması ve aynı dönem içerisinde farklı birkaç muhasebe dersinde aynı yöntemin uygulanmasıyla öğrencide alışkanlık yaratılması sağlanarak tekrarlanabilir. Böylece teoriye dayalı muhasebe dersleri ile kayıt esasına dayalı muhasebe dersleri üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi kıyaslanabilir.

Kaynakça

- Anderson, W.L., Mitchell, S.M., & Osgood, M.P. (2005). Comparison of Student Performance in Cooperative Learning and Traditional Lecture-based Biochemistry Classes, *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 33(6), 387-393.
- Aydın, S. ve Er, H. (2011). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Genel Muhasebe Derslerindeki Etkinliği, *World of Accounting Science*, 13(2), 19-38
- Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(7), 23-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (4.baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Caldwell, M.B., Weishar, J. & Glezen, G.W. (1996). The Effect of Cooperative Learning On Student Perceptions of Accounting in the Principles Courses, *Journal of Accounting Education*, 14(1), 17-36
- Cooper, J. & Mueck, R. (1990). Student Involvement in Learning: Cooperative Learning and College Instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68-76.
- Cottell, P.G. & Millis, J. B. (1992). Cooperative Learning in Accounting, *Journal of Accounting Education*, 10(1), 95-111.
- Demir, B. (2015). Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitiminde Stajın Önemi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 76-80

- Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (2012). REACT Stratejisine Uygun Hazırlanan Materyalin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Başarısı Üzerinde Etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.
- Erol, M. (2004). Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Staj Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 21, 136-142.
- Gabbin, A. L. & Wood, L. (2008). An Experimental Study of Accounting Majors' Academic Achievement Using Cooperative Learning Groups, *Issues in Accounting Education*, 23(3), 391-404
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Problem Çözmeye ve Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hwang, N.R., Lui, G. & Tong, M.Y. (2005). An Empirical Test of Cooperative Learning in a Passive Learning Environment, *Issues in Accounting Education*, 20(2), 151-165. <https://doi.org/10.2308/iace.2005.20.2.151>
- Hwang, N.R., Lui, G. & Tong, M.Y. (2008). Cooperative Learning in a Passive Learning Environment: a Replication and Extension, *Issues in Accounting Education*, 23(1), 67-75.
- İstemil, A. (2011). 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Judd, C.M., Smith, E.R. & Kidder, L.H. (1991). *Research Methods In Social Relations* (6.Baskı). San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Karaatlı, M. (2006). Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (s.3-42). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karacan, S. ve Karacan, E. (2004). Meslek Yüksekokullarında (MYO) Yapılan Staj Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Kalite ve Verimlilik İçin İş Yerleri-MYO İşbirliğinin Gereği, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8) 2, 168-184.
- Kartal, Ş. ve Özbek, R. (2017). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 796-820.
- Kunkel, J.G. & Shafer, W.E. (1997). Effects of Student Team Learning in Undergraduate Auditing Courses, *Journal of Education for Business*, 72(4), 197-200, Advance online publication. doi: 10.1080/08832323.1997.10116853
- Lancaster, K.A.S. & Strand, C.A. (2001). Using the Team-Learning Model in a Managerial Accounting Class: An Experiment in Cooperative Learning, *Issues in Accounting Education*, 16(4), 549-567. <https://doi.org/10.2308/iace.2001.16.4.549>
- Mertler, C.A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced And Multivariate Statistical Methods: Practical Application And Interpretation* (3.Baskı). United States: Pyrczak Publishing.
- Meslek Lisesi Staj Yönetmeliği, <https://www.stajyerim.com/staj-bilgileri/meslek-lisesi-staj-yonetmeliği/> (erişim tarihi: 21.04.2019).

- Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlarına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik. (2002). *T.C. Resmî Gazete*, 24762, 22 Mayıs 2002.
- Nichols, J., & Miller, R. (1994). Cooperative Learning and Student Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 167–178.
- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Ve Tutuma Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Riley, J. & Ward, K. (2017), Active Learning, Cooperative Active Learning, and Passive Learning Methods in an Accounting Information Systems Course, *Issues in Accounting Education*, 32(2), 1-16. Advance online publication. <https://doi.org/10.2308/iace-51366>
- Robson, C. (1998), *Real World Research*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1989). Group Investigation Expands Cooperative Learning, *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- She, H-C. (1999). Students' Knowledge Construction in Small Groups in the Seventh Grade Biology Laboratory; Verbal Communication and Physical Engagement, *Int. J.Sci.Educ.*,21(10),1051- 1066.
- Slavin, R. E., (1980). Cooperative Learning, *Review of Education Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R.E. (1988). *Small Group Methods, The International Encyclopedia Of Teaching And Teacher Education*, Oxford: Pergamonpres
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research And Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (2008). Cooperative Learning, Successfor All, and Evidence-based Reform in Education, *Éducation et didactique*,2(2), 150-159.
- Şengören, S.K. & Kavcar, N. (2009). İşbirlikliÖğrenmenin Fizik Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Ürünleri Üzerine Etkisi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 357-371.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tezcan, H., Yılmaz, Ü., ve Babaoğlu, M. (2005). Radyoaktivite Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğretim Yönteminin Başarıya Etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,55-67.

Yelboğa, A. (2008). Güvenirliğin Değerlendirilmesinde Genellenebilirlik Kuramının Kullanılması: Endüstri Ve Örgüt Psikolojisinde Bir Uygulama, *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 28(0), 35-54.

Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ulus Ötesi İtibar Yönetimi: Türk İnternet Haberciliğinde Kanada Başbakanı

Dr. Öğr. Üyesi Aytuğ MERMER ÜZÜMLÜ^{a, b}

Özet

Bu çalışmanın amacı itibar yönetimi kavramının siyasal iletişimdeki yansımaları ile medya pratikleri arasındaki etkileşimi ortaya koymaktır. İlk bölümde siyasal iletişimde itibar yönetimine ilişkin genel bir çerçeve çizilirken devamında bu alandaki güncel eğilimlerden yeni siyaset kavramına değinilerek, kavramın itibar ve imaj üretme ile yönetme konularında medya uygulamalarında yarattığı dönüşüm değerlendirilmektedir. İkinci bölümde yeni siyaset anlayışının itibar yönetimine sunduğu açılımlar üzerine temellendirilen uygulama kısmı yer almaktadır. Bu bölümde yeni siyaset pratikleri Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun ülkesinden servis edilen haberlerinin uluslararası haber ajansları dolayısıyla Türk medyasındaki sunumu analiz edilmektedir. Analiz Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun Türk medyasında itibar yönetiminin sunumu ile kimlik konumlandırmasındaki yeni siyaset eğilimini ortaya koymak için bir yıllık süreçte konu olduğu tüm haberlerin içerik analizi ile incelenerek değerlendirilmesini kapsamaktadır. Analiz bulguları neticesinde mevcut Kanada hükümetinin dış politikada lider kimliği üzerinden itibar yönetimi sürecini yürüttüğü, bu sürecin yeni siyaset unsurlarını taşıdığı, Başbakan Trudeau'nun sempatik ve sorun çözücü bir imaj ile medyada konumlandırıldığı sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

İtibar yönetimi
Halkla ilişkiler
Lider imajı
Justin Trudeau

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.10.2019

Kabul Tarihi: 13.03.2020

Doi: 10.18026/cbayarsos.627978

International Reputation Management: Canadian Prime Minister in Turkish Internet Journalism

Abstract

The aim of this study is to reveal the reflections of transformations in the field of reputation management and media practices. In the first section, in which are the theoretical framework, the history of political communication, political marketing, election campaigns and their new aims in the politics are explicated. The second part of the study is the research part which is based on the opportunities offered by the new politics to political communication is included. In this section, the practices evolving from traditional politics to new politics are analyzed in the Turkish media through the presentation of the acts served by Justin Trudeau who is the Prime Minister of Canada, from his country through international news agencies. The analysis includes how the Prime Minister Justin Trudeau is presented in the Turkish media with an identity positioning and whether or not there are new politics tendencies in this position. As a result, it has been revealed that the Canadian government has made an identity positioning through the leadership identity in foreign policy and this situation carries new politics elements.

Keywords

Reputation management
Public relations
Leader image
Justin Trudeau

About Article

Received: 01.10.2019

Accepted: 13.03.2020

Doi: 10.18026/cbayarsos.627978

^a İletişim Yazarı: aytug.mermer@amasya.edu.tr

^b Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-6410-4974>

Giriş

Teknolojik değişimler, toplumsal hareketler, göç ve eğitim neticesinde yaşanan sosyal dönüşümler yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren seçmen ve siyasi partiler arasında kurulan iletişimin daha simetrik olması yönünde açılımlar sunmuştur. Özellikle medyanın toplumsal hayattaki ağırlığının artmasının da etkisiyle siyaset geleneksel formundan sıyrılarak yeni bir biçim almaya başlamıştır. Siyasal icra sürecinin, vaat ettiği demokratik kazanımları siyasal iletişimin etkinliği ile tamamlayabileceği fikri Amerika'dan başlayarak tüm dünyaya yayılırken, siyasal iletişimi de medya ile yakın ilişki kurmaya yöneltmiştir.

Temsili demokrasilerde geleneksel siyaset, çoğu zaman seçmenin hakkında hiçbir özel fikir sahibi olmadığı siyasal aktöre oy verdiği dönemin ardından, siyasetçinin sınırlı sayıda seçmene ulaşarak özel niteliklerini ve yeni dönem vaatlerini aktardığı sürece evrilmiş, kitle iletişim araçlarının gelişimi ile birlikte ise yüz yüze kurulan sınırlı ilişki geniş kitlelere yayılarak ulaşma fırsatı bulmuştur. Böylelikle yurttaşlar kendini temsil edecek siyasal figürün fikri yapısı, fiziksel görünüşü, gelecekteki projeleri hakkında daha detaylı bilgiye ulaşabilme imkânı yakalamıştır. "Kitle iletişim araçlarının toplumsal yaşamda ağırlığı giderek artarken, bu araçların bilgilendirme ve kamuoyu oluşturma fonksiyonuna paralel olarak medyanın siyasal yaşam üzerindeki etkisi siyaset ve iletişim bilimleri arasındaki yakınlığı da artmıştır" (Tokgöz, 1986). Bahsi geçen yakınlık politik figürün itibar yönetimi temellinde siyasetin yeni bir forma bürünmesine yol açmıştır.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeyle paralel olarak önem kazanan kitle iletişimi, sosyolojik anlamda da bir dönüşüm yaratmış, geleneksel toplumsal bağlar zayıflarken, yeni toplumsal ve siyasal yapının form almasında etken konuma geçmiştir. Böylece, "kamuoyu oluşturma yolunun yazılı, sözlü ve görüntülü kitle iletişim araçlarından geçtiği düşüncesi yaygınlaşmış, ortaya çıktıkları zaman dilimine paralel olarak, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yazılı basın, 20. yüzyılın ilk yarısında radyo ve ikinci yarısından sonra da televizyon toplumda hızla yaygınlık kazanırken, beraberinde, medya önemli bir politik ve ekonomik silaha dönüşmüştür" (Meyer, 2004). Bahsi geçen silah, kitle iletişim araçlarından en verimli şekilde yararlanan siyasileri iktidara taşıyacak kudrette addedilmektedir. Zira televizyonun tek başına dahi "oy verme oranının düşmesi, yaşamsal sorunların siyasal kampanyalarda bilinçli olarak göz ardı ettirilmesi, siyasi partilerin giderek zayıflaması, liderlerin ve hükümetlerin sorun çözen taktikler yerine simgesel taktikler kullanmaya başlamaları ve siyasal sistemdeki diğer sorunlar da dahil olmak üzere siyasetin çehresini değiştiren bir çok olguya yol açtığı" söylenebilmektedir (Iyengar, 1997). Her ne kadar başlangıçta, "kitle iletişim araçlarının sadece siyasi kadroların mesajlarını halka ulaştırmakla kalmaması, aynı zamanda siyasi sistemi denetleme işlevi de görmesiyle siyasal bilgi edinme ve siyasal ilgi düzeyini artırmaya da katkıda bulunması" (Tokgöz, 1986) sevindirici bir dönüşüm olarak değerlendirilse de zaman içinde medyanın siyasal süreçteki etken duruşunun; yurttaşların siyasal ilgilerini, partilerin ortaya çıkışına yol açan ideolojik temellerin farkındalığını geri plana alarak, siyasetten uzaklaşmalarına yahut siyasetin sadece aktüel boyutuyla ilgilenmelerine yol açtığı düşüncesiyle eleştirilere hedef olmuştur. Siyasal enformasyonun medya mantığına uygun dizayn edilmesi yurttaşların detaylı ve bağlamsal içerikten azade, özetlenmiş, kolay anlaşılır, heyecan verici, eğlenceli öğelere odaklanmasına neden olmuştur. Bu durum aktif seçmeni, pasif seyirciye dönüştürmüştür.

Medyanın politik bir silah olarak algılanmaya başladığı süreç, senkronize bir biçimde geleneksel siyasal kampanyaların ağırlığını kaybederek *yeni siyaset* formuna dönüştüğü zamana tekabül etmektedir. 1950'lerle beraber önce Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan

yeni siyaset yaklaşımı, ilerleyen yıllarda dünyanın birçok bölgesine yayılmıştır. Partilerin iletişim biçiminin dönüşmesini tanımlayan kavram, "teknolojik yeniliklere bağlı olarak kitle iletişim araçlarının ve pazarlama tekniklerinin propaganda faaliyetlerinde yoğun biçimde kullanılmasını" ifade etmektedir (Negrine, 1996).

Bahsi geçen yeni siyaset yapma biçimi özünde lider odaklı bir itibar yönetimini temel almaktadır. Bu süreç, geleneksel parti örgütlerinin rolünün azalması, ağırlıklı olarak kitle iletişim araçları üzerinden yürütülen lider söylemlerini yansıtan iletilerin kamuoyuyla buluşturulması, medya vasıtasıyla inşa edilen lider imajı, geleneksel parti örgütlerinin yürüttüğü seçim kampanyalarının uzmanlar tarafından yürütülmesi, teknokrat olarak nitelenen uzmanların ve akademisyenlerin siyasal örgütlerde iletişime yön vermesi, yine geleneksel parti örgütleri tarafından sağlanan bilgilerin kamuoyu araştırmaları ile edinilmesi ve elektronik medya üzerinden kurulan iletişimin her geçen gün ağırlığının artması (Plasser vd, 2002) nüvelerini göstermektedir.

Bu çerçevede çalışmanın problemini Amerika Birleşik Devletlerinde başlayıp dünyaya yayılan yeni siyaset eğiliminin Türkiye medyasındaki yansımaları ile itibar yönetimi sürecinde belirginleşen etkileşimin irdelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma içerisinde ülke liderinin uluslararası medyada kişisel özelliklerini ön plana çıkarılıp çıkarılmadığı, iletişim dilinde liderin kendini ülkesinin taşıyıcı lokomotifi olarak işaret edip güven inşa etmeye çalışıp çalışmadığı, siyaset dışı alanlarda kişilik özelliklerinin konumlanıp konumlanmadığı, halkla arasında lider-yurttaş ilişkisinden daha yakın (akrabalık, arkadaşlık, dostluk vb.) bir ilişki olduğunu vurgulayıp vurgulamadığı, özel hayatına dair detayları kamuoyuyla paylaşıp paylaşmadığı gibi yeni siyaset anlayışının önelediği dolaylı soruların da cevapları aranmaktadır.

Siyasal İletişimde İtibar Yönetimi

Siyasal iletişimin başlangıç noktası esasen milattan öncesine Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Aristo *Retorik* adlı eserinde Atina yurttaşlarının ortak iyiye ulaşabilmenin yolunun siyasal olan ile iletişimsel olanın birliğinden geçmekte olduğunu ifade etmektedir. Aristo'dan sonra çağlar boyu yöneticiler, yönetilenler ile yönetim biçimlerine göre farklılık gösterse de iletişim çabasında olmuştur. Ancak bugünkü haliyle "siyasal iletişimin sisteme dâhil olması ve hatta akademik bir alan sayılması 20. yüzyılın ikinci yarısından sonrasına tekabül etmektedir. Bu kavramın II. Dünya Savaşı sonrasında ABD'de doğup gelişmesinden sonra 1960'lı yıllarda Avrupa'ya geçtiğini ve Avrupalı ülkeler tarafından uygulamalara başlandığı bilinmektedir" (Topuz, 1991).

Siyasal iletişim kavramının 1950'lerle beraber hem akademiye hem de toplumsal hayatta önem kazanmasının nedeni, demokrasi kavramı ile yakından ilişkilidir. Zira bireylerin tercihlerinin hayatın her alanında önem kazanması, siyasal aktörlerin de yurttaşların özlemlerini dikkate alarak uygulama geliştirmelerine yol açmıştır (Wolton, 1991). Demokratikleşme anlayışı devlet yönetimindeki geleneksel kadroların parçalanarak, siyasal alanda değişiklik yaşanmasına neden olmuş, "sürecin siyasal düşünce alanına yansması siyasal iktidarın halka dayandırılması görüşünü yaygınlaştırmıştır" (Tokgöz, 2010).

Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra "insan uğraşları giderek daha çok bilgi üretme ve toplamaya yöneldikçe, siyasal iletişim daha önemli bir konuma oturmuştur" (Tokgöz, 1986). Yeni biten savaş, demokrasi gibi görünen ancak demokrasi olmayan uygulamaların tehlikesi konusunda farkındalığı yükseltmiş, siyasilerin yurttaşlara ulaşmak için daha objektif

metotları benimsemelerini gerekli kılmıştır. Siyasiler yurttaşların düşüncelerinden hareketle yeni politikalar üretme isteği içine girmiş, bu düşüncelere nesnel bir şekilde ulaşabilmenin yolunun bilim insanları ve kamuoyu araştırmalarından geçtiği anlayışı siyasal alana hâkim olmaya başlamıştır. Gelişmeler, Habermas'ın (2001) ifadesiyle "Büyük Bilim Dönemi"ni başlatmıştır. Bu dönem, sanayi-askeriye-üniversite işbirliğinin siyasal alana nüfuz ederek, politika üretme sahasına danışmanlar, uzmanlar ve bilim insanlarının da dâhil edilmesine zemin hazırlamıştır.

Bahsi geçen dönüşüm sadece siyaseti bilimselleştirmemiş, dördüncü kuvvet haline gelen medyanın da siyasette baskın hale gelmesi ile siyasal iletişim alanı yeni bir biçim almıştır. Gazete ve radyo ile başlayan, sinema ile devam eden ve nihayetinde televizyon ile taçlanan kitle iletişim araçlarının siyasal alana sirayeti, siyasal iletişimin bu alanlardaki önemini bu kez daha etkin bir biçimde kurgulamıştır. "1950'li yıllarda sadece bir seçim takvimi olarak işlev gören televizyon daha sonra liderlerin imajlarını kitlelere sunduğu, politikalarını anlattıkları, birbirleriyle rekabete geçtikleri bir alana dönüşmüştür" (Ware, 1996). Böylelikle "toplumsal ve teknolojik değişimlerin birleşmesiyle medya gittikçe çok daha güçlü siyasi bir aktör haline gelmiş ve bir bakıma siyasi sürece derinden nüfuz etmiştir" (Heywood, 2006).

Medyanın siyasal sürece derinden nüfuzu, siyasal iletişimin de medya mantığına uygun bir üslupla yeniden dizayn edilmesine neden olmuştur. Bu kez kitle iletişim araçlarındaki temsiller, olgulara değer yüklemesi yaparak ve özelemler sunarak bir ideolojiyi popüler bilince uyumlu kavramlara dönüştürebilme misyonuyla geniş kitleleri etkisi altına almaya başlamıştır (Swingewood, 1996). Süreç, siyasal aktörlerin medyadan etkin şekilde yararlanması ile iktidar oluşlarını yakından ilişkili hale getirmiştir.

Bu aşamada lider imajı kavramı önem kazanmıştır. İmaj sözcüğü olumlu olabileceği kadar olumsuz da yansımaları olan bir kavram iken, imaj yönetimi pratikleri sonucunda ulaşılmak istenen itibar kavramı sadece olumlu bir anlamın taşıyıcısıdır. İtibar kavramı bir sürecin son aşamasıdır. Uzun vadeli kimlik ve imaj konumlandırma aşamalarının neticesinde itibar kavramı görünür hale gelmektedir. Bir bütünün tüm unsurları ile elde ettiği toplam değer olarak ele alınan itibar (Formburn, 1996) sözcüğü, planlı olarak izlenen itibar yönetimi sürecinde "toplum ile kurumlar arasındaki güvenin simgelerine dönüşmüş eylemler bütünü"ne (Kadıbeşegil, 2006) dönüşmektedir.

Dolayısıyla itibar yönetimi bir kişi ya da kurumun edimleri sonucunda hedef alıcıları tarafından atfedilen bir anlamın taşıyıcısıdır. "Bir kişi ya da örgütün genel değerler dizisine dayanan güvenilirliği, itimada layık oluşu, sorumluluğu ve yeterliliği hakkında çok sayıda kişisel ve kolektif yargıdan oluşmuş bir bütün olarak nitelenen (Demir, 2010) itibar yönetimi süreci çoğu zaman halkla ilişkiler alanında yapılan örgütsel çalışmalar temelinde ele alınsa da kavramın, ekonomi, hukuk, sanat, medya ve siyaset alanları ile de yakından ilintili olması sebebiyle halkla ilişkiler alanına bahsi geçen alanlarla birlikte çalışma şansı tanımaktadır.

Yeni Siyaset Kavramı ve İtibar Yönetimine Sunduğu Açılımlar

Çağın gerekliliği olarak siyasal iletişim medya mantığına göre yeniden dizayn edilirken, sahneye teknokratlar, danışmanlar, kamuoyu araştırma şirketleri, liderin özel hayatından alınan ilgi çekici unsurlar gibi geleneksel siyasette pek rağbet görmeyen kavramlar çıkmıştır. Bu yeni aktörler siyasal süreçten haberdar eden ama haber vermeyen; kitlenin canını sıkmayacak, dikkatini canlı tutacak düzeyde enformasyon sağlayan, temelde olumlu kimlik ve imaj konumlandırması yapmak amacını güden bir işlev görmeye başlamıştır.

"Seçim kampanyaları 1960'larda '*new politics*' olarak adlandırılan önce ABD'de başlayan ve siyasette uzmanlığa, teknik bilgiye, yaygın medya kullanımına önem veren 1970'lerden sonra Avrupa'da 1980'lerin başından itibaren de Türkiye'de gelişen bir eğilim içine girmiştir (Topuz, 1991). Bu yönelim ilk kez 1952 ABD Başkanlık seçimlerinde kendini gösterdiğinden kavram kimi kaynaklarda Amerikanlaşma olarak da anılmaktadır. 1952 Başkanlık seçimlerinde ABD'de ilk defa bir siyasi figürün reklamı kitle iletişim araçları vasıtasıyla seçmene ulaştırılmıştır. Eisenhower Kampanyası arka planında taşıdığı imaj konumlandırma anlamlarından ötürü "bir siyaset adamının sabun satma teknikleriyle pazarlandığı"(Donovan, 1992) bir seçim kampanyası olarak anılmıştır. Fakat Eisenhower'ın seçimleri kazanmasını takip eden süreç onu eleştiren siyasetçilerin özellikle televizyonda yer bulabilmek için reklam spotları çektirmek ve medya yardımıyla imaj inşa etmek için cesaretlenmesine yol açmıştır. Demokratik süreçte seçmenle kurulan iletişimin daha simetrik hale gelmesi idealini taşıyan uygulamalar, o güne değin seçmenin hakkında yüksek enformasyona sahip olmadığı siyasetçilerin, "insan tarafını" ön plana çıkarmaya yönelmiştir. Takip eden siyasal süreçte medyadaki, özellikle de televizyondaki imaj, aday gösterilmeyi sağlamada kilit ölçüt olmuş ve bir medya artisti olarak adayın imajı ve kimliği, parti programının önüne geçmiştir.

1960 ABD Başkanlık seçimleri ise yeni siyasetin başka bir unsurunu inşa etmesiyle dikkate değer bulunmaktadır. Başkan adaylarından Kennedy ile Nixon'ın televizyon ekranında canlı yayında her karşı karşıya gelmeleri, ülkenin heyecanla beklediği bir medya olayına dönüşmüştür. Bu durum siyasal düzlemde "tartışmalar" (debates) döneminin de açılışını yapmıştır. Adaylar arasındaki tartışmaların şiddeti arttıkça izleyiciler de medya kuruluşları da vaziyetten memnuniyet duymaya başlamıştır. Zira her yüzyılda "şiddet ve çatışma genel geçer bir anlamda en evrensel haber değerini oluşturmakta" (İnal, 1996) bu da kitle iletişim araçları üzerinden yürütülen tartışmaların şiddetinin her geçen gün artmasına yol açmıştır. Yapılan kamuoyu araştırmalarına göre, başlarda epeyce geride olan Kennedy, medya üzerinden Nixon ile yürüttüğü tartışmalar üzerinden yarattığı itibar ile seçimleri kazanmış, sürece dair "hiçbir şeyin, akıntının yönünü çevirmede televizyon kadar etkili olmadığını"(akt: Lang ve Lang, 1968) yorumunu yapmıştır.

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren yükselişe geçen yeni siyaset, siyasetin bilimselleşmesi, siyasetin kişiselleşmesi, siyasetin teknikleşmesi ve siyasetin medyatikleşmesi olarak adlandırılan dört bileşenden oluşmaktadır (Mancini and Swanson, 1996). Siyasetin bilimselleşmesi, kısaca sondaj, anket gibi nesnel yöntemler ile seçmenin istek ve beklentilerini belirlemeyi ifade etmektedir. Siyasetin bilimselleşmesi ile geleneksel parti tabanının yurttaşlarla yüz yüze gelerek şikâyetlerden haberdar olmasına gerek kalmamakta, kamuoyu araştırma şirketlerindeki profesyoneller bu işlemi hata payı daha düşük olacak şekilde gerçekleştirmektedir.

Siyasetin medyatikleşmesi, siyasi partiler ve liderleri tarafından medyada gündem belirlemenin her geçen gün önem kazandığı bir sürece işaret etmektedir. Bu yönelimin, detaylı siyasal içerikten yoksun konuşuz siyasete yönelik ilgiyi artırdığı, dolaylı bir depolitizasyon süreci başlattığı ve hatta seçimleri partilerden ziyade medya üzerinden yürütülen kampanyaların kazandığı iddia edilmektedir.

Yeni siyasetin bir diğer unsuru olan siyasetin teknikleşmesi en dar haliyle siyaset alanına yeni bir meslek grubunu oluşturan siyasal danışmanların dâhil edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir kısmını teknokratların oluşturduğu bu uzman grubunun görevi; global bir imaj yaratarak adayları birbirlerinden farklılaştırmak, nitel anketleri yorumlamak,

nicel veriler üzerinden genel tanılar koymak, iletişim stratejisini konjonktürel olarak dizayn etmek, reklamcılık ve halkla ilişkiler tekniklerinin yardımıyla medya ile ilişkiler kurarak mesajların yayını ve algılanmasını kontrol etmektir (Bongrand, 1992).

Siyasetin kişiselleşmesi ise, politik liderin yönetilenlerin karşısına olabildiğince kişisel özelliklerinin vurgulanarak çıkarılmasına işaret etmektedir. Kişiselleşen siyaset başlangıçta yurttaşların liderleri yakından tanınması amacıyla ortaya çıksa da, ulaştığı boyutta ideolojik söylemlerden uzaklaşarak siyasetin lider odaklı bir görünüme bürünmesine dolayısıyla 'politikacıların meşhurluğuna' (celebritization) (Olausson and Uggla, 2019) yol açmıştır. Kişiselleşen siyasette lider itibar oluşturmak için insanların duygularını yakalamak konusundaki kabiliyetlerini sergilemekte (Newman, 1999), bu aşamada liderin giyim tarzı, spor aktiviteleri, sanatsal zevkleri gibi kişisel özelliklerinin yanı sıra ailevi ve özel hayatına yönelik enformasyonun dolaşıma sokulması sağlanmaktadır. Böylelikle, medyadan aktarılan siyasetin kendisi de "eğlencelik olma, canlı ve parıltılı bir şov olma eğilimi" (Meyer, 2004) taşımaktadır.

Bahsi geçen bileşenlerin bir arada bulunması ile oluşan yeni siyaset 1950'lerle beraber siyasal alana girmiş, "siyasal partiler, parlamento, genel seçimler, oy verme bakımından 1970'li yıllardan başlayarak siyasal iletişimde giderek artış göstermiştir. Siyaset bir yandan medyatikleşirken, kamuoyu yoklamaları, piyasa araştırmaları, siyasal reklamlar, siyasal danışmanlar, halkla ilişkilerin rolü ve önemi toplumda önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Tokgöz, 2008). Her ne kadar süreç içerisinde kullanılan tekniklerin gelişmesi ile lider cephesinden itibar yönetimi süreci daha kontrol edilebilir bir hal alsa da, kamu bu süreçte öngörülme tepkiler vermeye başlamıştır. Örneğin, "televizyonda siyasal söylemlerin yayınlanması, haber bültenlerinde seçim sürecine yer verilmesi; hem siyasete olan ilgiyi artırmış, hem de siyasetçileri eğlence ve sanat dünyasının yıldızları kadar tanınmış bir hale getirmeyi başarmıştır (Smith, 1992). Kamusal anlamda bu yönelimin neden olduğu başlıca patolojinin parti bağları zayıflamış yüzergezer seçmene dönüşümünün hızlanması olduğu söylenmektedir. Zira, başlangıçta seçmenin oy vereceği adayı daha yakından tanınması amacıyla dizayn edilen medya içerikleri, siyasileri 'show dünyasının bir figürü' haline dönüştürmeye başlamıştır. Süreçte izler kitle nezdinde siyasilerin tanınırlığı bilinirliği artarken, siyasal söylemleri flulaşmaya başlamıştır.

Bahsi geçen sürecin bir diğer patalojisi kamu nezdindeki gerçeklik algısı ile ilgidir. Siyasal enformasyona medya sunumları ile vakıf olan insanlar çoğu zaman medyadan aktarılan içerikleri gündemin önemli konusu olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle de medyada yer bulmayan içerikler yokmuş gibi muamele görmektedir. "Görünenin aksine televizyon, gerçekliğin herhangi bir parçasını temsil etmekten çok, onu üretip yeniden inşa etmektedir. Televizyon kamerası ve mikrofon gerçeği kaydetmemekte sadece onu kodlamaktadır ve kodlama ideolojik gerçeklik duygusu üretmektedir" (Fiske, 1996). Bu aşamada haberin yayınlanmadan önce geçirdiği seçki sürecinden habersiz olan izleyici, dünyayı gerçekte olduğu ile aynı gördüğüne inanmaktadır (Meyer, 2004). Sartori (2004) bu süreci 'video-politika' olarak adlandırmakta ve bireylerin siyasal alanda sunulan medya içeriklerini kuşkuya gerek bırakmayacak şekilde gerçek olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bu aşamada medya eli değen itibar yönetimi süreci kıymetlenmektedir.

Gelinen noktada liderin seçim dönemleri dışında da medya önündeki söylemleri, sergilediği davranışları ve kimlik ifadesi itibar yönetimi sürecinin başat uygulamalarına dönüşmektedir. Siyasi partilerin oluşumuna yol açan ideolojik farklılığın çizgilerinin keskinliğini kaybetmeye başlaması, 'her kesime seslenen' (catch-all-party) partilerin özellikle yüzergezer seçmen

tarafından tercih edilmesi siyasal aktörün, kitleyle kurduğu sempatik iletişimde sunduğu kimlik ifadesinin öneminin altını çizmektedir. Elektronik medyanın geleneksel kitle iletişim araçlarına oranla daha çok tercih edildiği günümüzde liderlerin kimlik inşası ve sunumu da ülke sınırlarını aşmaktadır. Politikada inşa edilen kimlik, davranışlar için taşıyıcı giriş görevi görmekte, mümkün ve meşru olanı baştan şekillendirmekte ve bireylerin tercihlerini etkilemektedir (Wendt, 1996).

Bu anlamda günümüzde politik liderler sadece kendilerine oy veren seçmenlere odaklanmamakta, hedef kitlelerini dünyayı kapsayacak şekilde her geçen gün genişletebilmektedir. Uluslararası ilişkiler alanında kimliğin bir aktörün sahip olduğu kendine özgü imajı olduğunu ifade eden Wendt (1999) siyasal aktörün davranışının sadece uluslararası alanda güç dağılımıyla değil, kimliklerin dağılımıyla da şekillenmekte olduğunu altını çizmektedir. Yeni siyaset anlayışının da vurguladığı üzere günümüzde ülkelerin dış ilişkilerdeki konumu, giderek lider kimliği üzerinden anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada lidere düşen itibar yönetimi sürecinde kimliğinde en geniş kitle tarafından sempati uyandıracak unsurları bir araya getirmek olarak görülmektedir. Zira bu yönde sunulan "kimlik motivasyonel ve davranışsal eğilimler doğurmakta, ülke çıkarlarının şekillenmesinde aktif bir rol oynamaktadır (Wendt, 1999).

Gelişen teknoloji ve oluşan ihtiyaçlara cevap veren itibar yönetimi süreci hem ulus ötesi bir nitelik kazanmakta, hem de lider itibarı inşa etmek özelinde açılımlar sunmaktadır. İtibar yönetimi sürecinin lider odaklı açılımlar sunmasının bir gereklilik olduğunu ifade eden Fombrun (1996) bir toplum ne kadar iyi şeyler yapmış olursa olsun, liderinin toplum nezdinde akıllıca izlenim yaratmayan davranışlar sergilemesinin tüm toplumun itibarına yansıtacağını dillendirmektedir. Bu nedenle lider itibarı inşa etme modeli içinde yer alan uygulamalar, hedef kitlesi her geçen gün genişleyen siyasal figürlerin itibar yönetimini ele almakta ve süreci istenilen şekilde yapılandırmaktadır. Buna göre lider itibarı oluşturma süreci rehberlik, içeriksel öğrenme, politik beceri kimliği üzerinden inşa edilip, olumlu izlemin yaratacak ve beklenmeyen durumlara hızlı bir biçimde adapte edildiğini yansıtan davranışlar ile desteklenir ise etkili bir lider itibarı süreci gerçekleştirmek mümkün olmaktadır. Blass ve Ferris'in (2007) geliştirdiği *lider itibarı modeline* göre, öncül evrede liderin kanaat önderi olabilecek potansiyel ile sunulması bunun için de birçok farklı konunun içeriğine hâkim olabilecek bilgi birikimine sahip bulunması gerekmektedir. Takip eden politik beceri aşamasında liderin öncül aşamadaki kimlik sunumunun pratiğe dökülmesi, toplumsal olaylar hakkındaki birikimini gerekli alanlarda ortaya dökmesi, toplumun eylem beklediği konularda hızlı bir biçimde reaksiyon alması gerekmektedir. Bu eylemlerde liderin hedef kitlesi üzerinde dürüst ve samimi bir izlenim yaratması önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Liderin adaptasyon yeteneği yer aldığı etkinliklerde uyumlu olarak lanse edilmesi üzerinden karşılık bulmaktadır (Blass ve Ferris, 2007). Bunun için lider ve dâhil olduğu topluluklar arasında kişisel yakınlıklar, dostane görüntüler oluşturulmalıdır. Tüm bu aşamaların hassaslıkla yönetimi etkili bir lider itibarı oluşturmanın yolunu açmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Metin kümesi içindeki anlamların ortaya çıkarılması amacıyla tercih edilen içerik analizi, haber metinlerindeki söylemlerin inşa ettiği anlamın ortaya koyulması amacını taşımaktadır (Büyüköztürk, 2017). İçerik analizi "söylemin görünen kolayca yakalanan sergilenmiş ve ilk

bakışta algılanan içeriği yerine gizil, üstü örtülü içeriğini ortaya çıkarmayı sağlaması ile mesajda bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik ikinci bir okuma" (Bilgin, 2006) özelliğine sahip olması nedeniyle çalışmanın amacı ile uygun bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da, ilk aşamada belirlenen tarama ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda temalara ulaşılmıştır. Ardından elde edilen veriler organize edilmiş, temalara göre gruplandırılmış ve uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Analizin son aşamasında, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Hürriyet Gazetesi'nin 1 yıllık zaman diliminde (1 Ocak 2018 ile 1 Ocak 2019 tarihleri arasında) web sayfasında sunduğu haber içerikleri oluşturmaktadır. Dış politika haberlerine yoğun oranda yer vermesi ve comScore 2017 araştırmalarına göre Türkiye'nin ayda ortalama 174 milyon 250 bin tıklanma ile Similarweb 2018 araştırmalarının dünya üzerindeki tüm internet kullanıcılarının verilerini tek raporda sunan *We Are Social Digital* 2019 raporuna göre ise 145 milyon trafik ile en çok ziyaret edilen haber sitesi olması sebebiyle Hürriyet Gazetesi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Çalışma için dış politika haberleri Kanada Başkanı Justin Trudeau ile ilgili olanlar ile sınırlandırılmış, bu doğrultuda hurriyet.com.tr üzerinden bir yıl boyunca yayınlanan tüm haberler değerlendirilmeye alınmış ve örnekleme oluşturmuştur. Çalışma için Hürriyet Gazetesi'nin 1 yıllık çevrimiçi ortamında erişilebilen tüm sayıları taranmış, seçkisiz yöntemle taranan haberler arasından Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun ismini içeren tüm haberler toplanarak bir haber havuzu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

İlk tarama sonucunda 1 yıllık çevrimiçi yayınlarda Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun bulunduğu toplam 32 adet dış politika haberine ulaşılmıştır. Bütün haber metinleri incelendiğinde toplam olarak 25 tane haberin öznesinin Justin Trudeau olmasından ötürü çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamada örnekleme dâhil edilen 25 haber metni nitel kategorik içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Çalışmada yararlanılan web içerikleri Açıklamalar bölümünde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada yapılan kategorizasyon haber başlığı ve içeriğinin temel vurguları, çalışmanın ilk bölümünde detaylı olarak ele alınan Negrine ve Meyer'in (1999) işaret ettiği yeni siyaset unsurları ile Blass ve Ferris'in (2007) lider itibarı geliştirme modelinin kesiştiği noktaları ifade eden temalar üzerinden oluşturulmuştur. Kategoriler, liderin dış görünüşü, liderin aile hayatı, liderin davranışlarından oluşmaktadır.

Liderin dış görünüşü: Geleneksel siyaset yapma biçiminde, politikacıların resmi giyinmesi beklenen bir durumdur. Fakat yeni siyaset, politikacıların politik kimliğinin uzantısı olan

ciddi görünümünden ziyade rahat ve spor giyim tarzını öncelemede, medya liderin verdiği böylesi görüntüleri daha çok tercih etmektedir. Bu kategori altında Kanada Başbakanının dış görünüşünün ana tema olarak yer aldığı haberler incelenmektedir.

Liderin aile hayatı: Geleneksel siyasal iletişimde politikacıların aile hayatları yahut özel hayatlarına yönelik herhangi bir enformasyon gerekli bulunmazken, yeni siyaset siyasal figürlerin siyasal arena dışında kalan özel hayatlarına yönelik haberleri, liderin seçmen tarafından daha "samimi" bulunacağı gerekçesiyle öncelemede. Çalışmanın bu kategorisini Justin Trudeau'nun aile hayatına yönelik temaların bulunduğu haberler oluşturmaktadır.

Liderin davranışları: Yeni siyaset anlayışı, politikacıların geleneksel siyasette olduğu gibi, katı, donuk ve hakim duruşundan ziyade daha içten ve "insansı" olarak yorumlanabilecek beklenmedik davranışlarının seçmen üzerinde tesirinin daha kuvvetli olduğunu iddia etmekte, kitle iletişim araçları böylesi durumlara daha yüksek oranda haber değeri atfetmektedir. Bu kategori altında Justin Trudeau'nun dış politika haberlerine yansıyan davranışları incelenmektedir.

Bulgular

Liderin dış görünüşü

Örnekleme oluşturan dış politika haberlerinde, Justin Trudeau'nun dış görünüşü temelde durmakta, metinlerdeki ifadeler bu kaide üzerinde yükselmektedir. Liderin dış görünüşünü vurgulayan haberler arasında en çok onun giyim tarzına yönelik haberler bulunmaktadır. Giyim tarzına yönelik haberler içerisinde ise en fazla liderin çoraplarından bahsedilmektedir. Öyle ki lider Dünya Ekonomik Forumu, ya da G7 zirvesinde bulunduğu yaptığı konuşmalardan ziyade çoraplarıyla haber olmaktadır. "Kanada Başbakanı Trudeau'nun ördekli çorapları Davos'a damga vurdu", Trudeau'nun renkli çorapları katıldığı törene damga vurdu"(Açıklama 1), "Herkes o detaya takıldı, çorapları konuşmasının önüne geçti"(Açıklama 2), ana başlıklarıyla paylaşılan haberlerde, lider her ne kadar ekonomik büyüme, dini hoşgörü, yoksulluk, girişimcilik gibi konulara yönelik konuşmalar yapmış olsa da metinlerde bu konuşmalar ya hiç yer almamakta ya da tek cümlelik bir detay olarak sunulmaktadır. Liderin Star Wars karakterleri ile bezeli yahut çizgi film kahramanlarının görsellerini taşıyan çoraplarının, sosyal medyada da yoğun ilgi gördüğünün altının çizildiği haberlerde liderin siyasal söylemleri yerine çorap tercihinin yarattığı etki, seçtiği karakterlerin ne anlama geldiği gibi eğlencelik konulardan ise detaylı bir biçimde bahsedilmektedir. Resmi ortamlarda takım elbise giymek tüm liderler için bir protokol gerekliliğidir. Dünya liderlerinin katıldığı zirvelere yahut ülke için önemli olan anma günlerine yarı resmi ya da resmi olmayan kıyafetlerle katılmak seçmenin nezdinde liderin nezaketsizliği olarak yorumlanma potansiyelini taşımaktadır. Fakat çorap seçimindeki marjinalite liderin renkli kişiliğinin yansıması olarak aktarılmakta, lider samimi ve içten bulunmaktadır.

Trudeau giydikleri kadar giymedikleri ile de sıklıkla dış politika haberleri arasında yer alan bir liderdir. "Kanada Başbakanı'nın üstsüz görüntüleri internete bomba gibi düştü", Başbakandan ziyade 'Pop Star' gibi" (Açıklama 3) başlıklarıyla sunulan haberlerin içeriğinde, liderin ormanda üstsüz koşu yaparken küçük bir çocukla çektiği selfie ya da kumsalda mayoyla elinde sörf tahtasıyla verdiği görüntülerden oluşan görseller galeride tek tek sergilenmektedir. BBC, İngiliz Independent gazetesi gibi saygın kuruluşların referansı ile

sunulan haberlerde liderin bir Başbakandan çok tüm dünyada ilgi gören ve hayranları bulunan bir "pop star" gibi olduğundan bahsedilmektedir.

Lider Trudeau'nun Başbakan olmadan önceki yıllarında çekilmiş fotoğrafları da BBC tarafından sunulup, Anadolu Ajansı tarafından hürriyet.com.tr de yer alan haberler arasındadır. Belirsiz aralıklarla servis edilen haberler ve fotoğrafların, sosyal medyada en çok konuşulan konular arasında yer aldığı için verildiği ifade edilen haberlerde galeri biçiminde başkanın çocukluk ve gençlik fotoğrafları sergilenmektedir⁴. Benzer şekilde aralıklı zamanlarda başkanın gençlik fotoğrafları sosyal medyadan alınan yorumlar eşliğinde sergilenirken "yakışıklılığıyla gündeme gelen başkan" ifadeleri bulunmaktadır (Açıklama 4). Başkanın yakışıklılığı temeli üzerinde yükselen haberler arasında Justin Trudeau'nun Beyaz Saray'da Donald Trump'la olan görüşmesi bir detay olarak yer alırken, haberde asıl vurgu, Trump'ın kızı Ivanka Trump'ın ilk kez Beyaz Saray'da bir oturuma katıldığı üzerine kurgulanmaktadır(Açıklama 5). Ivanka Trump'ın Trudeau'ya beğeni dolu bakışlarını yönelttiği fotoğraflar ile sunulan haberde Ivanka Trump'ın bu toplantıya katılabilmek için babasına ettiği ısrarların da altı çizilmektedir. Benzer şekilde Trudeau'nun Almanya'da Merkel ile yaptığı diplomatik görüşme de, "Trudeau'nun yeni hayranı Merkel" alt başlığı ile sunulmaktadır(Açıklama 6). Basına kapalı gerçekleşen görüşmeden fotoğrafları içererek galeri formatında servis edilen haberde Merkel'in Trudeau'ya yönelttiği bakışlara odaklanılmakta, bu bakışların sosyal medya gündemini sarstığı ifade edilmektedir. Haberde Trudeau'nun yine "yakışıklılığıyla gündemde olan" sıfatıyla sunulması ve Cambridge Düşesi Kate Middleton ve ABD Başkanı Donald Trump'ın kızı Ivanka Trump ile de benzer karelerin yakalandığından bahsedilmesi dikkat çekmektedir(Açıklama 7). Medya içeriklerinde Trudeau bütünüyle yakışıklılık sıfatıyla örtüştürüldüğünden, İspanya'nın yeni Başbakanı seçilen Pedro Sanchez'in haberi, "Trudeau'ya Rakip Çıktı" başlığı ile verilmekte, içerikte Sanchez'in ülkemizdeki sosyal medya kullanıcıları tarafından 'Biscolata erkeği'ne benzeterek Trudeau'ya rakip geldiğinin söylendiği ifade edilmektedir (Açıklama 8).

Kanada'nın G7 zirvesine ev sahipliği yaptığı bir başka haber ise başkan Trudeau'nun Fransa Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron'la basın toplantısı yaptığında kaşlarının durumuna odaklanılarak sunulmaktadır. Haberde ne G7 zirvesinin, ne de Macron ile yapılan basın toplantısının detaylarından bahsedilmekte, Trudeau'nun kaşlarının yapıştırma olup olmadığına yönelik kaşlarının yakın çekimle farklı açılarından sunulmuş fotoğraflarına yer verilmekte, haber içeriğinde liderin yakışıklılığının altı bir kez daha çizilmektedir. Ayrıca sosyal medyada "trend topic"(tt) olan başkanın kaşları konusuna yönelik eğlenceli twitler de haberde paylaşılmaktadır.

Liderin aile hayatı

Siyasi figürün aile hayatını odağa alan haberlerin neredeyse tümünün teması anlam Trudeau'nun ne kadar sevecen ve eğlenceli bir aile babası olduğu yönünde inşa edilmektedir. Haberin başlığı her ne kadar "Kanada Başkanı Justin Trudeau'nun öyle bir görüntüsü çıktı ki!" olsa da habere tıklanıldığında içinden Justin Trudeau'nun çocuklarıyla beraber evinin duvarlarını boyadığı fotoğraflar sergilenmektedir(Açıklama 9). Başka bir haberde ise Başbakanın yine ailesi ile neşe içinde Hindistan'a özgü yöresel elbiseler giyinmiş halleri sergilenmektedir. Liderin eşinin ve çocuklarının isimlerine ayrı ayrı yer verilen haber, ailenin eğlenceli görüntüleri eşliğinde sunulmaktadır(Açıklama 10).

Trudeau her ne kadar diplomatik ilişkilerde kadınlar tarafından etkileyici bulunduğu için siyasiden ziyade magazin haberler yapılmasına imkan verse de, sosyal medya hesabında iyi bir aile babası, eşine aşık bir erkek olarak konumlandırılmaktadır. Dolayısıyla liderin aile yaşamına yönelik yapılan haberler de bu minvaldedir. AA'nın referansı ile sunulan haberde Trudeau'nun eşinin doğum gününde twitterdan onunla öpüştüğü bir fotoğrafı paylaşması ve "Harika bir anne ve ne kadar şanslıyım ki en yakın dostum olan karıcığım, iyi ki doğdun. Beraber macera dolu bir yıl daha geçirelim." sözlerini yazması ele alınmaktadır. Başkanın bir diğer twitter paylaşımında Müslümanların Kurban Bayramını kutlarken "Ailemiz adına, eşim Sophie ve ben, Eid al-Fitr'i (Ramazan Bayramı) kutlayan herkese en içten dileklerimizi sunuyoruz. Eid (bayram) Mübarek" ifadelerini kullanmasına dikkat çekilmektedir (Açıklama 11). BBC tarafından servis edilen haberin devamında geçmiş yıllarda Trudeau'nun eşi Sophie Grégoire Trudeau'nun Le Soleil gazetesine verdiği röportajda 'first lady' olarak her yere yetişemediğini, üç çocuk ve Başbakan bir kocaya yetişmek için yardıma ihtiyacı olduğunu söyleyerek tartışmalara neden olduğu konuşmaya da atıf yapılmaktadır.

Liderin davranışları

Justin Trudeau geleneksel anlamda insanların zihninde bulunan politikacı stereotiplerinin dışında kalan davranışlarla tüm dünyayı şaşırtmaktadır. Bu davranışlarının başında liderin sosyal medya hesabından yapılan paylaşımlar gelmektedir. Trudeau'nun sosyal medya hesapları diğer birçok siyasal aktör gibi "ciddi işler" yerine çocukluk ya da gençlik fotoğrafları paylaşmak, liderin ailesiyle özel anlarını ifşa etmek gibi içerikler sunmaktadır. Bu nedenle de sadece Kanada halkı tarafından takip edilmemekte, dünyanın pek çok farklı kesiminden takipçi bulmaktadır. Liderin sosyal medya hesaplarından yapılan paylaşımlar da birçok gazete ve internet sitesi için haber kaynağı oluşturmaktadır. Dünyanın önemli devlet adamlarından "Kanada Başbakanı Justin Trudeau, Twitter'dan müzik listesini paylaştı" veya "PM Mix' adlı 39 parçalık bir liste yayınlayan Trudeau, 'Bu yaz ne dinliyorum? Ne dinlemeliyim? Spotify'daki PM Mix listemi kontrol edin' yazıp linki paylaştı." (Açıklama) gibi başlıklarla servis edilen haberlerde başkanın en sevdiği şarkılar sıralanmaktadır. Esasen müzik listesi paylaşımı ile gündem olan ilk isim Trudeau'dur. Zira Trudeau'dan yaklaşık 5 yıl önce ilk kez Spotify'da ABD Başkanı Obama'nın müzik listesini yayınlanmış ve sonraki dönemde de rutin olarak yayınlamaya devam etmiştir. Hatta eşi Michael Obama'nın fitness müzikleri listesini dahi Obama'nın sosyal medya hesabından yayınlamıştır. Bunlar yeni siyaset anlayışının çıkış noktası olan ABD'de dahi ilk yayınlandığında günler boyu gündemde kalmış olaylar olarak bulunmaktadır. Takipçileri ile yakın ilişki kurarak duygudaşlık halini yaratmak isteyen Trudeau'nun müzik paylaşımının yer aldığı haberde "...orijinal liste, liderin sevenleri ve onu takip etmek isteyenler için büyük şans. Bu şansa Ronald Reagan'ın başkanlığı döneminde yaşayanlar sahip değildi! Reagan benzer bir durumu yapmak isteseydi yapabileceği tek şey gazetecilere odasındaki plakları tek tek göstermek olurdu" ifadeleri kullanılarak esasen bu çalışmanın da konusu olan yeni siyaset anlayışının uygulamadaki geçerliğini ortaya koymaktadır.

Dış politika haberlerinde imajı beklenmedik davranışlar ile birlikte inşa edilen Trudeau, kimi zaman yüzmek için denize giren bir çocuğun arkasında belirip fotoğraf karesine girmekte, kimi zaman doğa yürüyüşü yapan bir ailenin karşısına çıkmakta, kimi zaman şakalaşarak eğlenen gençlerin arasına karışarak haber olmaktadır. Bu davranışları başkanın "içimizden biri" gibi olduğu intibasını sağlamlaştırırken, geleneksel siyasetin öncelendiği "yurttaşlar

siyasi figürü sadece siyaset yaparken görmeyi tercih eder" anlayışını da kırmaktadır. Trudeau'nun bu tesadüfi görünen davranışları çoğu zaman medya mantığına göre dizayn edilmiş olaylardır. Örneğin, Vancouver şehrinde mezuniyet fotoğrafı çektiren öğrenci topluluğunun arasına koşu yaparak giren Trudeau'nun bu anının fotoğrafını çekerek "Vancouver'da balo sezonu" adı ile sosyal medya hesaplarında paylaşan kişi Trudeau'nun resmi fotoğrafçısı Adam Scotti'dir. Her ne kadar bu olay medyada Trudeau'nun sahilde sabah koşusuna çıktığı anda rastlantısal bir şekilde gerçekleşmiş gibi sunulsa da (Açıklama 12), esasen resmi fotoğrafçı (uzman) eşliğinde sabah koşusuna çıkmak planlanmış bir olaydır ve siyasetin teknikleşmesi emarelerini taşımaktadır.

Benzer şekilde başkan Trudeau'nun NATO zirvesinde tüm kameraların önünde zirvenin ev sahibi Belçika Başkanı Charles Michel'den önce, başkanın eşi first lady ile el sıkışarak başkan Michel'e şaka yapması uzun süre medyayı meşgul eden bir olay olmuştur (Açıklama 13). Dünya basınının önünde yapılan bu şaka esasen doğal olmaktan öte planlanmış bir eylemdir ve yeni siyaset anlayışının gerekliliğidir. Trudeau'nun, 43. G7 zirvesinde tüm liderler kendi aralarında sohbet ederken dışarıda kaldığı ve sohbete dâhil olmak için yavaş yavaş liderlere yanaşırken girdiği komik şekillerin danışmanları tarafından medyaya servis edilmesi (Açıklama 14) yine benzer bir teknikle uygulanmakta, Trudeau'nun sosyal medyada en çok konuşulanlar arasına girmesine yol açmaktadır.

Başka bir haberde Kanada milli marşında bulunan cinsiyetçi ifadelerin (bütün oğulların emrinde) Kanadalılarda yarattığı rahatsızlıktan ve 30 yıldır marşın değiştirilmesi için aralıklı zamanlarda meclise öneriler sunulmasına rağmen sonuç alınmadığından bahsedilmektedir. "Kanada'nın kadın - erkek eşitliğine son derece önem verdiğini her fırsatta yineleyen genç Başbakanı Justin Trudeau marşın değişmesine tam destek verdiği" (Açıklama 15) ve sonunda kabinesini kurarken gözettiği kadın-erkek bakan eşitliğine benzer bir uygulamayı, bu kez de ülkenin milli marşı "O Canada" üzerinde yaptığı haberde aktarılmaktadır. Bu bağlamda haberde Trudeau hem sorun çözücü, duyarlı ve sözünü tutan kişilik özellikleri ile hem de ülkenin taşıyıcı lokomotifleri olarak konumlandırılmaktadır.

Trudeau'nun dış politika haberlerinde yer bulan davranışları arasında kameralar önünde sıklıkla gözyaşlarını tutamaması da bulunmaktadır. Kanada'nın Quebec City kentinde İslam Kültür Merkezi Camisi'ne yapılan terör saldırısında hayatını kaybedenler için düzenlenen törende kameralar önünde gözyaşlarını sergileyen Trudeau (Açıklama 16), başka bir seferinde ABD askerlerinin anıt mezarında ağladığı görüntüler ile medyada yer bulmaktadır (Açıklama 17). Dini ya da milli olaylarda gözyaşlarını sergileyen başkan, Gord Downie isimli rock müzik şarkıcısı hayatını kaybettiğinde de benzer şekilde kameraların karşısına geçerek, gözyaşları içinde duygusal bir konuşma yapmıştır (Açıklama 18) Tüm bunlar yeni siyaset anlayışının altını çizdiği üzere siyasal aktörün toplum nezdinde sempati kazanmasına yol açan olaylar olarak değerlendirilmektedir.

Trudeau'nun siyasi atışmalar (debates) durumunda takındığı tavır da yine kimliğinin konumlandırıldığı sempatiklik ögesi temelinde yürütülmektedir. Huawei Mali İşler Direktörü Ming Vancou'nun Kanada'da tutuklanması ile Çin ve Kanada hükümetleri arasında oluşan kriz Çin'in de karşılık olarak iki Kanadalıyı gözaltına alması ile büyürken, Trudeau konuyu "Bu, dünyadaki en büyük iki ekonominin, Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'nin birbirleriyle kavga etmeye başladıkları zaman yaşanan durumlardan biri. İki ülkenin aralarında yükselen ticaret savaşı, Kanada'da ve potansiyel olarak tüm küresel ekonomide her türlü istenmeyen sonuçlara sahip olacak. Bu konuda çok endişeliyiz." (Açıklama 19) ifadeleriyle sükunet içinde ele almaktadır. Aynı konu ile ilgili düzenlenen

basın toplantısında, Trudeau, Kanada mahkemelerinin bağımsız davrandığını ve davanın siyasi bir karar olmadığını ülkesinin süreçlerinin bağımsızlığına saygı duyduğundan konuyla ilgili diplomatik hiçbir görüşme yapmadığını ifade etmektedir(Açıklama 20). Benzer bir sempatik diplomatik tavır 2018 G-7 zirvesinden sonra Trump'ın Trudeau'nun düzenlediği basın toplantısındaki vergilere yönelik sözlerine cevaben kullandığı "Bu davranışı Kanada halkına pahalıya mal olacak. Trudeau'nun dersini aldığını düşünüyorum" sözlerine (Açıklama 21) nasıl bir karşılık vereceği sorulduğunda "Mesajımız kibar olacak. Kanada, ABD Başkanının kum torbası değil"(Açıklama 22) açıklamalarıyla kendini göstermektedir.

Trudeau ülke sorunlarını aşarak dünya sorunlarına da parmak basan bir lider imajını sabitlerken yine sempatik bir yöntem kullanmaktadır. Suudi Arabistan asıllı bir kadın Kanada vatandaşı ve ona eşlik eden iki kadının Suudi Arabistan'da tutuklanması üzerine iki ülke arasında başlayan kriz, Suudi Arabistan'ın Kanada Hükümeti ile tüm ticari ilişkileri dondurarak büyükelçisini geri çağırdığını ilan etmesiyle zirve noktasına ulaştığında, Trudeau'nun düzenlediği basın toplantısında kullandığı "Kanada her zaman özel ve kamusal alanda insan haklarıyla ilgili güçlü ve açık bir şekilde konuşmaya devam edecektir. Kanada'nın hedefi Suudi Arabistan ile kötü ilişkilere sahip olmak değildir. Suudi Arabistan ile sağlam ilişkilere sahip olmak istiyoruz. Suudi Arabistan, dünyada belirli bir önemi olan ve insan hakları konusunda ilerleme kaydeden bir ülke ancak biz de dünyanın her yerinde var olan zorlukların altını çizmeye devam edeceğiz" ifadeleriyle yumuşamıştır. (Açıklama 23). Yaşanan bu krizden aylar sonra gerçekleşen Kaşıkçı Cinayeti sonrası G-20 zirvesinde Suudi Arabistan Velihaht Prensi Muhammed bin Selman ile yanyana görüntü veren Trudeau Kanada'nın resmi yayın kuruluşu CBC televizyonuna yaptığı açıklamada, Velihaht Prense tutuklanan kadın aktivistleri hatırlattığını, ayrıca Kaşıkçı cinayeti ile ilgili daha iyi yanıtlara ihtiyaç olduğunu söylediğini açıklamıştır(Açıklama 24).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada iletişim, dış politika, medya ve siyaset alanları arasındaki etkileşim itibar yönetimi ekseninde ele alınmıştır. Bu nedenle çalışmada ilkin, siyasal iletişim ontolojik düzlemde değerlendirilmiş, peşinden alandaki trendler ortaya konmuştur. İletişim teknolojisindeki gelişmeler, toplumsal mobilite, demokratik ve hukuki dönüşümlere bağlı olarak siluet değiştiren siyasette, sahneye çıkan yeni aktörler ve uygulamalar temelinde yapılan değerlendirmeler, yeni siyaset eğiliminin her geçen gün belirgin hale gelmekte olduğunu teorik anlamda söylemeyi mümkün kılmıştır. Bu temel üzerinde yükselen çalışmanın devamında ülkemizde üzerinde fazla çalışılmamış bir kavram olan yeni siyasetin iletişimsel yansımaları, kavramın oluşumu, özellikleri, gerekliliği, patolojileri ve ulaşabileceği boyutlar çerçevesinde irdelenmiş, bu kavramın halkla ilişkilerde itibar yönetimine sunduğu açımlar değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun uluslararası medya dolayısıyla yapılan imaj konumlandırılması üzerinden yeni siyaset nosyonu somutlanmaya çalışılmıştır. Bunun için Türk medyasında Başbakanın adının geçtiği haberler içerik analizine tabi tutulmuş, itibar yönetimi temelinde yeni siyaset eğilimi göstergelerinden oluşan kategoriler yardımıyla görünür kılınmıştır. Bulgular neticesinde, Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun kimlik konumlandırmasının birincil olarak sosyal medya üzerinden yapılmakta olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum Başbakanın hedef kitesinin sadece

ülkesindeki seçmenler olarak kısıtlamamakta, tüm dünyadaki internet kullanıcılarını kapsayacak genişlikte bir itibar yönetimi yürüttüğünü zikretmeyi mümkün kılmaktadır.

Başbakanın Türk medyasında yer bulan haberlerinin içerikleri büyük oranda OTTAWA, CBC gibi Kanada menşeli medya kuruluşları tarafından ulus ötesi medya kuruluşlarına ulaştırılmakta, bu kuruluşlar tarafından haberler tüm dünyaya servis edilmektedir. Dolayısıyla itibar yönetimi sürecinin çıkış noktası haber çerçevelenmesini yapan bu kuruluşlar olarak bulunmaktadır. Türkiye'ye AA ve DHA tarafından sunulan haberler yoğun olarak Başbakanın ideolojik söylemlerinden yahut siyasal edimlerinden azade, şöhret sahibi popüler bir kişilik olarak kurgulandığı içeriklere sahiptir. Yakışıklılığı, elbiseleri, aile hayatı, boş zaman aktiviteleri, özel zevkleri üzerinden inşa edilen imaj ile Başbakanın haberleri sıklıkla fotoğraf galerisi formatında sunulmaktadır. Bu haliyle Türk medyasında dünya haberleri kategorisinde sunulan Trudeau içerikleri diplomatik olmaktan öte magazinelleşmiş özellik taşımakta, haberler siyasetin kişiselleşmesinin somut birer örneği olarak ortaya çıkmaktadır.

Dünya siyasetinde önemli konumlarda bulunan Angela Merkel, Ivanka Trump, Kate Middleton gibi kadınların Trudeau'ya yönelik ilgisinden birçok haberde doğrudan ya da dolaylı olarak söz edilmektedir. Basına kapalı gerçekleşen toplantı ve akşam yemeklerinde çekilen fotoğrafların medyaya sonradan servis edilmesi fotoğraf seçiminin Trudeau ve ekibi tarafından yapılarak, bahsi geçen kadınların hayranlık dolu bakışlarının yansıtacak şekilde seçildiğini göstermektedir. Haber metinleri ile desteklenen fotoğraflar üzerinden Trudeau'nun karizması ile Kanada hükümetinin Almanya, Amerika ve İngiltere hükümetleri ile samimiyet temelli ilişkilere sahip olduğu mesajı verilerek güvene dayalı bir itibar yönetimi anlayışı sürdürülmektedir.

Analiz neticesinde ortaya çıkan başka bir sonuç, Trudeau'nun çoğu zaman tesadüfi ya da doğaçlama gibi görünen eylemlerle medyada yer bulmasıdır. Bu eylemler beklenmedik yerlerde ve zamanda gerçekleştiğinden medyanın rağbet ettiği, haber değeri yüksek eylemlere dönüşmektedir. Bu durum Başbakanın medya içeriğini belirlemesine ve hatta sosyal medyada haftalar boyu gündemde kalmasına yol açmakta, siyasetin medyatikleşmesinin örneğini oluşturmakta, liderin itibar yönetiminde aranan adaptasyon yeteneğinin de altı çizilmektedir.

Başbakanın itibar yönetimi sürecinde görselliğe verdiği önem onu bu konuda profesyonel destek almaya itmekte bu da yeni siyasetin diğer unsurlarından siyasetin bilimselleşmesi ve teknikleşmesine yönelik içeriklere rastlanmasına yol açmaktadır. Başbakanın sabah doğa yürüyüşüne çıkarken ya da akşamüzeri nehir kıyısında gezinirken resmi fotoğrafçısının yanında olması, Trudeau insanların karşısına çıkıp onları şaşırtırken, resmi fotoğrafçının olup biteni fotoğraflayarak sosyal medya hesaplarından paylaşılmasını sağlaması siyasetin teknikleşmesine örnek oluşturmaktadır. Diğer taraftan Trudeau'nun Pew araştırma şirketine yaptırdığı kamuoyu araştırmasında Trump'a yönelik güvenin çok düşük olduğunun ortaya çıkmasından sonra, ABD askerlerinin anma törenine yağmur gerekçesiyle katılmayan Trump'a yönelik imalı ifadeler kullanmasının ardından yapılan yeni ankette Trudeau'nun Trump'la geriliminin, partisinin Muhafazakârların önüne geçmesine yol açtığı ifade edilmesi yahut Trudeau'nun "<https://www.surveymonkey.com/r/3X66Z59>" adresinden yapılan anket ile kamuoyunun nabzını tutması siyasetin teknikleşmesine örnek olarak gösterilebilmekte, aynı zamanda güven unsuru üzerinden yürütülen itibar yönetiminin altını çizmektedir.

Sonuç olarak Kanada Başbakanı Justin Trudeau'nun dış politika edimleri, Reuters, BBC, Independent gibi ulus ötesi medya kuruluşları tarafından tüm dünyaya ulaştırılmakta, bu içeriklerde liderin kimliği samimi, dinamik, şaşırtıcı, şakacı ve çekici unsurlar üzerinden konumlandırılmaktadır. Siyasetin kişiselleşmesi ve medyatikleşmesi nüvelerini taşıyan bu itibar yönetimi süreci, ülkemizde Trudeau'nun sempatik ve sorun çözücü bir lider imajı ile medyada yer bulduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Kaynakça

- Bilgin, Nuri (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar, Ankara: Siyasal Kitabevi, 1.
- Blass, Fred R., and Gerald R. Ferris (2007). Leader Reputation: The Role of Mentoring, Political Skill, Contextual Learning and Adoption, Human Resource Management, 5-19.
- Bongrand, Michel (1992). Politikada Pazarlama, İstanbul: İletişim Yayınları, 21-22.
- Büyüköztürk, Şener, Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Yayınları, 2-62.
- Demir, Filiz (2010). Kurumsal İtibar Ölçümünde Kişiselleştirme Metaforu, Review of Social Economic and Business Studies, 247-262.
- Donovan, Robert, Scherer Ray (1992). Unsilent Revolution: Television News and American Public Life, New York: Wilson Center & Cambridge University Press. 46.
- Fiske, John (1996). İletişim Çalışmalarına Giriş, Ankara: Bilim Sanat Yayınları, 95.
- Fomburn Charles J. (1996). Reputation: Realizing Value from the Corporate Image, Boston: Harvard Business School Press, 35-55.
- Habermas, Jürgen (2001) İletişimsel Eylem Kuramı, (Çev. M. Tüzel), İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 75.
- Heywood, Andrew (2006). Siyaset, (Çev.: B. B. Özipek), Ankara: Adres Yayınları, 294.
- İnal, Ayşe (1996). Haberi Okumak, İstanbul: Temuçin Yayınları, 124.
- Iyengar, Shanto (1997). Do The Media Govern?, London: Sage Publications, 124.
- Kadıbeşegil, Salim (2006). İtibar Yönetimi, İstanbul: MediaCat Kitapları, 30.
- Lang, Gladys E., Lang, Kurt (1968). Politics and Television, Chicago: Quadrangle Books, 216.
- Mancini, Paolo and Swanson, David (1996). Politics, Media, and Modern Democracy: Introduction, in Politics, Media, and Modern Democracy: An International Study of Innovations in Electoral Campaigning and Their Consequences (eds: Mancini and Swanson), Praeger Publishers, 1-26.
- Meyer, Thomas (2004). Medya Demokrasisi: Medya Siyaseti Nasıl Sömürgeleştirir?, İstanbul: İş Bankası Yayınları, 79, 90-93.
- Newman, Bruce (1999). The Mass Marketing of Politics, London: Sage Publications, 90.
- Negrine, Ralph M., (1996). The Communication of Politics, London: Sage Publications, 148.

- Olausson, Ulrika and Ugglå Ylva (2019). Celebrities Celebrifying Nature: The Discursive Construction of the Human-Nature Relationship in the 'Nature Is Speaking' Campaign, *Celebrity Studies*, 1-18.
- Sartori, Giovanni (2004). *Görmenin İktidarı* (Çev.: B. Ulusoğlu Darn, G. Batuş), İstanbul: Karakutu Yayınları, 54.
- Smith, Chris (1992). *What Vote? Your Independent Guide to the General Election*, London: Sage, 79.
- Swingewood, Alan (1996). *Kitle Kültürü Efsanesi*, (Çev: A. Kansu), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 132.
- Tokgöz, Oya (1986). *Siyasal İletişim, Türkiye'de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi*, (Der.:S. Atauz), Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, 4, 97, 103.
- Tokgöz, Oya (2008). *Siyasal İletişimi Anlamak*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 419.
- Tokgöz, Oya (2010). *Seçimler, Siyasal Reklamlar ve Siyasal İletişim*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 522.
- Topuz, Hıfzı (1991). *Siyasal Reklamcılık: Dünyadan ve Türkiye'den Örneklerle*, İstanbul, 4, 179.
- Ware, Alan (1996). *Political Parties and Party Systems*, London: Oxford University Press, 289-290.
- Wendt, Alexander (1996). *Identity and Structural Change in International Politics*, (ed. Y. Lapid ve F. Kratochwil), *The Return of Culture and Identity in IR Theory*, Boulder, London: Lynne Rienner Publishers, 47-64.
- Wendt, Alexander (1999). *Social Theory of International Politics*, Cambridge: Cambridge University Press, 224-231.
- Wolton, Dominique (1991). *Medya, Siyasal İletişimin Zayıf Halkası*, *Birikim Dergisi*, Sayı:30, Ekim, İstanbul, 51-58.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Açıklamalar

- 1."Trudeau'nun renkli çorapları katıldığı törene damga vurdu", 01.05.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/trudeaunun-renkli-coraplari-katildigi-torene-damga-vurdu-40443791> (Erişim tarihi 13 Mart 2019)
- 2."Herkes o detaya takıldı! Çorapları konuşmasının önüne geçti", 21.09.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/herkes-o-detaya-takildi-coraplari-konusmasinin-onune-gecti-40585901> (Erişim tarihi 18 Şubat 2019)
- 3."Kanada Başbakanı'nın üstsüz görüntüleri internete bomba gibi düştü!", 08.08.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/kanada-basbakaninin-ustsuz-goruntuleri-internete-bomba-gibi-dustu-40185527> (Erişim Tarihi 28 Ocak 2019).

- 4."Kanada başbakanı Justin Trudeau'nun gençlik fotoğrafları olay oldu", 02.03.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/galeri-kanada-basbakani-justin-trudeaunun-genclik-fotograflari-olay-oldu-40382889> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 5."Ünlü siyasetçiyi tanıyabildiniz mi? Sosyal medya yıkıldı", 01.03.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/galeri-unlu-siyasetciyi-taniyabildiniz-mi-sosyal-medya-yikildi-40381455> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 6."Ivanka Trump'tan Beyaz Saray'da bir ilk", 14.02.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/galeri-ivanka-trumphant-beyaz-sarayda-bir-ilk-40365962> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 7."Bu görüşme sosyal medyanın diline düştü!", 18.02.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/galeri-bu-gorusme-sosyal-medyanin-diline-dustu-40369949> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 8."Trudeau'ya rakip çıktı! Dünya İspanya Başbakanı'nı konuşuyor", 03.06.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/galeri-trudeauya-rakip-cikti-dunya-ispanya-basbakanini-konusuyor-40856381?p=1> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 9."Dünyanın en seksi başbakanı: Justin Trudeau", 21.10.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/kelebek/hayat/dunyanin-en-seksi-basbakani-justin-trudeau-40003968>, Erişim tarihi (12 Şubat 2019).
- 10."Trudeau Ailesi 'Sih' olsaydı...", 22.02.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/trudeau-ailesi-sih-olsaydi-40749733>, (Erişim tarihi 28 Ocak 2019).
- 11."Kanada Başbakanı Justin Trudeau'den Ramazan Bayramı mesajı", 15.06.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/kanada-basbakani-justin-trudeauden-ramazan-bayrami-mesaji-40868016>, Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 12."Kareye başbakan girdi!", 21.05.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/kareye-basbakan-girdi-40464997> (Erişim tarihi 28 Ocak 2019)
- 13."Kanada Başbakanı'nın şakası sosyal medyayı salladı", 13.07.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/video/kanada-basbakaninin-sakasi-sosyal-medyayi-salladi-40895473>, (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 14."Liderler sohbe dalınca Trudeau dışarıda kaldı", 29.05.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/liderler-sohbe-dalinca-trudeau-disarida-kaldi-40473055> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).
- 15.Ahmet KÜLAHÇI, "Gözler milli marşlarda", 21.03.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/avrupa/gozler-milli-marşlarda-40779213>, (Erişim tarihi 5 Ocak 2019).
- 16."Kanada'daki cami saldırısında yaşamını yitirenler için tören düzenlendi, Başbakan Trudeau da ağladı", 04.02.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/kanadadaki-cami-saldirisinde-yasamini-yitirenler-icin-toren-duzenlendi-basbakan-da-agladi-40355325> (Erişim tarihi 28 Ocak 2019).
- 17."Justin Trudeau'dan Trump'a 'yağmur' göndermesi", 12.11.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/galeri-justin-trudeaudan-trumpa-yagmur-mesaji-41016344?p=7>, (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).

18."Ünlü rockçı hayatını kaybetti Kanada Başbakanı gözyaşlarını tutamadı", 19.10.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/unlu-rockci-hayatini-kaybetti-kanada-basbakani-gozyaslarini-tutamadi-40615353> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).

19."Çin ile Kanada arasında ipler iyice geriliyor!", 15.12.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/cin-ile-kanada-arasinda-ipler-iyice-geriliyor-41052814> (Erişim tarihi 12 Mart 2019).

20."Kanada Başbakanı'ndan 'Wanzhou' açıklaması", 07.12.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/yemel-haberler/istanbul/merkez/kanada-basbakanindan-wanzhou-aciklamasi-41044522> (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).

21."Trump'tan Kanada Başbakanı Trudeau'ya: Dersini aldı", 12.06.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/trumptan-kanada-basbakani-trudeauya-dersini-aldi-40865768>, (Erişim tarihi 12 Şubat 2019).

22."Trudeau: Kanada ABD Başkanının kum torbası değil", 03.06.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/trudeau-kanada-abd-baskaninin-kum-torbasi-degil-40856660>, Erişim tarihi 22 Nisan 2019).

23."Kanada Başbakanı Trudeau'dan Suudi Arabistan açıklaması", 09.08.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/kanada-basbakani-trudeaudan-suudi-arabistan-aciklamasi-40922870> (Erişim tarihi 23 Mart 2019).

24."Trudeau: Kaşıkçı cinayetiyle ilgili daha iyi yanıtla ihtiyac var", 02.12.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/trudeau-kasikci-cinayetiyle-ilgili-daha-iyi-yanitlara-ihtiyac-var-41037806> (Erişim tarihi: 12 Şubat 2019).

25. "<https://www.surveymonkey.com/r/3X66Z59>"

Mezunlarının Perspektifinden Eğitim Enstitüleri

Mustafa Şahin^a, Semiha Şahin^b

Özet

Bu araştırmanın amacı, 1974-1975 öğretim yılı ile 1981-1982 öğretim yılları arasında iki yıllık eğitim enstitülerinde öğrenim gören ilkökul öğretmenlerinin kendilerini yetiştiren kurumlara ilişkin görüş ve değerlendirmelerine yer vermektir. Bu araştırma, mevcut bir durumun olduğu şekliyle betimlendiği tarama modelindedir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “İlkokul Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara İlişkin Görüşme Formu” adlı form kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir’de yaşamakta olan eğitim enstitülerinden mezun ilkökul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim enstitüleri mezunları mezun oldukları enstitülerdeki öğretim elemanlarını genel olarak olumlu değerlendirmişler fakat bu okulların dönemin siyasi gelişmelerinden oldukça olumsuz etkilenmiş olduğunu da ifade etmişlerdir. Okullar bina ve donanımları bakımından diğer okullara göre daha olumlu bulunmuştur. Öğrencilerinin ise gelir durumları bakımından daha alt seviyede ve genelde kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocukları olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Enstitüsü
İlkokul Öğretmeni
Türk Eğitim Tarihi

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 02.10.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.628294

Education Institutions from the Perspective of Graduates

Abstract

The purpose of this research is to provide the perceptions and evaluations of primary school teachers who studied in two-year educational institutes between the 1974-1975 and 1981-1982 academic years. This research is based on a screening model in which an existing situation is described as it is. The semi-structured “Interview Form for Primary School Teacher Training Institutions” form developed by the researchers was used to obtain the data of the research conducted by qualitative research method. The study group of the research was composed of primary school teachers who graduated from educational institutes living in Izmir. According to the results, the graduates of the educational institutes generally evaluated the teaching staff in the institutes they graduated positively, but they also stated that these schools were very negatively affected by the political developments of the period. Schools were found to be more positive in terms of building and equipment compared to other schools. Students were found to have lower income levels and found to be children from rural families in general.

Keywords

Education Institute
Primary School Teacher
History of Turkish Education

About Article

Received: 02.10.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.628294

^a Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD. <https://orcid.org/0000-0001-8789-514X>

^b Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD. <https://orcid.org/0000-0002-1135-0327>

Giriş

Öğretmenlik, çok genel anlamıyla mesleklerin mesleği olarak tanımlanır ve toplumun sosyal, siyasal, iktisadi ve kültürel kalkınmasının kaynağı olarak görülür. Öğretmenliğe ilişkin farklı tanımlamalar da mevcuttur: Akyüz'e (1978) göre, "örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğreticileri kapsamaktadır". Varış (1985) öğretmeni "devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir kişi" olarak görmektedir. Büyükkaragöz'ün (1998) tanımında ise, "öğretmen bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil veren üretici bir insandır".

Eğitimin niteliği öğretmenin niteliği ile ilişkilendirildiği için öğretmenliğe öteden beri çok önem verilmiştir. Eğitimdeki başarı, eğitim sistemini işleticisi öğretmenlerin niteliğiyle ilişkilendirilmiş ve insan gücünü nitelikli duruma getirmenin en stratejik ögesi olarak kabul edilmiştir. Öğretmenliğin, öğrencilerin gelişimine etki eden pek çok faktörü düzenleme, vasıflı iş gücü oluşturma, adil, değer ve kültür normları gelişmiş bireyler yetiştirme ve toplumların kalkınma sorunlarını çözme gibi sorumlulukları bulunduğu vurgusu yapılmıştır (Erdem, 2015: 18).

Eğitim sistemlerinin dönüşümü ve gelişiminde öğretmen yetiştirme politikaları önemli yer tutmaktadır. Söz konusu çabaların ardında öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarına yönelik eleştirilerin olduğu görülmektedir. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, eğitimde yenileşme uğraşları çerçevesinde öğretmen yetiştirme konusu da ele alınmış ve rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek için, 1848'de başkent İstanbul'da Darümuallimin adıyla ilk defa bir öğretmen okulu açılmıştır. Türk tarihinde ilköğretim süreci 150 yıldır devam etmektedir. İlkokul yetiştiren ilk kurum Osmanlı'nın son evrelerinde 1868'de açılan Darümuallimini Sıbyan'dır. Darümuallimin'in adı 1924'de muallim mektepleri, 1935'de öğretmen okulları olarak değiştirilmiştir. 1940'da köye yönelik öğretmen yetiştirme politikasının bir gereği olarak açılan köy enstitüleri nedeniyle 1954'e kadar ilköğretim öğretmeni iki ayrı kanaldan yetişmiştir. 1954'de söz konusu kurumlar ilköğretim okulları adı altında birleştirilmiştir. 1970-1971 öğretim yılına kadar ilköğretim öğretmeni ilköğretim üzerine altı yıl ve ortaokulun üzerine üç yıllık düzeylerde yetiştirilmiştir. Aynı yıl ilköğretim okullarının öğrenim düzeyi ilköğretim üzerine yedi yıl ve ortaokulların üzerine dört yıl olarak biçimlendirilmiştir. O yıl itibarıyla, 28 adedi yedi yıllık, 61 adedi ise dört yıllık olmak üzere ilköğretim okullarının toplam sayısı 89'dur. 1974-1975 öğretim yılında ilköğretim öğretmenin süresi uzatılarak lisenin üzerine iki yıl eğitim veren eğitim enstitüleri açılmıştır. Böylelikle 50 yıl süren lise düzeyinde eğitim veren ilköğretim öğretmeni yetiştiren kurumlar sona ermiştir. 89 ilköğretim okulundan önemli bölümü iki yıllık eğitim enstitüsüne dönüşürken bir bölümü öğretmen lisesi olarak eğitim vermeye devam etmiştir. Bu okulların sayıları 1981'de 17'ye indirilmiş, 1982'de ise eğitim yüksek okuluna dönüştürülüp üniversiter bir kimliğe büründürülmüştür. Bu okulların öğretim süresi 1989-1990 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmış ve 1992'de eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 2012: 380-383; Ataüinal, 1994: 48-51; Dilaver, 1994: 30-37; Dursunoğlu, 2003; Eşme, 2001; Küçükkoğlu, 2004: 1-15, Şahin, 2011: 1119-1133; Ünal ve Birbudak, 2013: 65-104).

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, 1974-1975 öğretim yılı ile 1981-1982 öğretim yılları arasında iki yıllık eğitim enstitülerinde öğrenim gören ilköğretim öğretmenlerinin kendilerini yetiştiren kurumlara ilişkin görüş ve değerlendirmelerine yer vermektir. Araştırmanın problem cümlesi "eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenler mezun

oldukları enstitüleri bazı değişkenler açısından nasıl değerlendirmektedirler?" şeklinde dizayn edilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri şöyle oluşturulmuştur: Eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenler mezun oldukları enstitüleri, a) öğretmenleri ve derslerin etkililiği, b) öğrenci profili/özellikleri, c) fiziksel mekân/ özellikler ve araç-gereçleri, d) ortamı (felsefesi, yönetimi ve yönetsel süreçleri vb.), e) mezunlarının mesleki yeterlilikleri açısından nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu araştırma, mevcut bir durumun olduğu şekliyle betimlendiği tarama modelindedir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "İlkokul Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara İlişkin Görüşme Formu" adlı form kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir'de yaşamakta olan eğitim enstitülerinden mezun ilkökul öğretmenleri oluşturmuştur. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 16 öğretmen çalışma grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı: Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın verilerinin elde edilmesinde; açık uçlu yarı yapılandırılmış "İlkokul Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara İlişkin Görüşme Formu" kullanılmıştır. Ölçme aracının öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin algılarını ne derecede temsil ettiği uzman görüşüne başvurularak belirlenmiş olup kapsam ve görünüş geçerliliğine de bakılmıştır. Formdaki sorulardan bazıları, "mezun olduğunuz eğitim enstitüsünü, öğretmenlerinizi, öğrenci profilini/özelliklerini, okul ortamını nasıl değerlendirirsiniz?" şeklinde sıralanabilir. Veriler bu formdaki sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yapılarak iki uzman tarafından kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur (Miles & Huberman 1994; Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın verileri, sistematize edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış; nitel araştırmada kullanılan veri kodlama, azaltma, veri sunma ve veri doğrulama yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Kodlamalar sonucu ölçeğin madde uyumu yüzdesi .87 bulunmuştur (Miles & Huberman 1994).

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "öğretmenler mezun oldukları eğitim enstitülerinin öğretmenlerini ve derslerin etkililiğini nasıl değerlendirmektedirler" sorusuna aranan cevap tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim Enstitülerinde Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Değerlendirme

Eğitim Enstitüsü Öğretmenleri	Öğretmen Sayısı		Dile Getirilme Sıklığı	
	f	%	f	%
Derse hazırlıklı geliyorlardı.	10	63	10	63
Öğrenciye karşı tutumları olumluydu.	10	63	10	63
Alan bilgisi bakımından donanımlıydılar.	8	50	8	50
İyi eğitim verdiler.	4	25	4	25
Enstitüdeki öğretmen sayısı yeterliydi.	4	25	2	13
Enstitüdeki öğretmen sayısı yetersizdi.	4	25	4	25
Alan bilgileri yeterli, pedagojik bilgileri yetersizdi.	2	13	2	13

Lise öğretmenleri derse girmektedir.	2	13	2	13
Derse hazırlıklı gelmiyorlardı.	2	13	2	13

Tablo 1'e göre katılımcıların %63'ü mezun oldukları eğitim enstitülerindeki öğretmenlerinin derse hazırlıklı geldiklerini, öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğunu, %50'si ise öğretmenlerinin alan bilgilerinin tatmin edici düzeyde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların sadece %13'ü öğretmenlerinin yetersizliğine değinmiştir.

Katılımcıların konuyla ilgili ifadeleri şöyledir: *"Dersler etkiliydi ve meslek hayatında işe yarayacak bilgiler verildi. Bazı hocalarımız bilgi bakımından yeterliydi, bazı hocalarımız ise son derece yetersizdi". "Hocaların derslere hazırlıklı geldiklerini düşünmüyorum. Derslerimize çoğunlukla lise öğretmenleri geliyordu. Hocaların bazıları bizlere lise öğrencisi gibi davranıyordu. Zaman zaman biz de kendimizi lise de hissediyorduk. Enstitüde de zaten sadece bir tane asistan vardı. 80 darbesi sonrası öğrenciye baskı vardı. Derse hazırlıklı gelmiyorlardı. Siyasi çalkantılar sonrası eğitimin kalitesi bozulmaya başladı. Tam bir eğitim öğretim yapılamadı. Öğrenciye karşı siyasi yaklaşımlar sergilendi."* Araştırmanın ikinci alt problemi olan *"öğretmenler mezun oldukları eğitim enstitülerini öğrenci profili/özellikleri açısından nasıl değerlendirmektedirler"* sorusuna aranan cevap tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Enstitülerinin Öğrenim Gören Öğrencilerin Profilleri/Özellikleri

Öğrenci Profili/Özellikleri	Öğretmen Sayısı		Dile Getirilme Sıklığı	
	f	%	f	%
Öğrenciler kısa yoldan meslek sahibi olmak için eğitim enstitüsünü tercih etmişlerdi.	10	63	10	63
Öğrenciler daha çok Doğu kökenli ve alt gelir grubuna sahip ailelerin çocuklarıydılar.	6	38	6	38
Siyasetin okula girmesiyle birlikte okulda sıkıntılar başladı ve öğrenci profili değişti.	6	38	6	38
Öğretmen okulu mezunları daha başarılıydılar.	6	38	6	38
Öğrenciler yeterli birikime sahip değildi.	4	25	4	25
Öğrenciler dönemin şartlarına göre iyiydi.	2	13	2	13
Hızlandırılmış eğitimle birlikte kalite bozuldu.	2	13	2	13

Tablo 2'ye göre katılımcıların %63'ü eğitim enstitülerine gelen öğrencilerinin birinci amacının öğretmen olmak değil, kısa yoldan bir meslek sahibi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %38'i bu okullardaki öğrencilerin alt ekonomik gelir grubundan ve daha çok Doğu kökenli olduğunu; öğretmen okulu mezunu olanların öğretmenlik mesleğine uygun davrandıklarını ve siyaset nedeniyle öğrenci profilinin değiştiği görüşünü paylaşmışlardır.

Bazı katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: *"Meslek sahibi olmak için eğitim enstitüsüne gelmişlerdi. Birinci tercihleri öğretmen olmak değildi. Öğretmenliğe karşı olumsuz tutumlar sergiliyorlardı. Her yerden öğrenci vardı ama öğretmen liselerinden gelenler daha başarılıydılar. Onlar öğretmenliğe hazırlanıp gelmişlerdi. Çok farklı profile sahip öğrenciler vardı. Fakat öğretmen olabilecek yeterlilikte öğretmen adayı yoktu. Birikimli öğrenciler yoktu. Öğrenciler kendi içine kapanık, düşüncelerini ifade etmekten çekinen öğrencilerdi. Birçoğu Doğu kökenli, alt gelir grubuna*

dâhil ailelerin çocuklarıydı. Siyasetin okula girmesiyle birlikte okulda ciddi sıkıntılar yaşanmaya başlandı ve öğrenci profilleri değişti. Sanki ilkökul mezunları bile okula alınmışlardı.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “öğretmenler mezun oldukları eğitim enstitülerini fiziksel mekân ve araç-gereç özelliklerinin yeterlilikleri bakımından nasıl değerlendirmektedirler” sorusuna aranan cevap tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Eğitim Enstitülerinin Fiziksel Mekân/Özellikleri

Fiziksel Mekân ve Araç-Gereç Özellikleri (Yeterliliği)	Öğretmen Sayısı		Dile Getirilme Sıklığı	
	f	%	f	%
Öğretmen okulundan devralındığından okulun fiziki mekânı ve teknik donanımı iyiydi.	12	75	12	75
Fiziksel mekân ve teknik donanım yeterli değildi, ihtiyaçlara cevap vermiyordu.	8	50	8	50
Spor salonu, kütüphane, yemekhane, kantin ve laboratuvarlar tam donanımlıydı.	6	38	6	38
Okulda iş teknik odası ve müzik odaları bulunmaktaydı.	6	38	6	38
Haftada bir gün film gösterimi yapılırdı ve tarım dersleri için alan mevcuttu.	6	38	6	38
Sadece spor salonu mevcuttu.	2	13	2	13
Kitaplara ulaşmak zordu, kaynak sıkıntısı yaşıyordu, yemekler yetersizdi.	2	13	2	13

Tablo 3’e göre katılımcıların %75’i enstitü binalarının önceden öğretmen okulu binası olduğu için fiziksel yapısının ve teknik donanımının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Yine tablodan anlaşılacağı üzere birçok okulda kütüphane ve spor salonlarının mevcut olduğu görülmektedir. Katılımcıların %50’si bu okulların teknik donanımının ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmadığını vurgulamışlardır.

Katılımcılardan bazıları genel olarak olumlu ifadeler kullanmışken bazıları da olumsuz yargılarda bulunmuşlardır: “Öğretmen okulundan eğitim enstitüsüne dönüştüğü için donanım daha iyiydi. Spor salonu, kütüphane, yemekhane ve kantin mevcuttu. Laboratuvarlar genel olarak donanımlıydı”. “Enstitümüz fiziksel mekân bakımından hiç yeterli değildi, ihtiyaçlara cevap vermiyordu, kitaplara ulaşmak zordu. Enstitümüzde kaynak sıkıntısı yaşandığını gözlüyorduk bu nedenle yemekler bile hem kalite hem de miktar olarak yetersizdi”.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “öğretmenler mezun oldukları eğitim enstitülerini okul ortamı bakımından nasıl değerlendirmektedirler” sorusuna aranan cevap tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Eğitim Enstitülerinin Okul Ortamı Açısından Değerlendirilmesi

Okul Ortamı	Öğretmen Sayısı		Dile Getirilme Sıklığı	
	f	%	f	%
Baskıcı bir eğitim sistemi vardı, dönemin siyasi koşulları eğitim üzerinde etkiliydi.	10	63	12	75
Öğrencilerin kendi çabalarıyla sosyal, sanatsal ve sportif etkinlikler yapılmaktaydı.	8	50	6	38

Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri iyiydi.	4	25	4	25
Sosyal, sanatsal, sportif faaliyetler iyiydi.	4	25	4	25
Öğrenci-öğretmen arasında çatışmalar olmaktaydı.	4	25	4	25
Siyasi baskılar nedeniyle bütün etkinlikler engelleniyordu.	4	25	4	25
Öğrenciler aynı siyasi görüşü paylaşmıyorsa iletişim kurulamıyordu.	2	13	2	19

Tablo 4'e göre katılımcıların %63'ü eğitim enstitülerinde baskıcı bir eğitimin olduğunu ve dönemin siyasi koşullarının eğitim üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kendi çabalarıyla sosyal, sanatsal ve sportif etkinlik yapmanın mümkün olduğunu ifade edenlerin oranı %50'dir.

Bazı katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: *"Siyasi çalkantılar sonrası eğitimin kalitesi bozulmaya başladı. Tam bir eğitim öğretim yapılamadı. Öğrenciye karşı siyasi yaklaşımlar sergilendi. Öğretmenlerimizle bizlerin yaş aralığı fazla olmadığı için sağlıklı ilişkiler kurulabiliyordu". "Baskıcı bir eğitim sistemi vardı. Siyasi çekişmeler kurum yapısını değiştirdi. Siyasi çalkantılarla birlikte öğrenci profilinde değişiklikler yaşanmaya başlandı. İlkokul mezunları bile okula alındılar. Hızlandırılmış eğitimle 40 günde öğretmen olanlar vardı. Olağanüstü dönemin şartları, sistemin içinde baskın şekilde hissedilmekteydi. Okulda baskı vardı. Sürekli olarak okulun içinde yatakhanelere baskınlar yapıldı. Baskıcı bir sistem vardı. Dönemin siyasi koşulları eğitim üzerinde etkiliydi. Öğretmen öğrenci ilişkisi yoktu. Öğrenciler okula gitmeye korkardı. Haftada bir gün film gösterimleri gerçekleştirildi. Tarım dersleri için uygulama alanları mevcuttu. Öğrenciler okula gitmeye korkardı. Önceden sosyal faaliyetler olmasına rağmen sonradan hepsi kaldırıldı."*

Araştırmanın beşinci alt problemi olan *"öğretmenler mezun oldukları eğitim enstitülerini meslekteki yeterlilik bakımından nasıl değerlendirmektedirler"* sorusuna aranan cevap tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Eğitim Enstitüleri Mezunlarının Meslekteki Yeterlilikleri

Mesleki Yeterlilik	Öğretmen Sayısı		Dile Getirilme Sıklığı	
	f	%	f	%
Öğretmen okulu mezunları daha başarılı.	10	63	14	88
Öğretmenlik mesleğin içinde öğrenildi.	6	38	10	63
Sonraki kurumlardan mezun olanlardan daha başarılıydılar.	2	13	4	25
Başarılı olanların yanında başarısız olanlar da vardı.	2	13	2	13
40 günde öğretmen olanlardan başarı beklenemezdi.	2	13	2	13

Tablo 5'e göre katılımcıların %63'ü öğretmen okulu mezunlarını daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %38'i öğretmenliği mesleği yaparken öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: *"Öğretmen okulu mezunları daha iyiydiler çünkü öğretmen okullarında işin mutfağında yetişiyorlardı. Onlar yaparak yaşayarak eğitim aldıkları için mesleklerinde daha başarılıydılar. Onlara yönelik olumsuz değerlendirilebilecek hiçbir özellik yoktur. Disipline dayalı ve gelenekçi eğitim sistemi uygulamaları eleştiri konusu yapılabilir. Hızlandırılmış eğitimle 40 günde öğretmen olanlar vardı. Bu öğretmenlerin görevde başarılı olacaklarına inanmıyorum"*.

Sonuç

Araştırma sonucuna göre, eğitim enstitüleri mezunları mezun oldukları enstitülerdeki öğretim elemanlarını genel olarak olumlu değerlendirmekte, derslere hazırlıklı geldiklerini ve öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirtmektedirler. Genel olarak enstitü öğretmenleri hakkında olumlu bir çerçeve çizilmesi, söz konusu eğitim enstitülerinde görev yapan öğretim elemanlarının çoğunlukla köy enstitüleri veya ilköğretmen okulu mezunu olmalarına bağlanabilir.

Öğrenci profillerine bakıldığında eğitim enstitülerinde okuyan öğrencilerin gelir durumları bakımından daha alt seviyede ve genelde kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocukları olduğu görülmüştür. Bu durum ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının daha fazla gelir getirecek mesleklere yöneldiklerini gelir durumu az olan ailelerin ise çocuklarını öğretmenliğe yönettiklerini ve eğitim enstitülerine gönderdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bir sonucu ise eğitim enstitülerinin teknik donanımlarıyla ilgilidir. Eğitim enstitülerinin bina ve donanımları köy enstitüsü ve ilköğretmen okullarından kaldığı için genellikle yeterli görülmüştür. Öğretmen okulları, köy enstitülerinin felsefesini uzun zaman sürdürmüş ve bazı öğretmen okullarının eğitimi aynı binalarda devam etmiştir. Kısaca 1940'lardan itibaren yapılan bu okul binaları ve teknik donanımı öğretmenler tarafından diğer okullara göre daha olumlu değerlendirilmiştir.

Araştırmadan çıkan önemli sonuçlardan biri de bu okulların dönemin siyasi gelişmelerinden oldukça olumsuz etkilenmiş olması ve buna bağlı olarak eğitim enstitülerinin baskıcı bir anlayışla yönetilmeye çalışılmasıdır. Bu araştırmaya göre, eğitim enstitülerinde yönetim süreçleri/ortamı sekteye uğramış ve dersler aksayabilmiştir. Gelen öğrenci profili iktidara göre değişmiş, öğretim süresi kısaltılmış (40 günde bile öğretmen yetiştirilmiş) ya da dersler yapılamamıştır. Bu durum söz konusu eğitim kurumlarının 1980'e kadar geçen süreçte ülkenin siyasi karmaşasına koşut olarak açıklanabilir. O dönemlerde eğitim enstitülerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve yöneticilerin doğrudan veya dolaylı olarak o sürece katıldıkları bilinmektedir. Her koşulda durumun getirdiği ortamdan veya yanlış tutumlardan dolayı öğrenciler bu baskı ortamından etkilenmiş olabilirler (Akyüz, 2012; Baykan, 2004, 286-287; Kaya, 1984; Sağlam, 2007: 351; Şahin, 2012).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, eğitim enstitülerinden mezun öğretmenler mesleki yeterliliklerini öğretmenlik yaparken yıllar içinde geliştirmiştir. Aynı mezunlar öğretmen okulu mezunu olanları bu konuda daha başarılı bulmuşlardır. Eğitimin dinamik bir yapı olması gelişen, değişen sistemlere ayak uydurma zorunluluğunda olmasıyla açıklanabilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmeye etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA Akademi.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye'de ilkökul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baykan, D. (2004). *Niğde öğretmen okulları*. (Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.

- Dilaver, H. H. (1994). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi, Erişim Adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştirmenin A, B, C’si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (1), 16-38.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayınevi.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükkoğlu, A. (2004). *Türkiye’nin öğretmen yetiştirme serüveninde eğitim enstitüleri ve bir model olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı bildirimleri içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Sağlam, A. (2007). *Gaziantep öğretmen okulları*. (Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, M. (2011). Öğretmen yetiştirmede Buca Eğitim Fakültesi uygulaması (1959-2009)”. Cemil Öztürk & İlhami Fındıkçı (Ed.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz’e armağan kitabı* içinde (ss. 1119-1133). İstanbul: Pegem Akademi.
- Ünal, U. & Birbudak, T. S. (2013). *İstanbul darülmüallimini (1848-1924)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Varış, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Görüşme Formu

“Mezunlarının Perspektifinden Eğitim Enstitüleri” başlıklı araştırma için eğitim enstitülerinden mezun olmuş öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları şunlardır:

- 1) Öğrenim gördüğünüz eğitim enstitülerinin öğretmenleri ve derslerin etkililiği sizce nasıldı?
- 2) Öğrenim gördüğünüz eğitim enstitülerinin öğrenci profili ve özellikleri sizce nasıldı?
- 3) Öğrenim gördüğünüz eğitim enstitülerinin fiziksel mekânları, araç-gereçleri yeterli miydi?
- 4) Öğrenim gördüğünüz eğitim enstitülerinin okul ortamı nasıldı?
- 5) Öğrenim gördüğünüz eğitim enstitüleri mezunlarını mesleki yeterlilikleri nasıldı?

Nevşehir'in İdarî Sınırlarını Belirleme Süreci ve Buna Dair Yapılan Çalışmalar

Hüseyin Saraç^{a, b}

Özet

1518 yılında Yavuz Sultan Selim Dönemi'nde Osmanlı hâkimiyetine giren Nevşehir, idarî anlamda yapılan ilk düzenlemeler neticesinde Muşkara adıyla Uçhisar nahiyesine bağlanan köylerden biriydi. 18. yüzyılın başlarına kadar sıradan bir köy konumunda bulunan Muşkara'da, İbrahim Paşa'nın 1718-1830 yılları arasında sadrazam olmasıyla birlikte doğup büyüdüğü Muşkara köyünde büyük bir imar faaliyeti başlatmıştır. Zaman içinde Muşkara köyü şehir statüsü kazanmış ve bugünkü adı olan "Nevşehir" olarak isimlendirilmiştir. 18. yüzyıldan itibaren her alanda hızlı değişim süreci yaşayan şehir, sırasıyla nahiye, kaza ve sancak şeklinde idarî yapının içinde yer almış, Cumhuriyet Dönemi'nde ise 1954 yılında yapılan yeni düzenlemeler neticesinde buraya il statüsü kazandırılarak kendisine yedi ilçe merkezi bağlanmıştır. İl olduktan 1960 yılına kadar il sınırlarının belirlenme süreci devam etmiştir. Bu çalışmada Nevşehir il olduktan sonra 1960 yılına kadar geçen sürede il sınırlarının belirlenmesinde yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilecektir. Bölge ile ilgili günümüzde bilinmeyen pek çok idarî değişiklik arşiv kaynaklarına dayanılarak ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Nevşehir
İdari Yapı
İl Sınırları

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 04.10.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.629406

The Process of Determining The Administrative Limits of Nevşehir and Their Activities

Abstract

Nevşehir, which entered under ottoman is rule was one of the villages connected to the uchisal sub-distict under the name of Muşkara ora result of the first administrative arrangements made in the period of Yavuz Sultan Selim I 1518. In time the village of Muskara wan the center statu and it is named Nevşehir today. Since the 18th century the city which has been a rapid process in all areas has respectvelly taken before demos administrative and jurisdiction in the administrative structure. As a result of the now regulations made in 1954 during the republic period it was won the provinciall statu, and it was linked itself the seven country town country boundries process has continued from after Nevşehir becoming country to in 1960 process. Untill now, unknowning information about region is tried to find out be based and archive fund.

Keywords

Nevşehir
Administrative Structure
Provincial Borders

About Article

Received: 04.10.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.629406

^a İletişim Yazarı: huseyinsarac53@hotmail.com

^b Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.

Giriş

Nevşehir, 1518 yılında Osmanlı hâkimiyetine girdikten sonra bölgede yapılan ilk idarî çalışmalar neticesinde Muşkara adıyla Ürgüp kazası dâhilindeki Uçhisar nahiyesine bağlı olacak köylerden biri haline getirilmiştir. Muşkara'da 86 hane ile 19 bekârdan oluşan toplam 105 nefer erkek nüfus vardı ve bunların tamamı gayrimüslimdi. XVIII. yüzyılın başlarına kadar sıradan bir köy konumunda olan Muşkara'nın zaman içinde köy, nahiye, kaza, sancak ve Cumhuriyet Dönemi'nde il konumuna gelmesini sağlayacak olan en önemli etkenlerden biri 1718-1730 yılları arasında Osmanlı'da sadrazamlık görevine getirilen Damat İbrahim Paşa'nın doğduğu yer olmasıydı. Padişah III. Ahmet, bir hatt-ı hümayunla damadı İbrahim Paşa'ya Muşkara köyünü hibe ve temlik ettikten sonra İbrahim Paşa kendi vakıf ve hayratı olarak köyde yoğun bir imar faaliyetleri başlatmıştır. Cami, medrese, sıbyan mektebi, han, hamam, imaret, çeşme, dükkânlar ve diğer yöneticilerin ikametleri için binalar yaptırmıştır. Muşkara köyü yeni bir şehir adını alınca bu özelliğinden dolayı H. 1137/M. 1725'te Nevşehir adını almıştır (Şahin, 2007, s. 64-67). Mart 1727 yılında ise burada mahalleler oluşturulmak suretiyle Nevşehir şehir veya kasaba görünümünü kazanmıştır (Selçuk, 2013, s. 1265; Bilge, 2011, s. 64-67). Ayrıca bu yeni adın bundan sonra tüm bürokratik yazışmalarda kullanılması için ilgili yerlere fermanlar gönderilmiştir. Daha sonraki süreçlerde bölgedeki nüfusun arttırılmasına yönelik yapılan çeşitli çalışmalar neticesini vermiş ve köy konumundaki Nevşehir 1747 yılında nahiye (BOA. AE. SMHD. I. 226/1846), 1764 yılında ise kaza birimi haline getirilmiştir. 1840 yılında yapılan idarî düzenlemeler sonucunda da Niğde sancağının kazalarından biri olarak bu konumu sürdürmüştür (BOA. AE. 1/1). 1846 ile 1852 yılları arasında kapsayan devlet salnamelerinden anlaşıldığı üzere Nevşehir sancak birimi haline getirilirken Niğde ise bir kaza birimi olarak Nevşehir sancağına bağlanmıştır (BOA. Y. PRK. 27/41). Ancak bu durum fazla uzun sürmemiştir. 1852 yılından itibaren Niğde'nin tekrardan sancak merkezi haline getirildiği ve Nevşehir'in bu merkeze kaza birimi olarak bağlandığı anlaşılmaktadır (BOA. MVL. 13886). Nevşehir'in 1852 yılından il yapıldığı 1954 yılına kadar idarî statüsünde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Günümüzde Nevşehir'e bağlı 7 ilçe ve bu ilçelere köy düzeyinde bağlı pek çok yerleşim birimi bulunmaktadır.

Nevşehir İl Sınırlarının Belirlenmesine Dair Yapılan Çalışmalar

Nevşehir'in İl Yapılmasından Önce Başlatılan Çalışmalar

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşıldığı üzere Osmanlı Devleti'nin idarî yapısı içinde Nevşehir'in köy, nahiye, kaza ve sancak düzeylerinde temsil edildiği görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra yapılan yeni düzenleme ile de ilçe olarak adlandırılmıştır. Osmanlı Devleti'nde süreç içinde Nevşehir'le ilgili yapılan çeşitli idarî düzenlemeler gibi Cumhuriyet Dönemi'nde de çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar Nevşehir'in 1954 yılında il olmasından önce yani 1942 yılında başladığı ve 1960 yılına kadar devam ettiği anlaşılmaktadır.

1942 yılında yapılan çalışmalardan biri Niğde vilayetinin kazalarından biri olan Nevşehir'e bağlı Çardak köyü ile Kayseri vilayetinin Ürgüp kazasına bağlı Bahçeli köyü arasında çıkan sınır anlaşmazlığını gidermeye yöneliktir. Bunun için her iki vilayet üyelerinden oluşan bir komisyon görevlendirilmiştir. Oluşturulan komisyon üyeleri içinde her iki vilayetin daimi encümenleri ve idarî heyetleri yer almıştır. Oluşturulan bu komisyonun yaptığı çalışmalar ve bu çalışmalardan elde ettiği bilgiler neticesinde anlaşmazlığa sebep olan sınırın eski Ürgüp-Niğde yolunu takiben Madala Çeşmesi'ne ve bu çeşmenin önünden geçen dereyi takiben yeni

Ürgüp-Niğde yoluna ve bu yolu Niğde istikametinde takip ile Mazi Yolu'nun altındaki dereye yani Köfeyin önünden geçen büyük dereye kadar olan hat olarak çizilmesi ve bu sınırın her iki tarafında kalan arazilerdeki şahsi tasarruf haklarının saklı kalması ve Madala Çeşmesi'nden her iki köyün de istifade etmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda komisyonun hazırladığı rapor valilik makamlarına sunulmuştur. Valilik makamlarına sunulan bu rapor 4025 sayılı kanununa göre uygun bulunmuş ve buna dair bir kararname düzenlenmiştir. Düzenlenen bu kararname 11.05.1942 tarihinde İçişleri Bakanlığı'na bildirilmiştir. Burada vilayetlerden gönderildiği şekliyle kabul edildikten sonra dönemin İçişleri Bakanı tarafından 12.04.1942 tarihinde imzalanmış sonrasında yazı Başbakanlığa havale edilmiştir. Burada işlem gören yazı 20.04.1942 tarihinde Cumhurbaşkanı, Başbakan ve İçişleri Bakanı'nın onayı ile karara bağlanmıştır. 21 Mayıs 1942 tarihinde de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/153.14.19).

Sınır anlaşmazlığını gidermeye yönelik yapılan çalışmalardan biri de 1954 yılında başlatılmış olup aynı yıl karara bağlanmıştır. Anlaşmazlığın yaşandığı yer Niğde vilayetinin Nevşehir merkez kazasına bağlı İçik köyü ile aynı kaza birimine bağlı Acıgöl nahiyesinin Topaç köyüdür. Bu köyler Nevşehir ve Acıgöl nahiyelerini ayıran sınır bölgeleridir. Bu bölgelerdeki anlaşmazlığın giderilmesi için kaza idarî biriminde bir kurul oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kurul 05.10.1953 tarihinde çalışmalarını tamamlamış ve bu çalışmalarını bir rapor haline getirmiştir (BCA. 30.11.1/245.22.18).

Kurulun oluşturduğu raporda köy muhtarlarının beyanatlarından hareketle bir yol takip ettiği anlaşılmıştır. Raporun içeriğinde İçik köyü muhtarı; köy sınırlarının 1932 yılında çizildiğini, hatta tapuda tescil edildiği ve bu sınır kâğıdına göre Topaç köyü ile olan sınırlarının Kale, Kumkuyu, Kırımıntaş, Höyükü, Sarı Toprak ile Laleli olduğunu, bugün de değiştirilmesini gerektirecek bir durumun bulunmadığını ve aynı şekilde kabul edilmesini belirtmiştir (BCA. 30.11.1/245.22.18).

Topaç köyü muhtarı da beyanatında; İçik köyü ile sınırlarının 1953 yılında tespit edildiğini ve tespit edilen sınıra ve isteklerine göre hudutlarının Kale-Killik Çayı, Kırımıntaş, bunu takiben Kurtderesi Çayı, Boztepe, Laleli Burnu olmasını ve bu sınırın batı cephesinde kalan arazinin ise İçik köyüne ait olmasını belirtmiştir. Akabinde 19.01.1953 tarih ve 3 sayılı kararıyla tespit edildiğini ve değiştirilmemesini talep etmiştir (BCA. 30.11.1/245.22.18).

Her iki muhtarın dinlenmesinden sonra alan araştırmaları kapsamında yapılan tetkikatlar neticesinde kurulun edindiği izlenim şöyle olmuştur: Yukarıda belirtilen sınır noktalarının genel itibariyle benzer olduğu, ihtilafli muntıkadaki arazinin bir kısmının İçik köyüne bir kısmının da Topaç köyüne ait olduğu, esas ihtilafın Kumkuyu denilen sudan meydana geldiği ve eskiden beri suyun iki köy arasında müştereken kullanıldığı, Höyükü denilen dağ eteklerinin ise her iki köyde yaşayanlar tarafından zamanla tarla haline getirmiş oldukları tespit edilmiştir. Bu tespit ve değerlendirmelerden sonra Nevşehir merkez nahiyesi ile Acıgöl nahiyesi arasındaki bölge sınırlarının kale, Kumkuyu Çeşmelerinden geçerek Killik Çayı oradan Kırımıntaş, Höyükü, Harman, Kuş Oynağı ve bu sırtı takiben Laleli Burnu'na çekilen hat olmasının uygun görüldüğü belirtilerek her iki köyün de akarsuyu olmadığından Kumkuyu Çeşmesi'nden şimdiye kadar olduğu gibi müşterek istifade edilmesinin tarafların menfaatlerine daha uygun olacağı mütalaa edilmiştir (BCA. 30.11.1/245.22.18).

Tüm bu veriler doğrultusunda Niğde Vilayeti İdare Meclisinin 14.10.1953 tarih ve 128/962 sayılı ayrıca Genel Meclisin 06.01.1954 tarih ve sayısız kararı ile de Karma Kurulun

tespitleriyle birlikte belirtilen sınır hattının aynen kabulüne mütalaa edilmesinin ardından alınan karar İçişleri Bakanlığı'na gönderilmiştir. 14.06.1954 tarihinde İçişleri Bakanı'nun da oluru alındıktan sonra aynı tarihte konu Başbakanlık'ta görüşülmüştür. 19 Haziran 1954 tarihinde Cumhurbaşkanı'nın onayının ardından karar yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/245.22.18).

Nevşehir'in İl Yapılmasından Önce Başlatılıp İl Yapıldıktan Sonra Neticelendirilen Çalışmalar

Nevşehir'de il sınırlarının düzenlenmesi yönünde yapılan çalışmalardan biri de 1953 yılında başlatılıp 1956 yılında neticelendirilen Nevşehir vilayeti merkez kazası Acıgöl nahiyesine bağlı Çullar köyü ile Gülşehir kazasına bağlı Sivasa köyü bölgesindeki iki kaza arası sınır anlaşmazlığıdır. İki kaza arasındaki sınır anlaşmazlığını gidermek için Nevşehir'in Niğde vilayetine bağlı olduğu dönemlerde vilayet merkezinde bir komisyon oluşturularak mevcut sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların ivedilikle giderilmesine dair çalışmalar başlatılmıştı. Bu süreç içinde Nevşehir'in 1954 yılında il yapılması nedeniyle komisyonun raporları Nevşehir'e gönderilerek işlemlerin Nevşehir Valiliği bünyesinde yürütülmesi uygun görülmüştü. Daha önce oluşturulan komisyonun raporunda her iki mahalde yaşayan kişilerin beyanları ve bölge arazisi dikkate alınarak sınırların en uygun bir şekilde nasıl olacağına dair bilgiler yer almıştır. Komisyon, raporuna göre her iki kaza arasındaki sınırın Kanlı Arkaç, Aarı Arkın Tepesi ile Çatal Arkaç arasındaki dereyi güneye doğru takiben Hacıahmetli-Kürt yolunu kestiği noktalar arası olacak şekilde belirlenmesinin doğru bir karar olacağı kanaatine varmıştır. Nevşehir vilayetince görevlendirilen kişilerce de yapılan incelemeler neticesinde bu durum teyit edilmiştir. Nevşehir Vilayeti İdare Heyeti de komisyon tarafından tutulan bu raporu 28.01.1955 tarih ve 33 sayılı Genel Meclisin 27.12.1955 tarihli kararı ile de aynen kabul etmiştir. Alınan bu karar daha sonra İçişleri Bakanlığı'na tebliğ edilmiştir. 14.03.1956 tarihinde bu birimde de kabul gören karar 07.04.1956 tarihinde Başbakanlık'ta görüşülüp karara bağlandıktan sonra aynı tarihte Cumhurbaşkanı'nın onayıyla yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/258.22.11).

Nevşehir'in İl Yapılmasından Sonra Başlatılan Çalışmalar

Nevşehir'in il yapılmadan önce idarî sınır bölgelerini belirlemeye yönelik sürdürülen çalışmalar il yapıldıktan sonra da devam ettirilmiştir. 1954 yılında konu yapılan bölge Nevşehir vilayetinin Kırşehir sancağına bağlı Pöhrenk ve Mahmutlu köyleridir. Bahsi geçen bölgelerdeki iki vilayet arası sınır anlaşmazlığını gidermeye yönelik her iki vilayetçe karma komisyon oluşturulmuştur. Komisyon üyelerince bölgede gerekli saha araştırmaları yapıldıktan sonra edinilen bilgiler 30.11.1954 tarihinde rapor haline getirilip vilayet makamlarına sunulmuştur. Komisyon raporunda; Çevirme köyünün Mahmutlu ve Pöhrenk köyleri ile mevcut olan hudut ihtilafları Yozgat vilayeti ile Nevşehir vilayetinin hudutlarını teşkil edeceği ve bu itibarla krokide belirtildiği gibi Pöhrenk ve Çevirme köylerinin Korkuyu denilen sabit noktadan başlayarak Sırakayalar, Süleyman Ağalı hizasındaki Satmakili'yi takiben Büyük Kızılkale ve Küçük Kızılkale adındaki tepeler ve bu tepelerin yanından geçen Mahmutlu Caddesi ve Yerköy istikametinde Maruf Cendereözü'ne kadar olan kısım olacak şekilde düzenlenmiştir. Ancak Yozgat heyeti bu karardan vazgeçerek sadece Pöhrenk ve Çevirme hududunun kabulünü ve ancak tabii olarak Nevşehir bölgesinde kalması gereken ve 49 Numaralı Toprak Dağıtım Komisyonu tarafından Mahmutlu köyü halkına paylaştırıldığı

anlaşılan Büyük ve Küçük Kızılkaleler sabit noktalarının kuzeybatısında kalan külliye miktardaki kültür arazisinin Mahmutlu köyüne bir hak olarak heyetlerce kabulü şartıyla Mutlu ve Çevirme köyü hudutlarını dolayısıyla iki vilayet hududunu yukarıda tespit ve arz edildiği şekliyle kabul edebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Nevşehir heyeti ise bu duruma itiraz etmiş ve Mahmutlu-Çevirme hududunun yeniden tespit ve tetkiki için 24.11.1954 tarihinde tekrar araziye çıkmıştır. Belirtilen tarihte Yozgat heyetinin ileri sürdüğü iddia ve delilleri yerinde incelemiş ve Yozgat heyetinin mütalaa ve kanaatlerinde ısrar etmeleri Mahmutlu-Çevirme dolayısıyla iki vilayet hududunun bu noktadaki irtibatının tespitine imkân bırakmamıştır. Mutabakata varılamamasının sebebi şunlardır:

1- Çevirme köyü hududu içinde kalması tabii ve zaruri olan Büyük ve Küçük Kızılkaleler mevkiilerindeki arazilerin Yozgat vilayeti 49 Numaralı Toprak Komisyonu tarafından Mahmutlu köyü sakinlerine paylaştırılmış olması ve Yozgat heyetinin mevzuya bahis olan kültür arazisinin Mahmutlu köyü içinde bırakılmasında ısrar etmesi,

2- İki vilayet arasında en müsait şartlarla hudut olabilecek Pöhrenk, Mahmutlu ve Çevirme köylerinde aynı zamanda sınırlarını tayin edecek sabit noktalarda her iki heyetçe fikir birliğine varıldığı halde birinci maddede arz edilen ve Mahmutlu köyü sakinlerine paylaştırılan arazinin Mahmutlu köyüne hak tanınması hususunda Yozgat heyetinin ısrar etmesi ve Nevşehir heyetine yönelik bu hususlarda yetkisinin bulunmadığını iddia etmesi,

3- Çevirme köyü yetkililerince Kırşehir Tapu Dairesine önceden ibraz ettikleri sınır belirleme evraklarında Çevirme köyünün doğu sınırları Acısu olarak belirtilirken Mahmutlu köyü yetkililerince ise köyün kuzey hududunun Acısu'dan geçmediği yönünde ifade etmeleri ayrıca Yozgat heyetinin de Mahmutlu köyü sakinlerinin paralelinde bir görüş takınmalarıdır.

Yukarıdan da anlaşılacağı üzere Nevşehir ve Yozgat Vilayetleri komisyonlarının adı geçen yerleşim birimlerindeki hudut noktalarına yönelik belli yerlerde anlaşmaya vardıkları, belli bölgelerden itibaren ise anlaşamadıkları görülmüştür. Bunun üzerine Nevşehir Vilayeti İdare Heyetinin 31.12.1954 tarih ve 123-377 sayılı almış olduğu kararın yanında 26.01.1955 tarih ve Yozgat Vilayeti İdare Heyetinin 24.12.1954 tarih ve 516 sayılı, genel meclisin 31.01.1954 tarih ve 2 sayılı kararları ile Nevşehir vilayeti karma komisyonunun görüşüne iştirak etmek suretiyle sınır hattı üzerinde iki vilayet karma ve yetkili kurulları arasında mutabakata varılamaması üzerine merkezden bir heyet görevlendirilmiştir. Merkezden görevlendirilen heyetin 15.08.1955 tarihli raporuna göre öncelikli olarak gerek Nevşehir heyetinin gerekse Yozgat heyetinin üzerinde anlaşıp anlaşamadıkları noktalar ortaya çıkarılmıştır. Her iki heyetin Körkuyu, Sarıkayalar ve Süleymanağlın noktasına kadar olan hat üzerinde anlaşma sağladıkları görülmüştür. Ancak Sarıkayalar denilen kayalık güneyden kuzeye Celal Şahin Çiftliği istikametine doğru 1.5 km. kadar uzamaktadır. Nevşehir heyeti Sırakayaların başlangıcını bir nokta olarak almış ve buradan Süleymanağlın'a geçmiştir. Yozgat heyeti ise bu kayalığın başından sonuna kadar olan kısmı hudut hattı olarak kabul etmiş ve Sırakayaların en kuzeyinde bulunan Çiftlik İnleri mevkiinde Süleymanağlın'a geçmiştir. Nevşehir heyeti Süleymanağlın'dan sonra hududu Büyük ve Küçük Kızılkalelere ve buradan Mahmutlu Caddesi ve Cenderözü'ne kadar uzatmıştır. Yozgat heyeti de Çevirme köyünün Mahmutlu ile komşu olduğunu kabul etmediğinden bu noktaları dikkate almamıştır (BCA. 30.11.1/261.44.1).

Hazır bulunan her üç köyün muhtarı da ihtilafli alanlara yönelik düşünceleri aynı olması üzerine taraflarca gösterilen hudutların her noktası idarî, coğrafi ve değişmeyen tabii noktalar

dikkate alınarak ihtilaflı alanlara yönelik sahada geniş kapsamlı bir araştırma yürütülmüştür. Bu itibarla Nevşehir ve Yozgat vilayetlerinin bu bölgedeki en münasip hudut hattının Körkuyu'dan başlayarak Sırakayaların başlangıç noktasına ve Sırakayaların devamında Malya Devlet Çiftliği'ne giden yolun bu kayaların kuzey ucunda birleştiği nokta olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu nokta Celal Şahin Çiftliği'ne ait ev damları ve çiftliğin doğusunda bırakarak Malya Çiftliği'ne giden meşhur yolun Sırakayaların bulunduğu tepeye çıkış dönemecidir. Buradan Süleymanağılın ve Süleymanağılın'dan inen hattın Bahçepınar-Mahmutlu yolunun kesiştiği noktanın uygun olacağı beyan edilmiştir. Bu doğrultuda karar düzenlenip İçişleri Bakanlığı'na gönderilmiştir. Bu karar 27.09.1956 tarihinde Bakanlık nezdinde onaylanmıştır. 12 Ekim 1956 yılında Cumhurbaşkanının imzalamasının ardından da karar kesinleşmiştir (BCA. 30.11.1/261.44.1).

Vilayet sınırlarının belirlenmesine yönelik 1956 yılında yapılan çalışmaların bir diğeri de Nevşehir vilayetinin merkez kazası dâhilindeki Derinkuyu nahiyesine bağlı Yörüklü köyü ile Niğde vilayetinin Merkez kazası dâhilindeki Misli nahiyesine bağlı Kömürcü köyü civarındaki iki vilayet sınır anlaşmazlığının giderilmesine yönelik yapılan çalışmadır. Her iki vilayet karma heyetlerinin belirtilen mahalde yaptıkları tetkikat neticesinde tanzim ettikleri 12.01.1955 tarihli tutanakta sınır hattının; Büyük Kışla Tepesi'nin uç tarafındaki Büyükkayalardan Aksaray Yolu'nun tahminen 300-400 m. güneyine düşen Akseki'nin Ağzı Tepesi'nden geçmek suretiyle Gökçe Kavan'ın doğu kısmına isabet eden burun tarafına düşen kayalardan geçen hat şeklinde belirlemişlerdir (BCA. 30.11.1/262.46.15).

Bu doğrultuda Nevşehir Vilayeti İdare Heyetinin 25.05.1956 tarih ve 287 sayılı, Genel Meclisin 14.01.1956 tarih ve sayısız kararı ile Niğde Vilayeti İdare Heyetinin 30.11.1955 tarih ve 387 sayılı ve Genel Meclisin 05.01.1956 tarih ve sayısız kararlarında Karma Heyetin tespit etmiş olduğu sınır hattının aynen kabulü yönünde karar almışlardır. Alınan bu karar 19.10.1956 tarihinde İçişleri Bakanı Prof. Dr. Hüseyin Avni Gökçürk tarafından ve Başbakanlık'ça uygun bulunmuş ve onaylanmıştır. 9 Kasım 1956 tarihinde kararın Cumhurbaşkanı tarafından imzalanmasının ardından yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/262.46.15).

1956 yılında yapılan çalışmalardan bir diğeri de Nevşehir vilayetinin Mucur kazasına bağlı Kurugöl köyü ile Hacıbektaş kazasına bağlı Obruk köyü bölgesindeki sınır anlaşmazlığını gidermeye yönelik yapılan çalışmadır. Bahsedilen kaza birimleri lağvedilen Kırşehir vilayetine bağlı bulunduğu dönemlerde vilayetçe konu yapılan mahallere gönderilen karma komisyon marifetiyle tetkik edilip düzenlenen 15.10.1952 tarihli rapora göre; her iki köy muhtarı ve ihtiyar heyeti kendi aralarında bir anlaşmaya varamamış olduklarından 1956 yılında oluşturulan komisyon kararıyla iki kaza arası sınırın At Kuyruğu Sallanmaz Tepesi'nin zirvesi-Kayseri Yolu-Büyük Beş Tepelerin kuzeyindeki en büyük tepenin zirvesinden Kayapınar arasını birleştiren hat olarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Nevşehir Vilayeti İdare Heyeti 31.07.1956 tarih ve 325 sayılı, Genel Meclisin 27.12.1955 tarihli ve sayısız kararlarında tarafların karşı taraf sınırı içinde kalan genel ve özel hakları saklı kalmak şartı ile bu yönde kararlar alınmıştır. Vilayetçe alınan bu karar 19.11.1956 tarihinde İçişleri Bakanı ardından Başbakan tarafından onaylandıktan sonra 8 Aralık 1956 tarihinde Cumhurbaşkanı tarafından da onaylanıp yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/262.49.21).

Sınır anlaşmazlığına konu olan bir diğeri de Yozgat vilayetinin Boğazlıyan Kazası dâhilindeki Fakılı Nahiyesine bağlı Kanlıca köyü ile Nevşehir vilayetinin Kozaklı kazası dâhilindeki Kaşkılla köyü bölgesidir. Bahsedilen bölge her iki vilayet temsilcileri tarafından tetkik edilmiş ve bu hususta kaldırılan Kırşehir Vilayeti Karma Komisyonun 09.06.1952 tarihli

raporunda; bölge sınırını Kanlıca İstasyonu'ndan itibaren ikinci menfez-Gölyeri Mevkii, Bağ Deresi ve Çokum Kaya Mevkiinin 1 km. kuzeyindeki noktada sona eren hat olarak belirlemiştir (BCA. 30.11.1/264.10.11).

Yozgat Vilayeti Karma Kurulunun tek taraflı yaptığı tetkikat sonucunda 20.10.1951 tarihli raporunda ise sınır, demiryolu menfezinin 300 m. kadar doğusunda bulunan Gölyeri ve demiryolunu takiben menfez, menfezden sonra devam ederek doğu ve doğu güneyinden Kuruçay ve Kanlıca köylerine ait Kuruçay boyunca devam eden bağların bittiği Kurudere'yi takiben Zopini mevkinin 200 m. kuzeyindeki ve batısındaki Çokumkaya olarak belirlemiştir (BCA. 30.11.1/264.10.11).

Her iki vilayet karma ve yetkili kurulları arasında görüş ayrılığı bulunduğundan olayın bir kere de merkezden gönderilecek heyet marifetiyle tetkiki vilayet makamlarınca talep edilmiştir. Merkezden görevlendirilen heyetin 22.08.1955 tarihli raporunda öncelikle daha önceki yetkili kurulların kararlarına ve mahalde iki köy muhtarı ve ihtiyar heyetlerinin beyanlarına rağmen köyler arasındaki ihtilafın devam ettiği belirtilmiştir. Ardından bölgedeki anlaşmazlığın sebebi araştırılmıştır. Merkezden görevlendirilen heyetin tespitine göre anlaşmazlığın temel sebebi hudut bölgesine denk gelen saha üzerinde istifade edilen otlak arazinin her iki köy halkı tarafından tarla ve bağ haline getirilmiş olması ve bilhassa bağların bulunduğu yerin öz tabir edilen dere yatağı üzerinde ve bu itibarla çok kıymetli olduğu için iki köy arasında taksime uğrayan bu yerlerin tapularının da henüz verilmemiş olması mevcut yerlerin kendi köylerinin hudutları içinde kalmasını istiyor olmalarıdır (BCA. 30.11.1/264.10.11).

Heyet, tarafların teklif ettiği hudut hatlarını gezdikten sonra anlaşmazlığın giderilmesi yönünde yeni sınır hatları belirlemiş ve bu hatları her iki köyün muhtarına teklif etmiştir. Teklif edilen bu yeni hat muhtarlarca da kabul edilmiştir. Bu duruma göre bölgenin yeni sınır hattı, Karası kenarında ve suyun batı tarafında Kaşkıyla köyünden Necip Öcal ve Kanlıca köyünden Ali Türkmen Bağ'ından itibaren demir yolunun iki gözlü kum köprüsüne ve buradan Hacı Osman Bağ'ının başındaki pınar, bu pınardan Nirengili-Tapkir düzlüğüne ve Nirengili noktasından 150 m. kadar kuzeybatısındaki Çifte Arkaç'a ve buradan batıda Çokumkaya'nın 500 m. kadar kuzeyinde bulunan Ortataş Ocağı istikametine çekilen hat olarak belirlenmiştir. Nevşehir Vilayeti İdare Kurulunca da 14.12.1956 tarih ve 176 sayılı, Genel Meclisin 04.01.1957 tarih ve sayısız kararı ile kabul edilmiştir. Daha sonra bu karar 05.03.1957 tarihinde İçişleri Bakanlığı ve Başbakanlık'ça uygun bulunmuştur. 16 Mart 1957 tarihinde Cumhurbaşkanı'nın onayı ile süreç tamamlanmıştır (BCA. 30.11.1/264.10.11).

Sınır anlaşmazlığının yaşandığı yerlerden biri de Nevşehir vilayetinin Kırşehir kazasına bağlı Dedeli köyü ile Niğde vilayetinin Aksaray kazasına bağlı Çiftevi ve Devedamı köyleri arasında kalan bölgelerdir. Sınır anlaşmazlığını gidermeye yönelik her iki vilayetçe görevlendirilen karma komisyonlarca burası tetkik edilmiş 10.07.1954 tarihinde bir rapor düzenlenmiştir. Bu rapora göre Dedeli köyü ile Devedamı köyü arasında herhangi bir ihtilafli bölge olmadığı için sınırın Devedamı-Saraycık köyünün sınır başlangıcı olan Boztepe-Bozdağ'dan başlayarak Korkuyu ve buradan Muratlı Höyüğü'ne çekilen düz hat olarak belirlenmiştir (BCA. 30.11.1/264.14.14).

Dedeli ve Çiftevi köyleri temsilcileri sınırın bazı noktalarında anlaşmaya varmışlarsa da anlaşamadıkları noktaların oldukça fazla olması nedeniyle iki vilayet heyeti sınırın tabii noktalardan geçmesi ve her iki tarafın otlak ve arazi durumlarını nazarı dikkate alarak sınırın;

Muratlı Höyüğü-Eski Mezarlık- mezarlığın ortasından geçen Ankara-Alaca ve Nevşehir yolu üzerinde Alaca köyüne ait su kuyusuna kadar olan ve yolu takiben hat şeklinde olmasını kararlaştırmıştır. Bununla beraber sınırın sağında ve solunda kalan Murat Çayırılığı-Kayalığı ile anılan mera dâhilinde adı geçen köyler tarafından sürülüp her iki vilayetin idarî makamları tarafından yasaklanan araziler de mevcut meraya katılarak tek bir mera halinde Dedeli-Devedanı ve Çiftevi köyleri hayvanatı için müştereken istifade etmelerine imkân sağlanmıştır. Niğde Vilayeti İdare Heyeti 22.07.1954 tarih ve 223 sayılı Genel Meclisin 24.12.1954 tarih ve sayısız kararları ile Nevşehir Vilayeti İdare Heyetinin 15.02.1957 tarih ve 113 sayılı, genel meclisin 18.12.1956 tarih ve sayısız kararları ile de yukarıda belirtilen sınır hattının aynen kabulü yönünde karar almışlardır. Alınan bu karar 30.03.1957 tarihinde Bakanlık'ta görüşüldükten sonra İçişleri Bakanı ve Başbakan tarafından onaylanmıştır. 13 Nisan 1957 tarihinde Cumhurbaşkanı tarafından da onaylanmasıyla birlikte yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/264.14.14).

Ankara vilayeti Kaman kazası Akpınar nahiyesine bağlı Aşağı Homurlu köyü ile Nevşehir vilayeti Kırşehir kazası Göllü nahiyesine bağlı Dulkadirli Karaisa köyü arası sınır anlaşmazlığına konu olan diğer yerlerden biri olmuştur. İki vilayetçe gönderilen karma komisyonla 26.07.1956 tarihinde bu anlaşmazlık giderilmeye çalışılmıştır. Öncelikle araziler göz önünde bulundurularak tarafların anlaşmaları için teklifler yapılmıştır. Ancak komisyonun makul teklifleri her iki tarafça da reddedilmiştir. Bunun üzerine karma komisyon tarafından sahada gerekli incelemeler yapılarak sınır bölgesinin Homurlu köyünün kuzeydoğusuna düşen Çeltek Ağılı Tepesi'ndeki Nirengi noktasından başlayarak güney batıya doğru üç hattın birleştiği noktadan güney batıya doğru dereyi takiben Kırşehir yolu üzerindeki Nirengi noktasından yol ile birleştiği noktadan Kırşehir yolunu takiben Zorgunçuk'ta sonlanan hat olarak belirlenmesi uygun bulunmuştur. Bu karar Ankara Vilayeti İdare Heyetinin 04.12.1956 tarih ve 1516 sayılı kararı, genel meclisin 04.01.1957 tarih ve 30 sayılı kararları ile bunun yanında Nevşehir Vilayeti İdare Heyetinin 14.08.1976 tarih ve 347 sayılı kararı, genel meclisin 04.01.1957 tarih ve sayısız kararları ile karma komisyonunun raporları aynen dikkate alınmak suretiyle kabul edilmiştir. Karar, bu doğrultuda 08.05.1957 tarihinde İçişleri Bakanlığı'nda ve Başbakanlık'ta da kabul edildikten sonra 22 Mayıs 1957 tarihinde Cumhurbaşkanı'nın onayı ile yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/265.18.9).

Nevşehir vilayetinin Hacibektaş kazasına bağlı Güzyurdu ve Başköyü ile Mucur kazasına bağlı Kızıldağ Yenyapan köyü bölgesi iki kaza arasındaki sınır anlaşmazlığı yine vilayetçe gönderilen karma komisyonu tarafından giderilmeye çalışılmıştır. Komisyon üyeleri bölgede yaptığı araştırmaları 10.10.1956 tarihinde bir rapor halinde sunmuştur. Bu rapora göre ihtilaflı muntıkada bulunan ve her iki tarafın kendi köyüne ait olduğunu iddia ettiği arazinin Güzyurdu, Başköy, Kızıldağ Yenyapan köyleri arasında hazinenin hukuk ve tasarrufunda bulunan araziden kaynaklandığı bu arazinin vaktiyle müştereken mera olarak istifade edildiği, arazide motorlaşma neticesinde yine her iki tarafın da gelişigüzel bir şekilde işgaline maruz kaldığı, bu durumun ilk defa bir takım arazi ihtilaflarını doğurduğu, bu ihtilafların da neticede hudut ihtilaflarına yansıdığı anlaşılmıştır. Bu gerekçelerden hareketle arazinin tetkikinde hudut noktalarının tespitine elverişli yerlerin baş tarafları ve arazinin bittiği yerler olduğu, orta kısımlarında ise hudut noktası olmaya elverişli mahallerin bulunmadığı anlaşıldığından arazinin baş ve bitiş noktaları tespit edilecek iki hattın ihtilaflı alanda hudut hattı olarak kabul edilmesi zorunluluğu bulunduğu kabul edilmiştir. Bu esaslara göre komisyon ihtilaflı olan bölgenin sınırlarını; Kızıldağın zirvesinde bulunan Nirengi noktasından Garipler Höyüğü'nün güney noktasına çekilen bir hattın, Mucur kazasının

Kızıldağ Yeniyan köyü ile Hacibektaş kazasının Başköy ve Güzyurdu köyleri arasındaki yerler iki kaza arasında hudut hattı olarak kabul edilmesi ve bu hattın Kızıldağ Tepesi'ndeki Nirengi noktasından itibaren dağeteğinde ve dere içerisinde mevcut iki kaza ile Kurtbaş olarak bilinen Osman Fakılı Öreni'nden geçmesi bugünkü ihtiyaçların göz önünde tutularak her iki tarafın menfaatine olacak şekilde düzenlemiştir. Komisyonun bu kararı vilayet idare heyetinin 23.10.1956 tarih ve 408 sayılı kararı ve genel meclisin 11.01.1957 tarihli ve sayısız kararları ile de kabul edilmiştir. Karar, 08.05.1957 tarihinde İçişleri Bakanlığı'nca ve Başbakanlık'ca onaylanmıştır. 22 Mayıs 1957 tarihinde Cumhurbaşkanının onayıyla da yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/265.18.10).

Diğer bir ihtilaflı bölge Kayseri vilayetinin Yeşilhisar kazası merkez nahiyesine bağlı Başköy ile Nevşehir vilayeti merkez kazası Derinkuyu nahiyesine bağlı Til köyü arasında kalan yerlerdir. Adı geçen ihtilaflı bölgeler her iki vilayetçe görevlendirilen karma komisyonca halledilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda her iki komisyon üyeleri 24.07.1956 tarihinde raporlarında görüşlerini bildirmişlerdir (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Kayseri karma heyetinin görüşü; kuzeyde bulunan Perçene Tepesi ile Sığıryatağı dibi (Yassıdağ) eteğinden başlamak üzere Yukarı Alasay istikametinde doğuya doğru geçen hat ve Yukarı Alasay'dan Böysek'teki Ali İkiz Tarlası'nın batısından geçen ve Sığır Böğülekliği'nden son bulan hattın iki vilayet arasında sınır olarak kabul edilmesi yönündedir (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Nevşehir karma heyeti ise; hudut noktalarının belirli noktalardan geçmesi ve arazinin tabii durumuna uygun düşmesi gerektiği yönünde bir görüş bildirmiştir. Bu durumda Kayseri heyetinin belirttiği görüşü uygun bulmamıştır. Çünkü Kayseri heyetinin Başköylülere ait tapulu arazileri ve tarlaları genel prensiplere aykırı olarak iki vilayet arası hudut olarak belirlemiştir (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Nevşehir heyeti iki vilayet hududunu; Alasay'dan başlayarak gölün birisi Başköy'de diğeri Til köyünde kalmak üzere yüksek kayalıkları takiben Sığırdamı ve Geyik Arkacı'nda son bulan hat olarak önerilmiştir. Nevşehir Vilayeti İdare Heyeti de bu doğrultuda 14.08.1956 tarih ve 145 Sayılı Karar'ı almıştır. Bu karar Nevşehir Genel Meclisi'nin 11.01.1957 tarih ve sayısız kararında da belirtilmiştir (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Kayseri Vilayeti İdare Heyeti ise 11.12.1956 tarih ve 926/2775 sayılı kararı ve Genel Meclisin 11.01.1957 tarih ve 66 sayılı kararı ile merkezden gönderilecek bir heyetin bölgede inceleme yapmasından sonra sınır hattının belirlenmesi gerektiği yönünde bir görüşü benimsemiştir (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Yukarıdan da anlaşılacağı üzere vilayetler arası bir hudut mutabakatı sağlanamadığından dolayı merkezden bir heyet görevlendirilmiştir. Bu heyetin sahada yaptığı araştırmalar neticesinde; Nevşehir vilayetince ileri sürülen kayalık sahanın bitim hattı hudut olarak mütalaa edildiği takdirde Başköylülerin on binlerce dönüm tarlaları Til köyü hududu dâhilinde kalacağı dolayısıyla kısmen tapusuz olan bu araziler yüzünden iki komşu köy arasında ardı arkası gelmeyen anlaşmazlıklar meydana getireceği, diğer taraftan arazi üzerinde hudut teşkil edecek karakterde tabii araziler bulunmadığı gibi gerekçelerle hudut hattının sabit iki nokta arasında ve tarlalar içerisinde geçirecek düz bir hattın belirlenmesi zorunluluk halini aldığı kanaatine varılmıştır (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Bu gerekçelerle Kayseri vilayeti Yeşil Hisar kazası merkez nahiyesine bağlı Başköy ile Nevşehir vilayeti merkez kazası Derinkuyu nahiyesine bağlı Til köyü bölgesindeki iki vilayet

arası hududun tarafların karşı taraf hududu içinde kalan tüm hakları saklı kalmak üzere sınırın Mazıdağ'ın güney ve dağın güney doğu eteklerinde bulunan ve Sarıtaş ismiyle anılan sarımtırak kayaların bulunduğu hafif tümsek yerin ortasından başlayarak sıra ile Durmuş ve Kahraman tarlası batı hududu, Mustafa Temiz tarlası, Til köylü Mustafa Çiftçi tarlası, Kasım Demir tarlası, Til köylü Etem Avcı tarlası, İsmail Sanal tarlası ve Çifte göllerin güney batısında bulunan tepesi hafifçe çukur bir tümsekten ibaret olan Kumkaya hattının takiben güney hududunu teşkil eden Sığır Yatağı mevkiine çekilen hat olarak belirlenmesinin en uygun sınır hattı olacağı vurgulanmıştır. Bkz. Harita-5. Bu doğrultuda da rapor hazırlanmıştır. Hazırlanan bu raporlar Kayseri Vilayeti İdarî Heyeti tarafından kabul edilerek İçişleri Bakanlığı'na bildirmiştir. İçişleri Bakanlığı'nda 18.04.1958 tarihinde uygun bulunan yazı Başbakanlığa havale edilmiştir. 24.04.2019 tarihinde burada da onay gören yazı Cumhurbaşkanı'nun onayıyla yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/270.14.2).

Vilayetler arası hudut anlaşmazlığının yaşandığı bir diğer mahal Kayseri merkez kazasının Himmetsede nahiyesine bağlı Bayramhacı köyü ile Nevşehir vilayeti Avanos kazası merkez kazasının merkez nahiyesine bağlı Mahmattatar köyü arasında kalan sınır hatlarıdır. Bu hatların tespiti için vilayetler nezdinde müştereken karma kurullar oluşturulmuştur. Bu kurullar düzenledikleri raporları kendi vilayet meclislerine sunmuşlardır. Kayseri Karma Kurulu'nun Kayseri Vilayeti İdare Heyeti'ne sunduğu rapor 13.06.1957 tarih, 452 sayılı Vilayet İdare Heyeti ve 13.12.1957 tarih, 7 Sayılı Genel Meclis kararı ile kabul edilmiştir. Nevşehir Vilayeti Yetkili Kurulu'nun düzenlediği rapor da 21.06.1957 tarih, 201 Sayılı Vilayet İdare Heyeti ve 27.12.1957 tarih, 4 Sayılı Genel Meclis kararları ile kabul edilmiştir (BCA. 30.11.1/278.28.14).

Her iki vilayetin idare heyetleri tarafından alınan bu kararlarda görüş ayrılığı bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu gerekçe ile her iki vilayet yetkilileri İçişleri Bakanlığı'ndan merkezden görevlendirilecek bir komisyonun bölgeye gönderilmesini talep etmişlerdir. Bu doğrultuda bakanlıkça bölgeye gönderilen tarafsız bir komisyonun sahada yaptığı araştırmalar neticesinde yayımladığı raporunda öncelikle her iki vilayet karma komisyonlarınca belirlenen hudut hatlarının ne şekilde çizildiği ifade edilmiş ve bu raporlar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu raporlara göre Kayseri İdare Heyeti ve Genel Meclis tarafından kabul edilen hududun Ziyaret Tepesi'nin en yüksek noktasından Kırmızı Türbe (Tünbek)'nin en yüksek noktasına ve bunları takiben de Kırgın Dağı zirvesine ulaşan hattın (Bilektaş) Kolayca Yaralı İnlere ulaşan hat olarak belirlenmesi uygun görülmüştür. Nevşehir İdare Heyeti'nce ise Hacı Emin tarlası, Kabak Tepe, Tekerlek Ağıl ve Kargın Dağı'na çekilen hat olarak belirlenmesi gerektiği ve hudut üzerinde bulunan her iki köy muhtarı ve ihtiyar heyeti kendi vilayetleri yetkili kurullarının çizmiş oldukları hudut hattının kabulünün daha doğru olacağını belirtmiştir. Kayseri Heyeti'nin dile getirdiği hususlardan biri de Nevşehir Vilayeti yetkili kurulunun çizdiği hudut hattında büyük bir hatanın yapıldığı, bu hataya Bayramhacı köyü muhtarının itiraz ettiği, bu bölgeyi bilen kişiler tarafından da yanlışlığın teyit edildiği ayrıca Mahmattatar köyü muhtarı tarafından da bu durumun doğrulandığı bilgisinin bulunmasıdır (BCA. 30.11.1/278.28.14).

Tüm bunlar, merkezden görevlendirilen heyet tarafından tespit edildikten sonra kendi görüşünü paylaşmıştır. Bu hususta merkezden görevlendirilen heyetin bölgede yaptığı incelemeler neticesinde Kayseri heyetinin kısmen Nevşehir heyetinin ise tamamen hatalı ve kusurlu bir rapor hazırladıkları tespit edilmiş ve iki vilayet arası hududun doğuda Ziyaret Tepesi'nin Tekerlek Çeşme'ye bakan yüzündeki hattı takiben Tekerlek Tepe'ye ulaşan ve

oradan da batıya dönerek Kargın Tepe'nin doğuya bakan yüzündeki tek bir hat şeklinde zirveye çıkan hat olacak şekilde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir karar hazırlanmıştır. Karar, 14.09.1959 tarihinde İçişleri Bakanlığı'nda, 15.09.1959 tarihinde Başbakanlık'ta kabul edilmiş 06.10.1959 tarihinde Cumhurbaşkanlığı tarafından onaylanmasıyla beraber yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/278.28.14).

Bahse konu yapılan bir diğer yerleşim birimi Nevşehir vilayeti Kozaklı kazası merkez nahiyesine bağlı Kanlıca köyü ile Yozgat vilayeti Boğazlıyan kazası Fakılı nahiyesine bağlı Çöplüçiftliği köyüdür. Adı geçen vilayet birimlerince müştereken oluşturdukları kurullar tarafından bölgede yapılan incelemeler sonucunda 12.07.1958 tarihli raporlarından iki vilayet arası hududun belirlenmesi hususunda bir anlaşma temin edilemediği anlaşılmıştır. Daha sonra konu vilayet kurullarına aksettirilmiştir. Nevşehir Vilayeti Yetkili Kurulu 02.01.1959 tarih ve 4 Sayılı Genel Meclis, 25.07.1958 tarih ve 181 Sayılı İdare Heyeti Kararı ile Yozgat Vilayeti Yetkili Kurulu tarafından ise 08.08.1958 tarih 148 Sayılı İdare Heyeti, 01.12.1958 tarih ve 5 Sayılı Genel Meclis kararları ile bu hususları karar altına almışlardır (BCA. 30.11.1/278.30.14).

İki vilayet arasındaki sınır anlaşmazlığı Nevşehir Valiliği'nin 27.01.1959 tarih ve 133-4 Sayılı, Yozgat Valiliği'nin de 05.12.1958 tarih ve 9-4364 Sayılı yazıları ile İçişleri Bakanlığı'na aksettirilmiştir. Bunun üzerine Bakanlık yetkilileri bu sorunun halli için merkezden bir uzman heyet görevlendirmiştir. Görevlendirilen uzman heyetin mahalde yaptığı tetkikat neticesinde hazırladığı raporu 18.05.1959 tarihinde açıklamıştır. Açıklanan raporda ihtilafın sebebi şu şekilde izah edilmiştir: Kanlıca ve Çöplüçiftliği köyleri çok eski tarihlerden beri tek bir köyden ibaretken 35 yıl önce birbirlerinden ayrılarak müstakil birer köy haline gelmişlerse de aralarında belirli bir hudut çizilmemiş olması nedeniyle boş olan hazine arazisinin paylaşılabilmesi yüzünden yakın zamanlardan itibaren aralarında ihtilaflar çıktığı vurgulanmıştır. Bu ihtilafların en önemli sebeplerinden biri de bu tarlaların yirmi yıl öncesine kadar Kabukçuoğulları namıyla anılan Kanlıca köyünde bulunan şahıslar ile Çöplüçiftliği köyü halkı arasında müştereken kullanılmasıdır. Diğer taraftan ise Kabukçuoğullarının hazine arazisinden 20.000 dönümü zapt etmiş olmaları ve ara yerlerde boş olarak kalan 5-6 bin dönümlük araziye de ellerine geçirmek istemeleri ihtilafın hakiki sebeplerini oluşturmuştur (BCA. 30.11.1/278.30.14).

Tüm bunlar dikkate alınarak merkezden görevlendirilen heyetçe iki vilayet arası hududun Üçdere Kefeği mevkiinden itibaren kuzeye doğru Kül Höyüğü ve bunun 800 m. kadar kuzey-batısından ve Şükrü'nün çadırı mevkiinin tam doğusunda bulunan Kocatepe'ye ve buradan Tuz Kayası'na uzanan hat olarak belirlenmiştir. Vilayetlerce bu doğrultuda kararlar hazırlanarak İçişleri Bakanlığı'na gönderilmiştir. Karar burada 06.10.1959 kabul edilmiştir. 10.10.1959 tarihinde Başbakanlık'ta da onay gören yazı 17 Ekim 1959 tarihinde Cumhurbaşkanı'nın onayıyla yürürlüğe girmiştir (BCA. 30.11.1/278.30.14).

Bir başka ihtilafli bölge Nevşehir vilayeti Avanos kazası merkez nahiyesine bağlı Merdanalı köyü ile Yozgat vilayeti Boğazlıyan kazası Fakılı nahiyesine bağlı Fehimli köyü arasında kalan yerlerdir. Vilayetlerce müştereken oluşturulan karma kurullar bölgede gerekli incelemeleri yaptıktan sonra hazırladıkları raporları 11.06.1957 tarihinde valilik birimlerine teslim etmişlerdir. Nevşehir vilayeti yetkili kurullarınca hazırlanan rapor, 21.06.1957 tarih ve 202 Sayılı İdare Heyeti kararı ile 27.12.1957 tarih 4 Sayılı Genel Meclis kararı doğrultusunda iki vilayet arası hududun Kurtdere diğer adıyla Boyalı Dere'nin altından tren hattına paralel

olarak su pompasına çekilen hattı takiben Çatalarkaca varan hat olarak kabul edilmiştir (BCA. 30.11.1/280.6.8).

Yozgat Vilayeti yetkili kurulları da 27.12.1957 tarih 307 Sayılı Vilayet İdare Heyeti, 06.01.1958 tarih ve 5 Sayılı Genel Meclis kararı ile Vilayet Karma Kurulu'nun görüşüne uyararak hudut hattının Fehimli köyünce Boyalı Dere, Merdanalı köyünce Kurt Deresi diye vasıflandırılan derenin başından başlamak üzere Merdanalı köyünce Boyalı Dere diye adlandırılan çıkmaz derenin başına ve buradan da düz bir hatla Çakal Arkaca (Çatal Arkaca) çekilen hat olarak belirlemiştir. Bu kararlar her iki vilayet yetkili makamlarınca İçişleri Bakanlığı'na bildirilmiştir (BCA. 30.11.1/280.6.8).

Bakanlık, adı geçen bölgelerde vilayetler arası hudut anlaşmazlığını gidermek için merkezden uzman kişiler görevlendirmiştir. Bu kişilerin sahada yaptıkları çalışmalar neticesinde sorunun; uzun yıllardır iki köy arasında müştereken ve mera olarak kullanılan araziden bir kısmını Fehimli köylüleri tarafından tarla haline getirilerek Avanos kazasının Merdanalı köylülerine satmaları, Merdanalı köylüleri aldıkları tarlalar civarındaki boş arazileri eskisi gibi mera olarak kullanırken Fehimli köylülerinin bu sahada yeniden tarla açma teşebbüslerinde bulunmaları üzerine ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu anlaşmazlığın giderilmesi için yeni hattın Fehimli köyünce Boyalı Dere, Merdanalı köyünce Kurt Deresi olarak vasıflandırılan dereden başlayarak tren hattının geçtiği vadiyi paralel bir şekilde takip edip Merdanalı köyünce Boyalı Dere olarak adlandırılan Kuru Dere'ye ve oradan Çatal Arkaca çekilen hat olarak belirlenmiştir. Yeni belirlenen hat her iki vilayet yetkili kurullarınca kabul edilmiştir. Karar İçişleri Bakanlığı'na bildirildikten sonra 08.02.1960 tarihinde burada onaylanmış, 10.02.1960 tarihinde Başbakanlık'ta onay gören karar, 26 Şubat 1960 yılında da Cumhurbaşkanı'nın onayıyla yürürlüğe geçirilmiştir (BCA. 30.11.1/280.6.8).

Nevşehir ilinin teşkilinden sonra Ürgüp'ün kaza birimi olarak Nevşehir'e bağlanması, Ürgüp ile Kayseri arasında kalan ve iki vilayet arasındaki sınırı oluşturan yerler bazı anlaşmazlıklara yol açmıştır. Buna göre Kayseri vilayetinin İncesu kazası merkez nahiyesine bağlı Üçkuyu köyü ile Nevşehir vilayeti Ürgüp kazası merkez nahiyesine bağlı Aksular kasabası arasında kalan yerler anlaşmazlığa neden olan muhitlerdir (BCA. 30.11.1/281.11.14).

Her iki vilayetçe oluşturulan yetkili kurullar bölgede yaptıkları araştırmalar neticesinde düzenledikleri raporları 03.09.1959 tarihinde ayrı ayrı kendi vilayet makamlarının yetkili birimlerine teslim etmişlerdir. Vilayet yetkili makamları da bu doğrultuda kararlar almışlardır. Kayseri heyeti bu husustaki raporunda iki vilayet arası çizilecek hududun 1500 rakımlı Tüllüce Tepesi-Ali Kocaş Öreni ve Beşiktepe arasında çekilecek düz bir hat olarak belirlenmesini uygun bulmuştur. Nevşehir heyeti ise iki vilayet arasında çizilecek hududun eski Kayseri yolunun Tüllüce Deresi ile kesiştiği ve Yıkık Köprü mevkiinden Kazankaya Tepesi'ne uzanan hat olarak belirlemiştir. Bu sorun yine merkezden görevlendirilen heyetçe çözülmeye çalışılmıştır. Merkezden görevlendirilen heyet, sahada yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ise iki vilayet arası hududun 1500 rakımlı Tüllüce Tepesi'nin en yüksek noktasından kuzey yönünde bulunan Kazankaya Tepesi'nin en yüksek noktasına çekilen hat olarak belirlemiştir. Her iki vilayet yetkili birimleri bu doğrultuda kararlar alarak konuyu İçişleri Bakanlığı'na bildirmişlerdir. İçişleri Bakanlığı, kararı 26.03.1960 tarihinde uygun bulmuştur. Başbakanlık'ta da 01.03.1960 tarihinde onaylanmıştır. 18 Nisan 1960 tarihinde Cumhurbaşkanlığı'nda işlem görmesinin ardından karar kesinlik kazanmıştır (BCA. 30.11.1/281.11.14).

Sonuç

Sonuç olarak Nevşehir, 1518 yılında Osmanlı hâkimiyetine girmesinden sonra Muşkara adıyla Ürgüp kazası dâhilindeki Uçhisar nahiyesine bağlanmıştır. 18. yüzyılın başlarına kadar sıradan bir köy konumunda olan Muşkara, zaman içinde köy, nahiyeye, kaza, sancak ve Cumhuriyet Dönemi'nde de il konumuna getirilmiştir. Bu süreci başlatan en önemli etkenlerden biri 1718-1730 yılları arasında Osmanlı'da sadrazamlık görevine getirilen Damat İbrahim Paşa'nın doğduğu yer olmasıdır.

Nevşehir'e 1727 yılından itibaren mahalleler oluşturulmak suretiyle kasaba görünümü kazandırılmıştır. Nevşehir 1747 yılında nahiyeye, 1764 yılında kaza birimi haline getirilmiştir. 1840 yılında yapılan idarî düzenlemeler sonucunda da Niğde sancağının kazalarından biri olarak bu konumunu sürdürmüştür. 1846 ile 1852 yılları arasında ise Nevşehir sancak birimi haline getirilerek Niğde kaza düzeyinde Nevşehir'e bağlanmıştır. 1852 yılından itibaren ise Niğde eskiden olduğu gibi sancak merkezi haline getirilip Nevşehir bu merkezin kaza birimi haline getirilmiştir. 1954 yılında Nevşehir, Niğde'den ayrılarak müstakil bir il haline dönüştürülmesiyle beraber kendisine 7 ilçe ve çok sayıda köy bağlanmıştır.

İdari anlamda yapılan düzenlemeler sadece Osmanlı'nın son devrinde yaşanmamış Cumhuriyet Dönemi'nde de sürdürülmüştür. Bu çalışmalar Nevşehir'in il olmasından hemen önce yani 1942 yılında başlatılıp 1960 yılına kadar devam ettirilmiştir. Böylece, Nevşehir'in geçmişten günümüze idarî sınırlarının belirlenme süreci çalışmamızda bahsedildiği şekilde tamamlanmıştır.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (DABOA)

BOA. AE. SMHD. I. 226/18046.; AE. SMST. III. 117/8943.; C. EV. 218/108669.; AE. SABH. I. 224/14808.; AE. SABH. I. 239/15958.; AE. SABH. I. 274/18411.; AE. SABH. I. 296/19888.; AE. SABH. I. 350/24534.; C. EV. 589/29732.; C. EV. 595/30036. ve C. EV. 361/31847.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (DABCA)

30.11.1/153.14.19.; 30.11.1/245.22.18.; 30.11.1/258.22.11.; 30.11.1/261.44.1.; 30.11.1/262.46.15.; 30.11.1/262.49.21.; 30.11.1/264.10.11.; 30.11.1/264.14.14.; 30.11.1/265.18.9.; 30.11.1/265.18.10.; 30.11.1/270.14.2.; 30.11.1/278.28.14.; 30.11.1/278.30.14.; 30.11.1/280.6.8. ve 30.11.1/281.11.14.

Tetkik Eserler

Kitaplar

DEVELLİOĞLU, Ferit (2010). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat. Ankara: Akaydın Kitabevi.

PAKALIN, Mehmet Zeki (1993). Osmanlı Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Makaleler

BAŞ, Yaşar (2018). III. Ahmet Devri'nde İstanbul'da Kurulan Çuha Fabrikası. Lale Devri'nde Osmanlı Devleti ve Nevşehir, 921-933.

BİLGE, Sadık Müfit (2011). Karaman Eyaleti'nin Tarihi Coğrafyası ve İdari Taksimatı (XV.-XVIII. Yüzyıllar). IRTS, 64-67.

SELÇUK, Hava (2013). Niğde'nin İlk Nüfus Sayımı. International Journal of Social Science, 1263-1294.

ŞAHİN, İlhan (2007). Nevşehir. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 64-67.

Açıklamalar

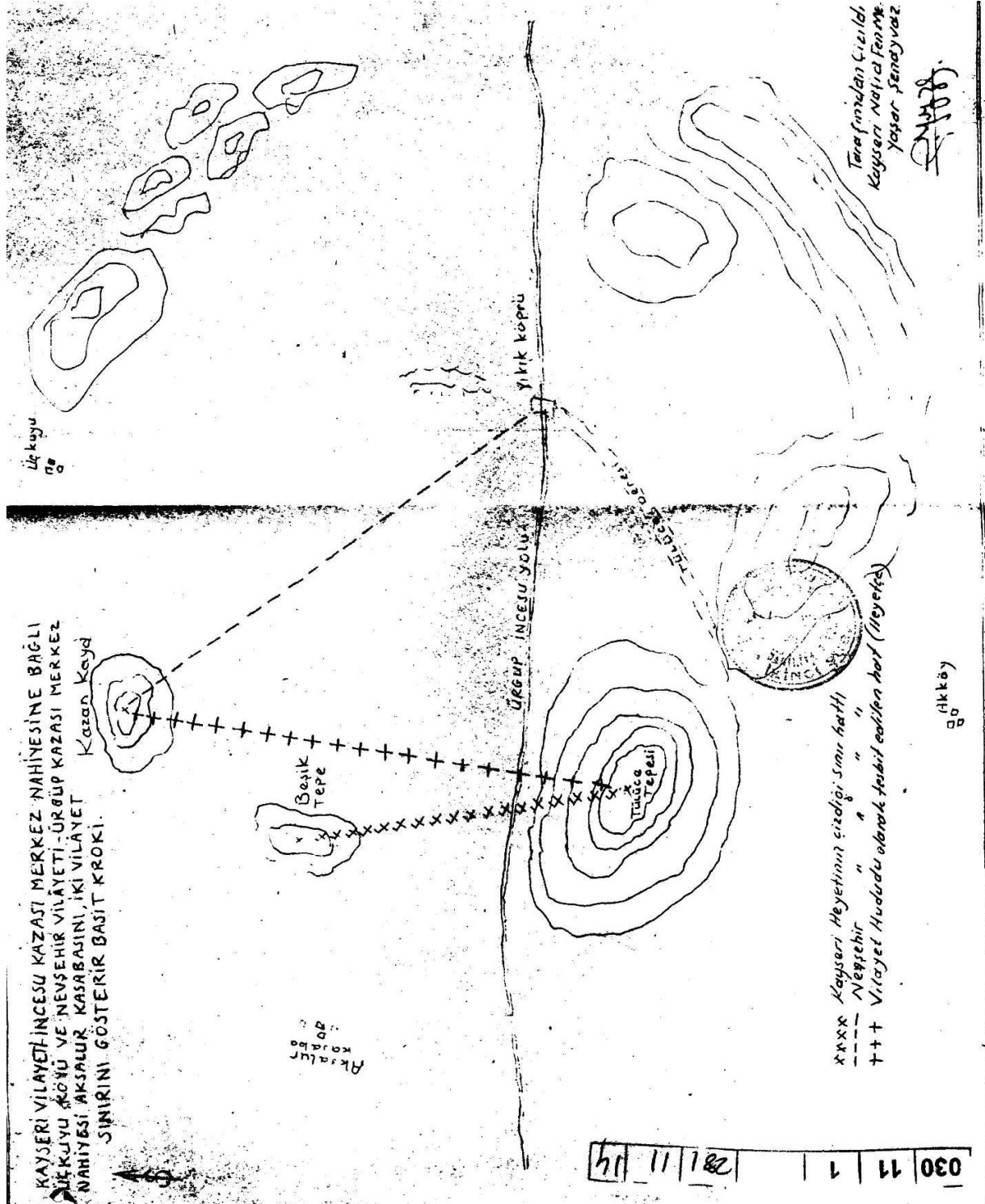
¹ Temlik: Bir mülkü birine mülk olarak verme, birini mülke sahip kılmak veya bir hakkın başka bir kimseye geçirilmesi anlamlarını ifade eder. Bkz. (Devellioğlu, 2010, s. 1252). Ayrıca Bkz. (Pakalın, 1993, s. 90).

² III. Ahmet Dönemi'nde Damat İbrahim Paşa Sadrazamlığında başlatılan imar faaliyetleri sadece Nevşehir'e özgü değildi. Ülkenin pek çok yerinde imar ve sanayinin gelişmesi yönünde de büyük çaba sarf edilmiştir. Bkz. (Baş, 2018, s. 921)

³ Bu tarihte Nevşehir ve Ürgüp'e kadı tayin edilmiş ve aynı kadı her iki kaza merkezini de yönetmiştir. Verilen tarihten sonra da Nevşehir bir kaza merkezi olarak adlandırılmaya devam etmiştir. Bkz. (BOA. AE. SMST. III. 117/8943).; (C. EV. 218/108669).; (AE. SABH. I. 224/14808).; (AE. SABH. I. 239/15958).; (AE. SABH. I. 274/18411).; (AE. SABH. I. 296/19888).; (AE. SABH. I. 350/24534).; (C. EV. 589/29732).; (C. EV. 595/30036).; (C. EV. 361/31847).

Ekler
(Örnek Arşiv Belgesi)

Belge-1: Kayseri Vilayeti'nin İncesu Kazası Merkez Nahiyesi'ne Bağlı Üçkuyu Köyü İle Nevşehir Vilayeti Ürgüp Kazası Merkez Nahiyesi'ne Bağlı Aksular Kasabası Arasında Kalan Bölgedeki İki Vilayet Arası Hududu Gösteren Kroki.



Kaynak: BCA. 30.11.1/281.11.14.

Turizm Öğrencilerinin İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimserliğinin Turizm Sektörü Algısını Etkilemesi Üzerine Bir Araştırma

Nükhet Adalet AKPULAT^a

Özet

Turizmin geliştiği ilk dönemlerde, turistik tesis sayısı önemli ölçüde artmış, gelen turist miktarı da buna paralel olarak yükseliş göstermiştir. Bu gelişmeler karşısında ilk olarak nitelikli eleman ihtiyacı baş göstermiştir. Turizm eğitimi veren eğitim kurumları açılarak bu ihtiyaç karşılanmaya çalışılmaktadır. Turizm istihdamı olumlu yönde etkilemesine rağmen, sektörün kendine ait özelliklerinden dolayı bazı farklılıklarda görülmektedir. Çalışmanın amacı, Ege Üniversitesi'nin Çeşme Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin turizm sektörü algısında iş güvencesizliği ve kariyer iyimserliği değişkenlerinin rolünü incelemektir. Bir başka deyişle öğrencilerin turizm sektörü algılarının, iş güvencesizliği ve kariyer iyimserliği değişkenlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma 403 öğrenciye uygulanmıştır. Turizm Öğrencilerinin turizm sektörü algısıyla iş güvencesizliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, ancak turizm sektörü algısı ve kariyer iyimserliği arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, seyahat işletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilerin, konaklama işletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilere göre ve 2. sınıf öğrencilerinin de 4. sınıf öğrencilerine göre turizm sektörü algısı ölçeğine daha olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Turizm Öğrencileri
Turizm Sektörü Algısı
Kariyer İyimserliği
İş Güvencesizliği

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 05.10.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.629731

Predicting The Tourism Students Perceptions on Tourism Sector Based on The Variables of Job Insecurity and Career Optimism

Abstract

In the first period that tourism developed, the number of touristic facilities increased as well as the number of incoming tourists. Following these developments, qualified personnel need appeared. For this reason, this need is trying to be met by opening schools that give tourism education. Although it affects the tourism employment positively, there are some differences due to the unique attributes of the sector. The aim of this study is to examine the perception of the students of Ege University, Çeşme School of Tourism and Hotel Management on tourism sector with the variables of job insecurity and career optimism. In other words, it is the interpretation of the students' perception on tourism sector in accordance with the variables of job insecurity and career optimism. Target population of the study includes 403 students. There was a positive and moderate relation between the perception of the students on tourism sector and job insecurity, however, there was no significant relation between the tourism sector perception and career optimism. Furthermore, students studying in Travel Management gave more positive answers compared to those that study in Accommodation Management and students in their 2nd years gave more positive answers compared to 4th year students according to the tourism sector perception scale.

Keywords

Tourism students
Tourism sector perception
Career Optimism
Job Insecurity

About Article

Received: 05.10.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.629731

Giriş

Turizm, tüm dünya üzerinde hızla büyüyen önemli bir sektördür. Ülkelere ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda pek çok artışı bulunmaktadır. Turizmin gelişmesi, geliştiği ülke bölge ya da destinasyonda olumlu ekonomik etkiler yaratır ve istihdama katkı sağlar. Her ne kadar istihdama olumlu katkı sağlasa da, çalışma saatleri, ücret politikası, mevsimlik olması gibi konular tartışma konusu olabilmektedir.

Hacıoğlu (2010), ücret yetersizliği, istihdamın mevsimlik olması, çalışma saatlerinin uzun ve işlerin yorucu olması gibi olumsuz koşullar nedeniyle turizm eğitimi alan nitelikli işgücünün büyük bir kısmının sektörde çalışmak istemediğini ve sektörden uzaklaştığını ifade etmektedir. Baum (2007), ağırlama endüstrisinin genellikle, düşük ücret, düşük iş garantisi, uzun çalışma saatleri, kişisel gelişim olanakları sınırlı ve sezonluk özellikleri olan bir meslek olarak bilindiğini ifade etmektedir. Dawson, Abbott ve Shoemaker (2011) ise, herkesin bu sektörde kariyer yapmak istemediğinin yüksek iş gören değişim oranından da görülebileceğini, ancak ağırlama endüstrisinin de etkileyici, hevesli ve adanmış iş görenlere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Literatürde de ifade edildiği gibi, turizm sektörü çalışanlarının sektör algılarını olumsuz etkileyen faktörler mevcuttur. Bu çalışma içerisinde Savickas (1990) meslek seçiminin, bireyin ilgi, yetenek, değer, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçildiğinde kişinin ruh sağlığını mesleki ve özel hayatını olumlu yönde etkilediğini ve bireyin hayat kalitesi ve standardına olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedir. Halıcı ve Delil (2003:22)'e göre, bir meslekle ilgili özelliklerin ilgili programlarda okuyan öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, o mesleğin toplumda nasıl algılandığını ve olması gerektiği şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını göstermektedir. Bu açıklamalar ışığında turizm eğitimi alan geleceğin turizmcilerinin, sektör algılarının pek çok faktörden etkilenebileceğini ve algılarının belirlenmesi gerektiğini söylememiz mümkündür. Çalışma turizm öğrencilerinin, iş güvencesizliği ve kariyer iyimserliğinin turizm sektörü algısını etkilemesi temeli üzerine kurulmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, iş güvencesizliği, kariyer iyimserliği ve turizm sektörü algısı kavramları açıklanmaktadır. İkinci bölümde ise beş tane hipotez yer almaktadır. Hipotezlerde, iş güvencesizliği ve kariyer iyimserliği değişkenlerine göre turizm sektörü algısı etkilenmekte midir? sorusuna cevap aranmakta, ayrıca öğrencilerin turizm sektörü algısı ölçeğine verdiği cevapların, cinsiyet, okudukları bölüm, okudukları sınıf ve sektörde çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Yapılmış olan literatür taraması sonucunda, iş güvencesizliği ve kariyer iyimserliği kavramlarının aynı örneklem üzerinde çalışılmamış olması bu araştırmayı diğerlerinden ayırmaktadır.

İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimserliği Kavramları

İş Güvencesizliği

İş güvencesizliği tanımları incelendiğinde bazı noktaların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Çakır (2007:119-120)'a göre, iş güvencesizliği, çalışılan işin devamlılığına engel olan her türlü yasal veya yasal olmayan örgütsel değişimler sonucunda ortaya çıkan, çalışanda belirsizlik düşüncesine bağlı olarak işini kaybetme kaygısı doğuran durumları kapsamaktadır. Diğer bir tanıma göre, algılanan iş güvencesizliği, çalışanların işlerinin devamlılığı konusunda tehdit algılamaları olarak ifade edilebilir (Erlinghagen, 2008: 183). Heaney, Israel ve House (1994), iş güvencesizliğini "var olan işin sürekliliğine yönelik muhtemel bir tehdit algılaması" olarak tanımlamaktadır.

İş güvencesizliğini inceleyen araştırmaların iki ana noktada toplandığını görülmektedir. İlk olarak, iş kaybı tehdidi ile yüzleşen çalışanlar için iş güvencesizliğinin sonuçları incelenmektedir. Bu çalışmaların yapıldığı bireyler, işten çıkarılmış ya da iş yerleri kapanan kişilerden oluşmaktadır. İkinci olarak ise, iş güvencesizliğinin kişisel tarafından algılanmasının etkileri değerlendirilmektedir (Özyaman, 2007:3). Karacaoğlu (2015) araştırması sonucunda, iş güvencesizliği ile işten ayrılma niyeti arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon ilişkisinin olduğunu belirtmektedir. Karacaoğlu ayrıca, iş güvencesizliğinin, kadınlarda erkeklere göre daha fazla olduğu, yaş grupları bakımından da gençlerin daha ileri yaştakilere göre daha yüksek iş güvencesizliği algısı içinde olduklarını, bekarların evlilere göre, ilköğretim mezunlarının daha yüksek eğitim düzeyine sahip olanlara göre daha fazla iş güvencesizliği algısı içinde olduklarını söylemektedir. Ayrıca, düşük gelir grubunda ve yönetici olmayanlarda iş güvencesizliğinin daha fazla hissedildiğini ifade etmektedir. Seçer (2009:330)'de, iş güvencesizliğinin çalışanlarda önemli bir stres kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Boya ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırma sonucunda, iş güvencesizliğinin kişilerin depresyona girmesine ve kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Burgard ve diğerleri (2012)'de yaptıkları araştırmada iş güvencesizliğinin fiziksel ve zihinsel sağlık problemlerinde artışa neden olduğunu belirtmektedir. Bakan ve Büyükbeşe (2004)'de benzer şekilde iş güvencesi değişkeni ile motivasyon, genel tatmin, iş tatmini, sosyal tatmin ve yöneticiden tatmin değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğunu söylemektedirler. Dursun ve Bayram (2013), cinsiyet değişkenine göre, çalışanların iş güvencesi algısı açısından anlamlı bir farklılık tespit edememekte, Poyraz ve Kama (2008) erkeklerin iş güvencesi algısının kadınlardan yüksek olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla günümüzde işletmelerin en değerli varlığı olarak kabul edilen insan faktörünün işletme amaçları doğrultusunda en etkili şekilde yönlendirilebilmesi için iş güvencesi faktörünün göz önüne alınması gerektiğini söylememiz mümkündür.

Turizm sektörü mevsimlik özellik taşıması nedeniyle, çalışanlara önemli bir belirsizliği beraberinde getirmektedir. Diğer bir yandan sektördeki bazı işletmelerinde çalışanlarına karşı olumsuz politikalar izlemesi sonucu, iş güvencesizliği oldukça önemli bir konu haline gelmektedir.

Kariyer Kavramı ve Kariyer İyimserliği

Kariyer, kişinin çalışabileceği süreç içerisinde herhangi bir iş alanında sürekli deneyim kazanarak ve yeteneklerini geliştirerek ilerlemesi ve yükselmesi olarak tanımlanabilmektedir (Özgen v.d., 2002:179). Kariyer, çalışanların iş yaşamları süresince yaptıkları işleri, iş yaşamındaki gelişme ve ilerlemeleri içeren bir kavramdır (Bingöl, 2003: 245). Kişinin kariyeri, onun sadece sahip olduğu işler değil, iş yerinde kendisine verilen iş rolüne ilişkin beklenti, amaç, duygu ve arzularını gerçekleştirebilmesi için eğitilmesi ve böylece sahip olduğu bilgi, yetenek ve çalışma arzusu ile o işletmede ilerleyebilmesi anlamını taşımaktadır (Beach, 2010: 20). Patton ve McMahon (1999:4)'e göre kariyer, bireyin yaşamı boyunca üstlendiği bir takım görevle ilgili rolleri üzerine açıklanmaktadır. Bu roller, kişisel gelişim, kendini aşma, işsiz kalınan zaman, başarısız olma, staj dönemi, öğrencilik hayatındaki çalışmalar veya gönüllü olarak çalışma gibi bireyin olumlu ve olumsuz tüm aşamalarını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Pehlivan (1994:37)'a göre, dikey kariyer, örgüt içi hiyerarşide üst basamaklara doğru ilerleme anlamında kullanılır ve biçimsel otorite ile ilişkilendirilmektedir. Can vd. (1998:163) ve Baruch, (2004:3)'a göre yatay kariyer ilerlemesi ise, mevcut konumundan

memnun olan fakat bilgi, beceri ve yeteneğini geliştirmek ve aynı kademedeki farklı işlere yönelmek için yatay bir ilerleme gösteren çalışanları da kapsamaktadır (Patton ve McMahon, 2006: 4). Tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde kariyeri bireyin hayatı boyunca mesleği ile ilgili olarak kendini geliştirmesi, yeniliklere ayak uydurabilmesi, deneyim kazanması şeklinde tanımlayabiliriz.

İyimserlik kavramı genel anlamıyla kişilerin yaşadıkları olaylar karşısında olumlu düşüncelerini besleyerek iyiye yorma halidir, bu kişilik özelliği olarak karşımıza çıksa da sonradan kazanılabilmektedir (Rottinghaus vd., 2005). Seligman (2006) iyimserliği, bireyin ileriki zamanlarda iyi şeyler olacağına duyduğu inanç olarak tanımlamakta ve yapılan faaliyetlerden elde edilen başarı ve doyum üzerinde büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Carver ve Scheier (1998)'e göre kötümser bireyler bir amaca ulaşma ve kişisel başarı için iyimser bireylere göre daha az çaba sarf etmektedirler. Bireylerin sahip olduğu olumlu bakış açısının çalıştıkları kurumların başarısına (Kluemper, Little ve DeGroot, 2009), bireysel anlamda bir amaç belirleme ve bu amaca bağlanmaya (Geers, Wellman ve Lassiter, 2009), akademik performansta ve yaşam memnuniyetinde artışa (Güler ve Emeç, 2006, Rand, 2009) neden olmaktadır. Rottinghaus vd, (2005) iyimser olan bireylerin bilgiyi ortaya koyma sürecinde daha esnek oldukları için oluşacak farklı ve yeni durumlar karşısında daha esnek davrandıklarını ve buldukları ortama daha kolay uyum sağladıklarını belirtmektedir. Yazar hedeflerine ulaşmada iyimser yapıya sahip bireylerin daha başarılı olduğunu da ifade etmektedir.

Scheier ve Carver (1987)'a göre kariyer iyimserliği kişilerin kariyer planlarına ilişkin beklentilerinin gerçekleşmesi zor gibi görünse de olumlu bir bakış açısına sahip olmalarıdır. Bireylerin kariyer başarısını sağlayan değişkenlerden olan iyimserliğin “olumlu duygu, yüksek moral ve motivasyon, azim ve etkili problem çözme, akademik, askeri, mesleki başarı, popülerlik, sağlıklı uzun yaşam ve travmalardan kurtulmak” gibi faydaları bulunmaktadır (Gençoğlu vd., 2014). Kısaca kariyer iyimserliğine ise bireyin gelecekteki kariyer gelişimi ile ilgili olumlu sonuçlar elde edeceği beklentisi içinde olması ya da olayların en olumlu yönlerine vurgu yapması ve kariyer planlama sürecinde kendini rahat hissetmesidir diyebiliriz.

Turizm sektörü literatür çalışmasında da belirtildiği gibi, çalışanlar açısından zorlukları fazla olan bir sektör olarak belirlenmektedir. Hacıoğlu (2010), Baum (2007)'nin de belirttiği gibi, düşük ücret, fazla çalışma saatleri, mevsimlik olması, yükselme olanaklarının zorluğu gibi nedenler çalışanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Turizm Sektörü Algısı

Turizm sektörün, siyasi ve ekonomik koşullara duyarlı olması sebebiyle işletmelerde doluluk oranı yıldan yıla ciddi değişimler gösterebilmekte ve durgunluk dönemlerinde istihdamda önemli daralmalar gözlenmektedir. Bunun yanında, turizmin zaman olarak yoğunlaşması da, yıl içinde belli dönemlerde işletmelerin faaliyetlerini artırmaktadır. Bu nedenle, işletmeler sezonluk personel çalıştırma yolunu tercih etmektedirler (Türkay ve Eryılmaz, 2010: 184). Kozak (1999:54)'a göre mevsimlik olma özelliği kariyer planlama konusunda işletmeleri ve çalışanları zor duruma sokmaktadır. Turizm sektörünün mevsimlik olma özelliğinden dolayı işletmeler geçici istihdama başvurmaktadır. O'Leary ve Deegan (2005: 421), turizm sektöründe geçici istihdam oranının diğer sektörlerden oldukça fazla olduğunu, çalışanların sürekli işsiz kalma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu, buna bağlı olarak çalışanların sağlıklı bir kariyer planlaması yapmadığını ifade etmektedir. Ayrıca yazarlar, bu nedenlerle sektörün sağlıklı bir istihdam yapısına sahip olamadığını, tüm bu olumsuzluklarında turizm

sektörünün toplum tarafından olumsuz algılanmasına ve turizmin gelecek vaat eden bir iş kolu olarak görmemesine neden olduğunu söylemektedirler.

Turizmin emek-yoğun bir sektör olması nedeniyle, personelin eğitimi sektörün başarısı açısından önemlidir. Personelin eğitimi turizmde hizmet kalitesinin artırılması ile doğrudan ilgili, hizmet kalitesindeki artış ise rekabette başarı ile doğrudan ilgilidir (Duman vd., 2006:51) Bu noktada turizm sektöründe eğitilmiş işgücündeki artışın büyük önem arz ettiği düşünülmektedir (Ulama, Batman ve Ulama, 2015:341). Türkiye’de mesleki turizm eğitimi, örgün ve yaygın olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Örgün turizm eğitimi veren öğretim kurumları, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde mesleki turizm eğitimi veren okullardan oluşmaktadır. Yaygın turizm eğitimi ise, gerek resmi gerekse özel kurumlar tarafından verilen kısa süreli mesleki kurslar niteliğinde bir görünüm arz etmektedir (Ünlüöner ve Boylu, 2005:15). Hacıoğlu (2010) ve Baum (2007)’un da belirttiği gibi turizm sektörünün, ücret yetersizliği, istihdamın mevsimlik olması, çalışma saatlerinin uzun ve işlerin yorucu olması düşük iş garantisi, kişisel gelişim olanakları gibi nedenler turizm sektöründe kariyer yapma düşüncesini olumsuz etkilemektedir. Bu sorunu ortaya çıkarmak ve çözüm bulunmasını sağlamak amacıyla araştırmalar yapılmaktadır.

Çatır ve Karaçor’un (2016) turizm fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma yapmış ve sonucunda, sınıf değişkenine göre kariyer planlama konusunda anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrencilerin hazırlık sınıfına başladıklarında kariyer planlama konusunda istekli oldukları, fakat 2. Sınıfta öğrenim görmeye başladıklarında bu konuda olumlu düşüncelerini kaybettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aymankuy ve Aymankuy (2013)’un birlikte yaptıkları çalışmada öğrencilerin, turizm sektöründeki çalışma saatlerinin düzensiz, sektörde çalışmanın diğer sektörlere göre daha yorucu, sosyal güvence imkanlarının yetersiz, tüm yıl boyunca çalışılabilecek bir iş bulmanın kolay olmadığı ifade edilirken, sektörde çalışmak eğlenceli ve zevkli olarak görülmektedir. Sektördeki ücret seviyesi diğer sektördeki ücretler ile aynı düzeyde algılanmakta ve sektördeki ücretler ile prim, bahşiş gibi ek ücretler yeterli ve tatmin edici görülmemektedir. Öğrenciler turizm sektörüne toplumun bakışını değerlendirirken, turizmin toplumda önemli ve itibarlı bir sektör olarak görülmediği, sektörde çalışmanın da toplumda saygınlığının olmadığı belirtmektedirler. Ancak lisans düzeyinde turizm eğitiminin bireye toplumsal itibar kazandırdığı/kazandıracığı ifade edilmiştir. Anket kapsamında incelenen öğrencilerin turizm sektörüne yönelik kariyer beklentileri ile ilgili değerlendirmelerinde, mezuniyet sonrası sektörde çalışmayı düşündükleri ancak, sektörün uzun yıllar çalışmak için uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar ve elde edilen literatür bilgilerine göre, turizm öğrencilerinin turizm sektörü algısında olumsuz değerlendirmeler olduğunu söylememiz mümkündür. Diğer bir ifade ile kariyer iyimserliklerinin düşük olduğunu söylememiz mümkündür.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın temel konusu, Ege Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu öğrencilerinin iş güvencesizliği ve kariyer iyimserliğinin turizm sektörü algısına etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla nitel bir araştırma yapılmış ve anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın temel konusuna bağlı olarak beş hipotez geliştirilmiştir.

H1: İş güvencesizliği ve Kariyer İyimserliği, Turizm Sektörü Algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H2:Öğrencilerin Turizm Sektörü Algısı Ölçeğine verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

H3:Öğrencilerin Turizm Sektörü Algıları ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H4:Öğrencilerin Turizm Sektörü Algıları ile okudukları sınıf arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H5:Öğrencilerin Turizm Sektörü Algıları ve çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini, Ege Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Kayıtlı 953 öğrenci bulunmaktadır. Sekaran(1992, 253)'a göre evrenin 950 olduğu durumda, örneklem 274 olmalıdır. Araştırma da 403 örneklem incelenmesi açısından oldukça yeterli olduğunu söylememiz mümkündür. Araştırmanın örnekleme ise kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Aaker vd., 2007). Araştırma anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere toplamda 500 adet anket dağıtılmış eksik cevaplama, aynı şıkkı işaretleme ve araştırmaya katılmak istememe gibi nedenlerden 403 adet anket verisine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kullanılan araştırma formu, literatür araştırması sonucu elde edilen bilgilerin yardımı ile oluşturulmuştur. Araştırma formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ankete katılacak kişilerin demografik özelliklerini belirleme amaçlı sorular, ikinci bölümde kariyerleri iyimserlikleri, üçüncü bölümde iş güvencesi hakkında düşünceleri, dördüncü bölümde ise turizm algılarının öğrenilmesine yönelik sorular sorulmuştur. İlk bölüm dokuz, ikinci bölüm on bir, üçüncü bölüm altı, dördüncü bölüm ise yirmi iki sorudan oluşmaktadır. Araştırmada 5'li likert tutum ölçeği kullanılmıştır.

Kariyer iyimserliği anketinde bulunan sorular Kalafat'(2012)'in "Kariyer Geleceği Ölçeği (Kargel)'nden ölçeğinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Kargel ölçeği, kariyer uyumluluğu (11 madde), kariyer iyimserliği (11 madde) ve iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi (3 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada sadece kariyer iyimserliği boyutu kullanılmıştır. Kalafat'ın araştırmasında Kariyer İyimserliğinin alpha katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise alpha katsayısı 0,92'dir.

İş Güvencesizliği ile ilgili ifadeler ise, Karacaoğlu'nun (2015) araştırmasında kullandığı ölçektir. Karacaoğlu'nun araştırmasında iş güvencesizliği ölçeği tek boyutlu, altı maddeden oluşmakta ve alpha katsayısı 0,71 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma da ise iş güvencesizliği ölçeğinin alpha katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Turizm Sektörü Algısı ölçeği ise, Duman, Tepeci ve Unur, (2006), Kuşluvan ve Kuşluvan, (2003), araştırmaları incelenerek uyarlanmıştır. Oluşturulan ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Alpha katsayıları sırasıyla, birinci boyut 0,81,5, ikinci boyut 0,87, üçüncü boyut 0,83,1'dir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0,90,6'dır.

Turizm Sektörü Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin Hesaplanması

Araştırma içerisinde üç ölçek kullanılmaktadır. Kariyer iyimserliği ölçeğinin ve İş güvencesizliği ölçeğinin geçerliğinin önceki araştırmalarda test edilmesi nedeni ile bu araştırma çerçevesinde hesaplanmamaktadır. Turizm sektörü algısı ölçeği ise literatür taraması sonrasında araştırmacı tarafından oluşturulması nedeni ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak araştırmada yer verilmektedir.

Öncelikle Turizm Sektörü Algısı sonuçlarının maddelerinin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 0,445 ve 0,786 arasında olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliğinde, 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Sonuçlara göre maddelerin 44'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre maddeler ayırt edicidir ve ölçekte bulunmak için gereken şartları sağlamaktadırlar. (Tablo 1)

Tablo 1. Toplam Madde Korelasyonları

Turizm Sektörü Algısı 1	,764
Turizm Sektörü Algısı 2	,757
Turizm Sektörü Algısı 3	,786
Turizm Sektörü Algısı 4	,601
Turizm Sektörü Algısı 5	,445
Turizm Sektörü Algısı 6	,666
Turizm Sektörü Algısı 7	,718
Turizm Sektörü Algısı 8	,565
Turizm Sektörü Algısı 9	,581
Turizm Sektörü Algısı 10	,469
Turizm Sektörü Algısı 11	,628
Turizm Sektörü Algısı 12	,627
Turizm Sektörü Algısı 13	,483
Turizm Sektörü Algısı 15	,697
Turizm Sektörü Algısı 16	,688
Turizm Sektörü Algısı 18	,557
Turizm Sektörü Algısı 19	,638
Turizm Sektörü Algısı 20	,505
Turizm Sektörü Algısı 21	,578
Turizm Sektörü Algısı 22	,607

Büyüköztürk (2010), maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması yoluna başvurulabileceğini de ifade etmektedir. Yazar, gruplar arasında istenen yönde gözlenen farkların anlamlı çıkmasının, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Yapılan analiz sonucunda, tüm maddelerin anlamlı çıktığı görülmüştür. ($p=,000$, $p\leq 001$) yani anlamlı çıkmıştır.

Turizm Sektörü Algısı ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tavşancıl'a (2002) göre, faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. Kaiser, bulunan değerlerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri oldukça yüksek (.93) çıkmıştır. Kulaksızloğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar (2003)'ün belirttiği gibi, bu değerler, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett's testi ile test edilir. Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi 0.000'dır. Bu testin anlamlı olmaması değişkenler arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ki-kare ($\chi^2_{(190)} = 5523,195$, $p < .01$) değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Ölçeğin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		,930
	Ki-Kare	5523,195
Barlett Testi	Sd	190
	Sig.	,000

Geçerlilik bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır ve yapı geçerliliği de en çok tercih edilen geçerlilik sınıflandırmalarından birisidir (Büyüköztürk, 2010:167). Yapı geçerliliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir faktörü doğru şekilde ölçebilme derecesini göstermektedir. Bu amaçla faktör analizinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010:168) turizm sektörü algısı ölçeğinin, öz değer ve faktör yükleri de tablo yer almaktadır.

Turizm sektörü algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0.90.6'dır. Turizm Sektörü Algısı ölçeğinin alt boyutlarının cronbsch's alpha kat sayıları, çalışma koşulları .81,5, kariyer planı .,87, çalışan ilişkileri .,83,5'dir. Özdamar (2002:667) ve Tavşanel'e (2002) göre Cronbach Alpha katsayısı, 80-100 arası ise yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir. Ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Turizm Öğrencilerinin İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimserliğinin Turizm Sektörü Algısını Etkilemesi Üzerine Bir Araştırma

Tablo 3. Turizm Sektörü Algısı Ölçeği Faktörlerinin Faktör Yükleri, Öz değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Toplam Açıklanan Varyansları

Faktörler	Maddeler	F1	F2	F3	Öz Değerler	Açıklanan Varyans	Toplam Açıklanan Varyans
Çalışma Koşulları	Turizm stresli çalışma ortamına sahip bir sektördür.	,842					
	Turizm sektöründe işler oldukça yorucudur.	,835					
	Turizm sektöründe işteki başarıya oranla verilen ücret yetersizdir.	,832					
	Turizm sektöründe çoğunlukla alınan ücret ekonomik olarak rahat bir hayat sürmek için yetersizdir.	,820					
	Turizm sektöründe ek gelirler (ikramiye, ulaşım, bahşiş, prim, vb.) yetersizdir.	,798					
	Turizm sektörünün düzensiz çalışma saatleri, aile yaşamını olumsuz yönde etkiler.	,751			8,955	32,511	32,511
	Turizm alanında çalışan kişiler sosyal hayatına yeterince zaman ayıramamaktadır.	,742					
	Turizm sektöründe fiziksel çalışma koşulları genelde iyi değildir(Isı, Nem, Havalandırma, Aydınlanma, Renk).	,639					
	İleride ailemi geçindirememekten korkuyorum.	,639					
	Turizm sektöründe daimi bir iş bulmak oldukça zordur.	,629					
Çalışan İlişkileri Kariyer Planları	Turizm endüstrisinde çalışma saatleri düzensiz ve fazladır.	,546					
	Mezuniyet sonrası turizm sektöründe çalışmayı düşünüyorum.	,823					
	Turizm sektörü uzun yıllar çalışmak istediğim bir sektör.	,796					
	Turizm sektöründe yönetici pozisyonunda olabileceğime inanıyorum.	,751			2,619	17,807	50,318
	Turizm dışında bir sektörde çalışmayı planlıyorum.	,649					
	Turizm, toplumda önemli ve itibarlı bir sektör olarak görüldüğünü düşünüyorum.	,642					
	Turizmde yöneticiler çalışanların işletmeye olan bağlılığını arttırmaya çalışır.			,791			
	Turizm sektöründe yöneticiler çalışanlar arasında ayırım yapmaz.			,787			
	Turizm çalışanları genelde iş arkadaşlarıyla ekip ruhu çerçevesinde çalışır.			,686	1,337	14,237	64,555
	Turizmde yöneticiler iyi çalışmayı takdir eder.			,618			

Araştırma Bulguları

Ege Üniversitesi Çeşme Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin turizm çalışma koşulları, iş güvencesi ve kariyer beklentilerinin incelenmesi adına 403 adet anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. Demografik Özelliklere Göre Frekans Dağılımı

	F	%		F	%
Cinsiyet			Medeni Hal		
Kadın	172	42,7	Evli	2	0,5
Erkek	231	57,3	Bekar	401	99,5
Eğitim Aldıkları Sınıf			Çalışılan Departmanlar		
1.Sınıf	83	20,6	Ön Büro	172	26,2
2.Sınıf	113	28,0	Kat Hizmetleri	95	14,5
3.Sınıf	65	16,1	Yiyecek-İçecek	199	30,4
4.Sınıf	142	35,2	Mutfak	61	9,3
Okunulan Bölüm			Seyahat Acentası	73	11,1
Konaklama İşletmeciliği	217	53,8	Diğer	54	8,2
Turizm Rehberliği	99	24,6	Çalışılan İşletme Sayısı		
Seyahat İşletmeciliği	87	21,6	1	33	8,2
Yaşadıkları Şehir			2	64	15,9
İstanbul	68	16,9	3	74	18,4
İzmir	69	17,1	4 ve daha fazla	160	39,7
Diğer	266	66,0	Çalışmayan	72	17,9
Doğum Yılı Dağılımı			Çalışma Süreleri		
1991-1995	55	13,6	Çalışmayan	72	17,9
1996	75	18,6	0-12 Ay	133	33
1997	99	24,6	13-24 Ay	64	15,9
1998	52	12,9	2 Yıl ve üzeri	134	33,3
1999	79	19,6			
2000	43	10,7			

Araştırmaya katılanların demografik verileri Tablo 4'te yer almaktadır. Katılımcıların, %42,7'si (172 kişi) kadın, %57,3'ü (231 kişi) erkek, %99,5 (401 kişi)'i bekarıdır. Sınıflara göre dağılımı ele alındığında, %35,2 (142 kişi) ile 4. Sınıf, %28 (113 kişi)'i 2.Sınıf, %20,6 (83 kişi) 1. Sınıf, %16,1 (65 kişi)'i de 3. Sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencileri bölümlere göre değerlendirdiğimizde, konaklama işletmeciliği %53,8 (217 kişi), Turizm Rehberliği %24,6 (99 kişi), Seyahat İşletmeciliği ise %21,6 (87 kişi) olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma Analizleri

Araştırma formunda kariyer iyimserliği (11 Madde) ölçeğinin, cevaplarının ortalamaları ve standart sapma değerleri tablolarda verilmektedir. Araştırmada 5'li likert ölçeği çerçevesinde incelendiğinden ortalaması 3.00'dan büyük olan ifadeler ve faktörler olumlu yönde bir katılımı, 3.00'ın altında olanlar ise daha düşük derecede bir katılımı göstermektedir.

Turizm Öğrencilerinin İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimserliğinin Turizm Sektörü Algısını Etkilemesi Üzerine Bir Araştırma

Kariyer İyimserliği Ölçeğinin ortalamaları incelediğimizde en yüksek derecede olumlu katılımın, “İleride mesleğimde başarılı olacağımdan eminim” (3,79), en düşük katılımın “Doğru mesleği bulmak oldukça zordur” (2,68) ifadesine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bireylerin meslek seçimi ve başarısı konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir dememiz mümkündür.

Tablo 5. Kariyer İyimserliği Yüzde Dağılımı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Dağılım	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Kariyerim hakkında düşündüğüm zamanlarda heyecanlanırım.	F %	88 21,8	143 35,5	87 21,6	57 14,1	28 6,9	3,51	1,17
Kariyerim ile ilgili düşünmek bana ilham verir.	F %	90 22,3	146 36,2	87 21,6	55 13,6	25 6,2	3,54	1,15
Kariyerim hakkında düşünmek canımı sıkır.	F %	67 16,6	115 28,5	90 22,3	83 20,6	48 11,9	3,17	1,26
Benim için kariyer hedefleri belirlemek oldukça zordur.	F %	75 18,6	96 23,8	86 21,3	92 22,8	54 13,4	3,11	1,31
Yeteneklerimi özel bir kariyer planıyla ilişkilendirmekte zorlanıyorum.	F %	59 14,6	103 25,6	91 22,6	90 22,3	60 14,9	3,02	1,28
Mesleki ilgilerimin farkındayım.	F %	128 31,8	128 31,8	73 18,1	43 10,7	31 7,7	3,69	1,23
Kariyer hayallerimi takip etme konusunda oldukça kararlı ve azimliyim.	F %	113 28	121 30	82 20,3	57 14,1	30 7,4	3,57	1,24
İleride mesleğimde başarılı olacağımdan eminim.	F %	134 33,3	134 33,3	71 17,6	45 11,2	19 4,7	3,79	1,15
Doğru mesleği bulmak oldukça zordur.	F %	46 11,4	94 23,3	60 14,9	92 22,8	111 27,5	2,68	1,38
Kariyerimi planlamak son derece doğal bir iştir.	F %	100 24,8	122 30,3	119 29,5	39 9,7	23 5,7	3,58	1,13
Kariyerimle ilişkili doğru kararları alacağıma eminim.	F %	116 28,8	117 29,0	103 25,6	36 8,9	31 7,7	3,62	1,20

“Mesleki ilgilerimin farkındayım” (3,69) ifadesi ikinci en yüksek katılımın olduğu ifade olması açısından önem taşımaktadır. Bu ifadeden araştırmaya katılan öğrencilerin, çalışacakları meslekle ilgili olarak hangi alanda ilgili olduklarını, dolayısıyla turizm sektörünün hangi alanında çalışacaklarına karar verdiklerini söylememiz mümkündür. Ölçekte yer alan diğer ifadeleri ve ortalamaları, “Kariyerimle ilişkili doğru kararları alacağıma eminim” (3,62), “Kariyerimi planlamak son derece doğal bir iştir.” (3,58) “Kariyer hayallerimi takip etme konusunda oldukça kararlı ve azimliyim” (3,57), “Kariyerim ile ilgili düşünmek bana ilham verir” (3,54), “Kariyerim hakkında düşündüğüm zamanlarda heyecanlanırım” (3,51) olarak

dağılım göstermektedir. Bu ifadelerin ortalamalarının 3.00'ın üzerinde olması da olumlu yönde katılımı göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer iyimserliklerinin olumlu olduğu sonucunu çıkarmamız mümkündür.

Tablo 6. İş Güvencesizliği Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Dağılım	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Gelecekte sektördeki pozisyonumu oldukça sağlam görüyorum.	F %	76 18,9	123 30,5	119 29,5	55 13,6	30' 7,4	3,39	1,15
Alanımdaki kariyerimi tahmin edebiliyorum.	F %	90 22,3	131 32,5	92 22,8	51 12,7	39 9,7	3,45	1,23
Eğitim aldığım mesleğimi ilerleyen yıllarda da yapmayı düşünüyorum.	F %	84 20,8	95 23,6	165 40,9	28 6,9	31 7,7	3,42	1,12
Mesleğimle ilgili geleceğim konusunda şüpheliyim.	F %	63 15,6	98 24,3	97 24,1	89 22,1	56 13,9	3,05	1,28
Mesleğimde geleceğimin nasıl olacağı bilinemez.	F %	47 11,7	102 25,3	78 19,4	110 27,3	66 16,4	2,88	1,28
Bulduğum meslekte geleceğim garanti altındadır.	F %	79 19,6	78 19,4	104 25,8	85 21,1	57 14,1	3,09	1,32

İş güvencesizliği ölçeğinin yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da gösterilmektedir. Altı madde içerisinde en yüksek katılımın "Alanımdaki kariyerimi tahmin ediyorum" (3,45), en düşük katılım ise, "Mesleğimde geleceğimin nasıl olacağı bilinemez" (2,88) ifadelerine yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu iki ifadeye verilen cevaplar birbirini destekler şekilde dağılım göstermektedir. "Eğitim aldığım mesleğimi ilerleyen yıllarda da yapmayı düşünüyorum." (3,42) ifadesinde öğrencilerin okudukları bölümde çalışmaya olumlu baktıklarını, "Gelecekte sektördeki pozisyonumu oldukça sağlam görüyorum." (3,39) ifadesi ise işleri ile ilgili kendilerine güven duyduklarını gösterirken, "Mesleğimle ilgili geleceğim konusunda şüpheliyim" (3,05) ifadesine katılımın diğer ifadelerden düşük olmasına rağmen 3.00'ın üzerinde olması dikkat çekicidir. Bunun nedeni olarak turizm sektörünün son yıllarda yaşadığı olumsuzluklar düşünülebilir. Ayrıca, İş güvencesizliği ölçeğine verilen cevaplar, Kariyer İyimserliği Ölçeğini destekler şekilde dağılım göstermektedir.

Tablo 7. Turizm Sektörü Algısı Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

	Dağılım	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sap.
--	---------	------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------	----------	---------------

Turizm Öğrencilerinin İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimserliğinin Turizm Sektörü Algısını Etkilemesi Üzerine Bir Araştırma

Turizm sektöründe işteki başarıya oranla verilen ücret yetersizdir.	F	37	88	60	92	126	2,54	1,36
	%	9,2	21,8	14,9	22,8	31,3		
Turizm sektöründe ek gelirler (ikramiye, ulaşım, bahşiş, prim, vb.) yetersizdir.	F	33	93	81	90	106	2,64	1,30
	%	8,2	23,1	20,1	22,3	26,3		
Turizm sektöründe çoğunlukla alınan ücret ekonomik olarak rahat bir hayat sürmek için yetersizdir.	F	34,	82	84	91	112	2,59	1,30
	%	8,4	20,3	20,8	22,6	27,8		
İleride ailemi geçindirememekten korkuyorum.	F	47	93	79	91	93	2,77	1,34
	%	11,7	23,1	19,6	22,6	23,1		
Turizm endüstrisinde çalışma saatleri düzensiz ve fazladır.	F	5	11	147	116	124	2,14	0,93
	%	1,2	2,7	36,5	28,8	30,8		
Turizm sektöründe işler oldukça yorucudur.	F	18	55	109	110	111	2,40	1,15
	%	4,5	43,6	27,0	27,3	27,5		
Turizm stresli çalışma ortamına sahip bir sektördür.	F	26	69	93	99	116	2,47	1,24
	%	6,5	17,1	23,1	24,6	28,8		
Turizm daimi bir iş bulmak oldukça zordur.	F	41	87	118	95	62	2,87	1,20
	%	10,2	21,6	29,3	23,6	15,4		
Turizm sektöründe fiziksel çalışma koşulları genelde iyi değildir.(ısı, nem, havalandırma).	F	44	85	119	109	46	2,93	1,17
	%	10,9	21,1	29,5	27,0	11,4		
Turizm sektöründe yöneticiler çalışanlar arasında ayrım yapmaz.	F	47	72	85	102	97	2,67	1,32
	%	11,7	17,9	21,1	25,3	24,1		
Turizmde yöneticiler çalışanların işletmeye olan bağlılığını arttırmaya çalışır.	F	75	94	116	74	44	3,20	1,24
	%	18,6	23,3	28,8	18,4	10,9		
Turizm çalışanları genelde iş arkadaşlarıyla ekip ruhu çerçevesinde çalışır.	F	80	124	107	67	25	3,41	1,16
	%	19,9	30,8	26,6	16,6	6,2		
Turizmde yöneticiler iyi çalışmayı takdir eder.	F	71	140	113	50	29	3,43	1,13
	%	17,6	34,7	28,0	12,4	7,2		
Turizm sektöründe çalışanların genelde eğitim seviyesi düşüktür	F	24	90	131	94	64	2,79	1,13
	%	6,0	22,3	32,5	23,3	15,9		
Turizm sektörünün düzensiz çalışma saatleri, aile yaşamını olumsuz yönde etkiler.	F	11	64	107	104	117	2,37	1,13
	%	2,7	15,9	26,6	25,8	29,0		
Turizm alanında çalışan kişiler sosyal hayatına yeterince zaman ayıramamaktadır.	F	18	66	111	110	98	2,49	1,15
	%	4,5	16,4	27,5	27,3	24,3		
Mezuniyet sonrası turizm sektöründe çalışmayı düşünüyorum.	F	76	144	91	45	47	3,38	1,24
	%	18,9	35,7	22,6	11,2	11,7		
Turizm sektörü uzun yıllar çalışmak istediğim bir sektör.	F	76	90	110	67	60	3,13	1,31
	%	18,9	22,3	27,3	16,6	14,9		
	F	115	98	129	36	25	3,60	1,16

Turizm sektöründe yönetici pozisyonunda olabileceğime inanıyorum.	%	28,5	24,3	32	8,9	6,2		
Turizm, toplumda önemli ve itibarlı bir sektör olarak görüldüğünü düşünüyorum.	F	62	93	129	63	56	3,10	1,24
	%	15,4	23,1	32,0	15,6	13,9		
Turizm dışında bir sektörde çalışmayı planlıyorum.	F	36	73	132	86	76	2,76	1,20
	%	8,9	18,1	32,8	21,3	18,9		

Tablo 7’de ise araştırma süreci içerisinde geliştirilen Turizm sektörü algısı ölçeğinin yüzde dağılımları, ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Bu ölçekte araştırmaya katılan kişilerin turizm sektörü algısı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre en yüksek dereceli olumlu katılımın “Turizm sektöründe yönetici pozisyonunda olabileceğime inanıyorum.” (3,60) ifadesine en düşük derecede olumlu katılım ise “Turizm endüstrisinde çalışma saatleri düzensiz ve fazladır.” (2,14) ifadesine olmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, mesleklerinde üst kademeye ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca turizm endüstrisinde çalışma saatlerinin düzensiz ve fazla olduğunu düşünmemektedirler. “Turizm sektöründe işteki başarıya oranla verilen ücret yetersizdir.” (2,54) ifadesine verilen cevaplara göre turizm sektöründe yeterli seviyede ücret verildiğini düşünmektedirler. Ayrıca katılımcılar “Turizm sektöründe ek gelirler (ikramiye, ulaşım, bahşiş, prim, vb.) yetersizdir.” (2,64) ifadesine de düşük katılım göstermektedirler. Diğer bir ifade ile ek gelirlerin yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna varılmaktadır. Bu madde “Turizm sektöründe çoğunlukla alınan ücret ekonomik olarak rahat bir hayat sürmek için yetersizdir.” (2,59) maddesine verilen cevabı destekler nitelikte olup ücret ve ek gelirlerin yeterli olduğu sonucunu pekiştirmektedir. Diğer ortalamaları incelediğimizde, “Turizm sektöründe işler oldukça yorucudur.” (2,40) ve “Turizm stresli çalışma ortamına sahip bir sektördür.” (2,47) ifadelerine verdikleri cevaplar olumsuz katılımı ifade etmektedir. Katılımcılar çalışma koşullarının stresli ve yorucu olmadığını konusunda ağırlıklı bir düşünceye sahiptirler. “Turizm çalışanları genelde iş arkadaşlarıyla ekip ruhu çerçevesinde çalışır.” (3,41) ve “Turizmde yöneticiler iyi çalışmayı takdir eder.” (3,43) maddelerine verilen cevaplar olumlu yönde katılımı göstermektedir. Katılımcıların turizm sektöründe bireylerin iş arkadaşlarıyla ekip ruhu çerçevesinde çalıştıkları düşüncesine hakim oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonucun en önemli sebebi olarak, turizm sektörünün tam anlamıyla bir ekip işi olması olarak gösterilebilir. Ayrıca katılımcılar, yöneticilerin yeterli ve iyi çalışmayı takdir ettiklerini düşünmektedir. Araştırma kapsamında katılımcılar, “Turizm sektörünün düzensiz çalışma saatleri, aile yaşamını olumsuz yönde etkiler.” (2,37) ve “Turizm alanında çalışan kişiler sosyal hayatına yeterince zaman ayıramamaktadır.” (2,49) ifadelerine düşük katılım göstermektedirler. Buradan katılımcıların, turizmde çalışan kişilerin aile ve sosyal hayatına yeterince zaman ayırabileceği kanısını taşıdıklarını söylemek mümkündür.

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapmalarının değerlendirilmesinden sonra, Turizm Sektörü Algısı, Kariyer İyimserliği ve İş Güvencesizliği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. İlişki için oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir.

H1: İş güvencesizliği ve Kariyer İyimserliği Turizm Sektörü Algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Turizm Öğrencilerinin İş Güvencesizliği ve Kariyer İyimserliğinin Turizm Sektörü Algısını Etkilemesi Üzerine Bir Araştırma

İş güvencesizliği ve kariyer iyimserliği değişkenlerine göre Turizm Sektörü Algısının etkilenmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Etkileyen değişkenlerle bağımlı (etkilenen) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, Turizm sektörü Algısıyla, iş güvencesizliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0.65$ $p<.000$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde de iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=0,38$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Turizm sektörü algısı ve kariyer iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır. ($p=,322$).

Tablo 8. Turizm Sektörü Algısının Etkilenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.

Etkilenen Değişken	Etkileyen Değişken	B	SS	Beta	T	P	İkili r	Kısmi r
	Sabit	18,447	1,921	-	9,602	,000	-	
T.S.A.	K.İ.	,091	,092	,070	,992	,322	,568	„050
	İ.G.	1,365	,163	,591	8,351	,000	,650	,385

R= 0,651 R2= 0,423

F (2,400)= 146,914p=,000

t-testi Sonuçları

Öğrencilerin turizm sektörü algısına yönelik ölçek puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 9’de gösterilmiştir.

H2:Öğrencilerin turizm sektörü algısı ölçeğine verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 9’da de görüleceği üzere öğrencilerin turizm algısı ölçeğine verdikleri cevaplar cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. T-Testi sonuçlarının yer aldığı tabloda da görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğrencilerin Turizm Sektörü Algısı ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. $F=(1,580)=3,238$, $p>0,05$. Yapılan test sonuçlarına göre, kadın öğrenciler ile ($X=48.2$), erkek öğrencilerin benzer cevaplar verdikleri belirlenmiştir. ($X=48.1$). H2 Kabul edilmemiştir.

Tablo 9. Turizm Sektörü Algısına Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Kadın	172	48,2	13,45	401	0,10	,992
Erkek	231	48,1	12,99			

Anova Analiz Sonuçları

Araştırmanın hipotezleri ve analizi sonuçları aşağıda değerlendirilmektedir. Bu bölümde üç adet hipotez oluşturulmuş ve analize tabi tutulmuştur.

H3:Öğrencilerin Turizm Sektörü Algıları ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin turizm sektörü algısı ölçeğine verdikleri cevapların, okudukları bölüme göre betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin turizm sektörü algısı ölçeğine verdiği cevaplar okudukları bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Seyahat İşletmeciliği ($X=51,70$) bölümünde okuyan öğrencilerin, Konaklama İşletmeciliği ($X=4,21$) bölümünde okuyan öğrencilere göre turizm

sektörü algısı ölçeğine daha olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür. $F=(2,400)=6,13$, $p\leq 0,05$. H3 Kabul edilmiştir.

Tablo 10. Turizm Sektörü Algısı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.

Ölçek	Bölüm	N	X	Standart Sapma
T.S.A	Konaklama İşletmeciliği	217	46,21	13,37
	Turizm Rehberliği	99	49,45	11,64
	Seyahat İşletmeciliği	87	51,70	13,53
	Total	403	48,19	13,17

Tablo 11. Turizm Sektörü Algısı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Bölüme Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2075,918	2	1037,959	6,131	,002	Sey.işl-kon işl.
Grup İçi	67721,596	400	169,304			
Toplam	69797,514	402				

H4: Öğrencilerin Turizm Sektörü Algıları ile okudukları sınıf arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ölçeklerin betimsel istatistikleri Tablo 12’de gösterilmektedir. Anova sonuçlarının yer aldığı tabloda da görüldüğü gibi 4.sınıf öğrencileri ile 2.Sınıf öğrencilerinin Turizm Sektörü Algısı ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. $F=(3,399)=3,238$, $p\leq 0,05$. Yapılan scheffe testi sonuçlarına göre, 2. Sınıf öğrencilerinin ($X=51,1$), 4.sınıf öğrencilerinden daha olumlu cevaplar verdikleri belirlenmiştir. ($X=46,6$). H4 Kabul edilmiştir.

Tablo 12. Turizm Sektörü Algısı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.

	N	Ortalama	Standart Sapma
T.S.A	1.Sınıf	83	48,4
	2.Sınıf	113	51,1
	3.Sınıf	65	45,9
	4.Sınıf	142	46,6
	Total	403	48,1

Tablo 13. Turizm Sektörü Algısı, Kariyer İyimserliği, İş Güvencesizliği Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları.

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1658,841	3	552,947	3,238	,022	2.sınıf-4.sınıf
Grup İçi	68138,672	399	170,774			
Toplam	69797,514	402				

H5: Öğrencilerin turizm sektörü algıları ve çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Katılımcıların turizm sektörü algıları ve çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. $F=(3,399)=2,202$, $p\leq 0,05$. Yapılan scheffe testi sonuçlarına göre, çalışmayan bireyler ($X=48,4$) 1-12 ay arası çalışmış bireyler ($X=51,1$), 13-24 ay arası çalışmış bireyler ($X=45,9$), 2 yıl ve üzeri çalışmış bireyler ise ($X=46,6$) olarak hesaplanmaktadır. H5 Kabul edilmemiştir.

Tablo 14. Turizm Sektörü Algısı Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Çalışmadım	83	48,4	11,95
1-12 Ay arası	113	51,1	13,49
T.S.A13-24 Ay arası	65	45,9	15,19
2 Yıl ve üzeri	142	46,6	12,27
Toplam	403	48,1	13,17

Tablo 15. Turizm Sektörü Algısı Ölçeği Puanlarının Bireylerin Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	Anl.	Anlamlı Fark
Gruplararası	1136,920	3	378,973	2,202	,087
T.S.A. Grupiçi	68660,594	399	172,082		
Toplam	69797,514	402			

Sonuç ve Öneriler

Turizmin, hizmet sektörü içerisinde yer alan ve tüm ülkelerin pay almaya çalıştığı bir sektör olduğu açık olarak görülmektedir. Yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilmek için müşteri memnuniyeti, kalite gibi hayati önem taşıyan konular ön planda olmalıdır ki bu da turizm sektörü çalışanlarıyla doğrudan alakalıdır. Terör, doğal afetler, ekonomik dalgalanmalar sonucu, ülkeler arası siyasi gerginlikler gibi olaylardan turizm sektörü çok kolay etkilenebilir ve turizm talebi azalabilir. Bu durumdan ilk olarak etkilenenlerin işletme çalışanları olduğunu söyleyebiliriz. Turizm sektöründe maliyetleri kısmak amacıyla, çalışanları ücretsiz izine ayırma ya da işten çıkarma sık sık görülmektedir. Bir diğer konu da özellikle yılın belli zamanları açık olan yani mevsimlik çalışan işletmelerde, sezon bittiği zaman çalışanların çoğunluğu işten çıkarılmaktadır. Bu gibi durumlar çalışanlarda iş güvencesizliğine ve kariyer iyimserliğinde azalmaya neden olmaktadır.

Araştırma hipotezlerinin sonuçlarına göre, turizm öğrencilerinin turizm sektörü algısıyla, iş güvencesizliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ancak turizm sektörü algısı ve kariyer iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Buradan, örnekleme oluşturan öğrencilerin iş güvencesizliği ile ilgili düşüncelerinin, turizm sektörü ile ilgili algılarını etkilediğini, ancak kariyer iyimserliklerinin turizm sektörü ile ilgili düşüncelerini etkilemediği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile iş güvencesizliği, öğrencilerin turizm sektörüne bakışını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer hipotez sonuçlarına göre ise, seyahat işletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilerin, konaklama işletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilere göre ve 2. Sınıf öğrencilerinin de, 4.sınıf öğrencilerine göre turizm sektörü algısı ölçeğine daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu durumu 4. Sınıf öğrencilerinin, sektörde 2. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla sektör hakkında bilgi ve tecrübeye sahip olmaları nedeniyle olumsuz bakış açısı geliştirmiş olmaları ile açıklamamız mümkündür. Konaklama işletmeciliği öğrencilerinin, seyahat işletmeciliği öğrencilerine göre daha olumsuz cevaplar vermeleri ise, konaklama işletmelerinde çalışma ortamının daha zor olarak algılanması ile açıklanabilmektedir. Yine hipotez sonuçlarına göre, öğrencilerin turizm algısı ölçeğine verdikleri cevaplar cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür çalışmasından da ortaya konduğu gibi, iş güvencesi turizm sektöründe oldukça önem taşımaktadır. Çalışanın iş güvencesine sahip olmadığını düşünmesi özel ve iş yaşamında olumsuzluklar yaratmakta, bu durum kişiyi olumsuz etkileyeceği gibi işletme içinde verimsizlik yaratmaktadır. Turizm işletmelerinin hizmet sektörü olması nedeniyle, çalışanların iş güvencesine sahip olması diğer sektörler göre bir nebze daha önem taşımaktadır. Turizm sektöründe müşteri memnuniyetinin, ilk olarak çalışanlarla alakalı olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma çerçevesinde elde edilen sonuçta, geleceğin turizm çalışanları olan turizm öğrencilerinin turizm sektörü algısının, iş güvencesinden orta düzeyde ve pozitif etkilendiği sonucu ortaya çıkarmaktadır. Örneklemin, turizm sektöründe çalışmış olduğu da göz önüne alındığında bu sonuç oldukça önemlidir. Veriler doğrultusunda, turizm işletmelerinin çalışanlarına iş güvencesi sağlanmasının turizm sektörü algısını olumlu etkileyeceğini dolayısıyla sonuçta turizm işletmelerine verimli çalışma olarak geri döneceğini söylememiz mümkündür.

Bir diğer önemli sonuç olan, 4. Sınıf öğrencilerinin, 2. Sınıf öğrencilerine oranla turizm sektörü algısı ölçeğine olumsuz yanıt vermeleri sektörde yaşanan olumsuz tecrübelerle dayandırılabilir. Diğer bir ifade ile 4. sınıf öğrencilerinin, 2. Sınıf öğrencilerine oranla sektörde daha fazla deneyim sahibi olmaları bu sonuca neden olmuş olabilir. Bir diğer önemli sonuçta, konaklama işletmeciliği öğrencilerinin seyahat işletmeciliği öğrencilerine göre turizm sektörünü daha olumsuz algılamalarıdır. Konaklama işletmelerinin sayı ve çeşit olarak, seyahat işletmelerine oranla daha fazla olması, farklı yönetim tarzı olan işletme sayısının daha fazla olmasına neden olabilir. Bu durum farklı yönetim tarzlarında yaşanan olumsuzlukların daha fazla olması ile açıklanabilir.

Hipotezlerin Sonuçları

	Hipotez	Sonuç
1	İş güvencesizliği ve kariyer iyimserliği, turizm sektörü algısını anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?	Etkilemektedir.
	Kariyer iyimserliği turizm sektörü algısını etkilemekte midir?	Etkilememektedir.
2	Öğrencilerin turizm sektörü algısı ölçeğine verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?	Kabul edilmedi.
3	Öğrencilerin turizm sektörü algıları ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Kabul edildi.
4	Öğrencilerin turizm sektörü algıları ile okudukları sınıf arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Kabul edildi.
5	Öğrencilerin turizm sektörü algıları ve çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Kabul edilmedi.

Kaynakça

- Aaker, D.A., Kumar, V. ve Day, G.S. (2007). *Marketing Research*, 9. Edition, John Wiley & Sons, Danvers.
- Aymankuy, Y. ve Aymankuy, Ş. (2013). "Turizm İşletmeciliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Turizm Sektöründeki İstihdamla İlgili Görüşleri Ve Sektördeki Kariyer Beklentileri" (Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği), *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-21.

- Bakan İ. ve Büyükbeşe T. (2004), "Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması", *Akdeniz İİBf Dergisi* Sayı: 7 Sayfa:1-30.
- Baruch, Y. (2004). *Managing Careers Theory And Practice*, Prentice Hall, London
- Baum, T. (2007), "Human Resources in Tourism:Stil Waiting For Change", *Tourism Management*, Vol.28, Pp.1383-1399.
- Burgard, S. A., Brand, J. E. And House, J. S. (2008), "*Perceived Job Insecurity And Worker Health İnthe United States* ", [Http://Www.Psc.İsr.Umich.Edu/Pubs/Pdf /Rr08-650.Pdf](http://Www.Psc.İsr.Umich.Edu/Pubs/Pdf /Rr08-650.Pdf) .
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul 5. Baskı, Beta Yayınevi.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı S. (1998). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*, 4.Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Carver C.S. ve Scheier, M.F. (1998), *Optimism, Coping, And Health: Assessment And İmplications Of Generalized Outcome Expectancies*.*Health Psychology* 4 (3), 219.
- Çakır, Ö. (2007), "İşini Kaybetme Kaygısı: İş Güvencesizliği", *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Ss.117-140.
- Çatır O. ve Karaçor, M. (2016). "İnsan Kaynaklarında Kariyer Planlama: Turizm Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması", Çatalhöyük, *Uluslararası Turizm Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 201-220.
- Dawson, M., Abbott, J., Shoemaker (2011). The Hospitality Culture Scale: A Measure Of Organizational Culture And Personal Attributes. *International Journal Of Hospitality Manegement*, 30(2)290-300.
- Duman. T., Tepeci, M. ve Unur, K. (2006). Mersin'de Yükseköğretim Ve Orta Öğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektörün Çalışma Koşullarını Algılamaları Ve Sektörde Çalışma İsteklerinin Karşılaştırmalı Analizi, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 51- 69.
- Dursun, S. ve Bayram, N. (2013), "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi İş Güvencesizliği Algısının Çalışanların Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi: Bir Uygulama*, Temmuz/July 2013, Cilt/Vol: 15, Sayı/Num: 3, Page: 20-27 Issn: 1303-2860.
- Erlinghagen, M. (2008), "Self-Perceived Job Insecurity And Social Context: A Multi-Level Analysis Of 17 European Countries", *European Sociological Review*, 24(2), 183-197
- Geers A. L., Wellman, J. A. & Lassiter, G. D. (2009). Dispositional Optimism And Engagement: The Moderating Influence Of Goal Prioritization, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 96 (4), 913-932.
- Gençoğlu, C., Alkan, E., Koçyiğit, M. (2014). Bir Mit Olarak İyimserlik, Kızlar Mı Erkekler Mi Daha İyimser?, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz-2014 Cilt:13 Sayı:50 (129-138).
- Güler, B. K., & Emeç, H. (2006). Yaşam Memnuniyeti Ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 2 (2), 129-149.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Gürbüz, Said Ve Yüksel, Murad (2008), "Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Hacıoğlu, N. (2010). *Turizm Pazarlaması*, 7.Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Halıcı, A., Delil, Y., (2003). "Büro Yönetimi Öğrencilerinin Mesleki Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama", *Gazi Üniversitesi Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.1, S.22-37.
- Heaney, Israel Ve House (1994), Chronic Job Insecurity Among Automobile Workers: Effects On Job Satisfaction And Health. *Social Science & Medicine*, 38, 1431-1437.
- Www2.Unwto.Org/Press-Release/2019-01-21/İnternational-Tourist-Arrivals-Reach-14-Billion-Two-Years-Ahead-Forecasts
- Kalafat, T. (2016). Kariyer Geleceği Ölçeği (Kargel): Türk Örnekleme İçin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(38).
- Karacaoğlu K. (2015) "Çalışanların İş Güvencesizliğinin İşten Ayrılma Niyetleri Üzerindeki Etkisi: Alanya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otellerde Bir Araştırma" *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*. Yıl:2015, C:7, S:1, S. 13-21.
- Kluemper, Little, D.H., Ve Degroot, T. (2009). State Or Trait: Effects Of State Optimism On Job-Related Outcomes. *Journal Of Organizational Behavior*, 30, 209-231.
- Kozak, M.A, (1999). Konaklama Sektöründe Kariyer Planlama Yöntemleri Ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Araştırma, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, (10), 9-16.
- Kulaksızloğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H. Ve Otrar M. (2003). Uyum Ölçeği-Üniversite Formu'nun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 2 (3), 49-63.
- Kuslivan, S. Ve Kuslivan, Z. (2000). Perceptions And Attitudes Of Undergraduate Tourism Students Towards Working İn The Tourism Industry İn Turkey, *Tourism Management*, 21: 251-269.
- O'leary, S. Ve Deegan, J. (2005). Careerprogression Of Trishtourismandhospitality Management Graduates, *International Journal Of Contemporaryhospitality Management*, 17(5), 421-432.
- Özdamar K., (2002). *Paket Programlar İle İstatistik Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi, 661-673.
- Özgen H.,Öztürk A., Yalçın A., (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Nobel Kitabevi, Adana.
- Özyaman, F.B. (2007), *Hemşirelerde İş Güvencesi Algısı Ve Anksiyete Ve Depresyon Düzeylerinde Etkisi*, İş Sağlığı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, S.3.
- Patton Ve Mcmahon, (2006), The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice, *International Journal For The Advancement Of Counselling* June 2006,Volume 28,Issue2,s 153-166 |.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49-53.

- Poyraz K. ve Kama B. (2008). Algılanan İş Güvencesinin, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi* 13 (2), 143-164.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., ve Borgen, F. H.(2005). The Career Futures Inventory: A Measure Of Career-Related Adaptability And Optimism. *Journal Of Career Assessment*, 13 (1), 3-24.
- Savickas, M. L. (1990). *The Use Of Career Choice Measures İn Counseling Practice. Testing İn Counseling Practice*, 373-417.
- Scheier, M. E. ve Carver, C. S. (1987). *Dispositional Optimism And Physical Well-Being: The İnfluence Of Generalized Outcome Expectancies On Health. Journal Cf Personality*, 55 (2), 170-210.
- Seçer, B. (2011), "İş Güvencesizliğinin İçsel İşten Ayrılma Ve Yaşam Doyumuna Etkisi", *İşgüç Endüstri İlişkileri Dergisi*, Cilt:13, Sayı:4.
- Seligman, M. (2006). *Learned Optimism: How To Change Your Mind And Your Life*, Switzerland, Random House.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss Veri Analizi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Türkay, O. ve Eryılmaz, B. (2014). Kariyer Değerleri Ve Kariyer Yolu Tercihleri İlişkisi: Türk Turizm Sektöründen Örnekler, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, (24), 179- 200.
- Ulama, Ş., Batman, O. ve Ulama, H. (2015), "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Kariyer Algılamalarına Yönelik Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği", *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6 (12). 339-366.
- Uma, S. (1992). *Research Methods For Busines*, 2.Th Edition, John Wiley & Sons,U.S.A.
- Ünlüönen, K. ve Boylu, Y. (2005). "Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Gelişmelerin Değerlendirilmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 11-32.

Edebiyatımızda Kaside-i Münferice Geleneği ve Ebu Bekir Kânî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi ^a

İlyas Yazar ^b

Özet

Belli bir amaçla söylenmiş, üzerine düşünülmüş, gözden geçirilmiş şiir manasında terim anlamıyla kullanılan kaside, Arap edebiyatında ortaya çıkmış ve oradan İran ve Türk edebiyatlarına geçmiş bir türdür. Arap edebiyatında pek çok örneği olan bu tür eserlerden İslam âleminin ortak duygu ve düşüncelerini terennüm edenlerinin geçen zamana nispetle sadece Araplara mahsus kalmadığını, tüm Müslümanların ortak malı haline dönüştüğü tarihsel açıdan da bilinen bir gerçektir. Bu tür eserlerden biride XI. yüzyılda yaşamış olan Tunuslu meşhur âlim ve şair İbnu'n-Nahvî'nin "el-Kasidetü'l-Münferice" adlı kasidesidir. Yüzyıllardır İslam dünyasında özellikle sıkıntı ve darlık içinde bulunanlar tarafından okunmasının bir gelenek haline dönüşmesiyle karşılık bulan kasidenin başta Arap, İran ve Türk olmak üzere müşterek İslam edebiyatlarında pek çok şerhi, tahmisi, taştiri ve taklitleri bulunmaktadır. Kaside-i Münferice'nin manzum tercümelerinden birisi de XVIII. Yüzyıl şairlerinden Ebu Bekir Kânî'ye aittir. Bu çalışmada Münferice Kasidesi ekseninde oluşan edebi gelenekten hareketle Ebu Bekir Kânî'nin manzum Kaside-i Münfericesi değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kaside-i Münferice
İbnu'n-Nahvî
Ebu Bekir Kânî
İslâm Edebiyatı

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 12.10.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.632360

Kaside-i Münferice Tradition in Turkish Literature and Translation of Abu Bakr Kânî's verse Kaside-i Münferice

Abstract

It is a poetry of praise, which is sung for a certain purpose. It is a genre that emerged in Arabic literature and passed on to Iranian and Turkish literature. It is known that some of the kasides, which have many examples in Arabic literature, form a common language of poetry in Islamic literature. One such work is XI. It is the poem named al-Kasidetü'l-Münferice sung by Ibn'n-Nahvî, the famous Tunisian scholar and poet who lived in the 16th century. It has been read by those who have been in distress and stenosis in the Islamic world for centuries and its reading has become a tradition. Kaside-i Münferice has many commentaries, prediction, stone and imitations in the common Islamic literature, especially in Arabic, Iranian and Turkish. One of the verse translations of Kaside-i Münferice is XVIII. It belongs to Abu Bakr Kânî, one of the 18th century poets. In this study, the translation of Abu Bakr Kânî's verse Kaside-i Münferice is emphasized on the basis of literary tradition formed on the axis of Münferice.

Keywords

Kaside-i Münferice
İbnu'n-Nahvî
Abu Bakr Kânî
Islamic Literature

About Article

Received: 12.10.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.632360

^a Bu makale Haluk İpekten Anısına Düzce Üniversitesi tarafından düzenlenen Klâsik Türk Edebiyatının Ses ve Anlam Dünyası Sempozyumunda sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

^b Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, iyazar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6784-289X

Giriş

Sözlükte kastetmek, niyet etmek, yaklaşmak anlamlarında Arapça “kasada” kökünden türemiş bir kelime olup bir kişiyi övmek ve genellikle karşılığında yardım istemek için yazılan şiirlerin adı olan kaside, ilk defa Arap edebiyatında ortaya çıkmış, oradan Fars ve Türk edebiyatlarına geçmiş bir türdür. Hem bir nazım şekli hem de bu nazım şekliyle yazılan türün adı olarak da bilinen kasidenin gerek biçimsel gerekse muhteva açısından standardize edilmiş bir forma sahip olduğu malumdur. Arap edebiyatında yazılmış, meşhur olmuş ve zaman içinde bütün Müslümanların ortak duygularını dile getirdiği için sadece Arapların değil her milletten Müslümanların ortak malı haline gelmiş başta Kaside-i Bürde olmak üzere Kaside-i Münferice, Kaside-i Bânet Su'âd, Kaside-i Tantarâniyye, Kaside-i Hamriyye, Kaside-i Tâiyye gibi bazı kasidelerin XIV. yüzyıldan itibaren Türk edebiyatında da manzum ve mensur şerhlerinin yazılmaya başlandığı ya da bu tür eserlere ilham vererek kaynaklık ettiği anlaşılmaktadır.

1. İbnü'n-Nahvî Hakkında

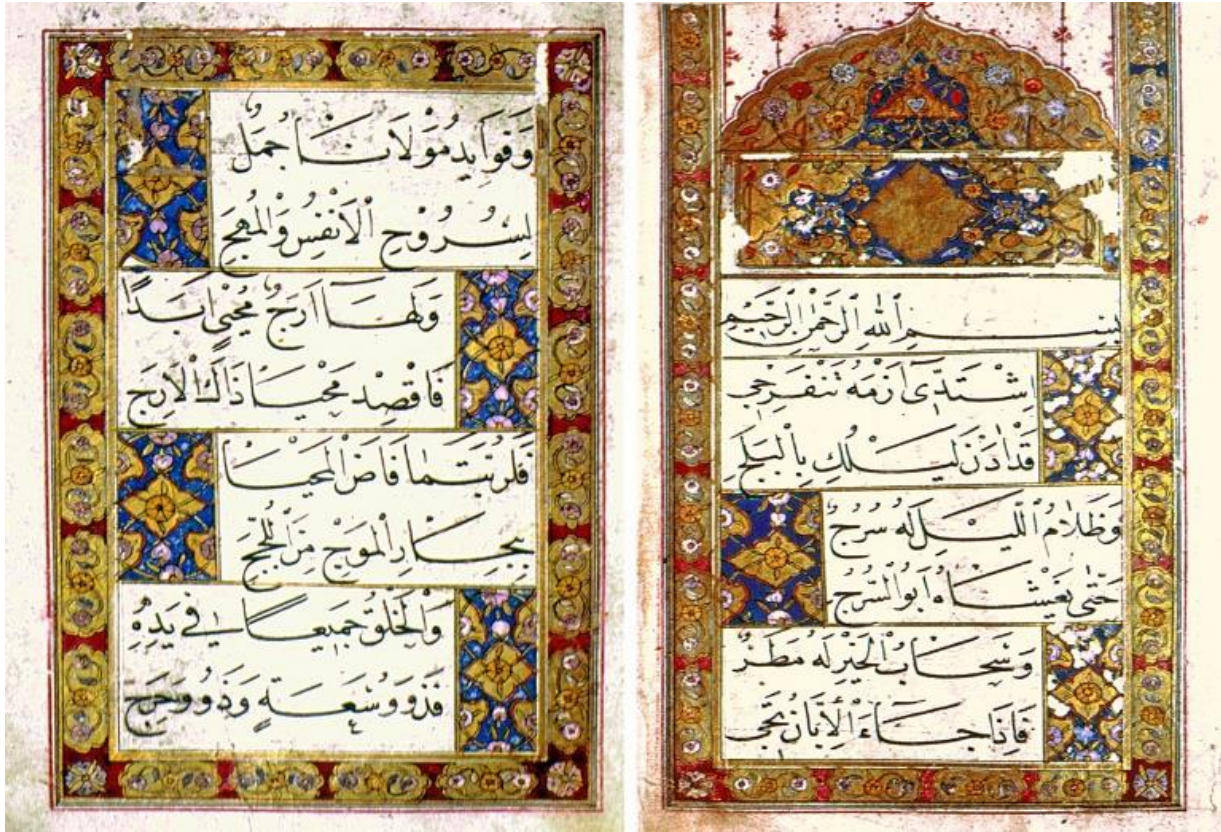
Çalışmamızın özünü teşkil eden Kaside-i Münferice de bu bağlamda Türk edebiyatında yakından tanınan ve üzerinde birçok Türkçe tercüme, şerh ve tahmis türü çalışmaların yapıldığı manzumelerden birisi olmuştur. Bu bakımdan öncelikle Kaside-i Münferice şairi İbnü'n-Nahvî'ye kısaca değinmek yararlı olacaktır. Tunuslu bir şair olan İbnü'n-Nahvî edebiyatçı, dilci, nahivci, kelimci, fakih ve mutasavvıf kimliğe sahip bir kişi olup tam adı Yûsuf b. Muhammed b. Yûsuf et-Tevzerî'dir. Künyesi Ebü'l-Fadl olmakla birlikte İbnü'n-Nahvî adıyla tanınmıştır. İbnü'n-Nahvî, Güneybatı Tûnus'ta bir şehir olan Tevzer'de 433/1041'de doğmuş, eğitimine Tevzer'de başlayarak Tevzer'in önde gelen şair, fıkıhçı ve hadis âlimlerinden Ebû Zekeriyâ Abdullâh b. Muhammed eş-Şakratisî'den dersler almış, ardından Tunus'un Safâkus şehrine giderek “el-Lahmî” adıyla maruf Alî b. Muhammed er-Rabaî'nin derslerine devam etmiştir. Bu dönemde el-Lahmî'nin “et-Tabsire” adlı kitabını istinsâh etmiş ve ondan Sahîhü'l-Buhârî'yi rivayet etmiştir. Nahvî'nin eğitim hayatına ilişkin olarak Kayravan'a da gittiği ve orada bazı âlimlerden ders alarak tahsil hayatını tamamladığı da rivayet edilmektedir. Nahvî, eğitim hayatını tamamladıktan sonra Tunus'ta nahiv dersleri vermeye başlamış, hayatının belirli dönemlerinde Sicilmase ve Fas'ta bulunmuşsa da büyük bölümünü Bicâye yakınlarındaki Benî Hammad Kalesi'nde geçirmiş ve 513/1119 tarihinde burada vefat etmiştir (Alzyout, 2013:4). İbnü'n-Nahvî'nin hacca gittiği ve bu arada Mısır'ı ziyaret ettiği de yazdıklarından anlaşılmaktadır (Elmalı, 2002: 39).

İbnü'n-Nahvî'nin tahsil hayatını tamamlamasından sonra kendisini ilme adanmış ve başta nahiv olmak üzere çeşitli dersler verdiği, derslerinden herhangi bir ücret talep etmediği, geçimini Tevzer'deki bir çiftliğin gelirinden temin ettiği, fıkıh konusundaki görüşleri ve içtihatlarıyla toplum nazarında temayüz ettiği, ilmi ve ameli açısından Gazâlî'ye denk görüldüğü ve bazı çevrelerce de keramet sahibi bir veli olduğuna inanıldığına dair hakkında yazılan kaynaklarda çeşitli bilgiler nakledilmiştir (Elmalı, 2002: 40).

2. Eserleri

Kaynaklarda eserlerine pek değinilmemiş olan İbnü'n-Nahvî'nin kayıtlı iki eseri bulunmaktadır. Bunlardan biri Brockelman'ın bir nüshasının Berlin 3981'numarada kayıtlı

“el-Vasiyyet”; diğeri de bu çalışmamızla ilişkili bulunan “el-Kasidetü'l-Münferice” adlı eseridir (Elmalı, 2002: 40).



Resim1: İbnü'n-Nahvî'nin el-Kaşidetü'l-münferice'sinin ilk iki sayfası (Süleymaniye Ktp.,Reşid Efendi, nr.519/7)

(Kaynak: <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibnun-nahvi>)

3. Kaside-i Münferice

Kaside-i Münferice ile ilgili anlatılanlara ve aktarılan rivayetlere bakıldığında İbnü'n-Nahvî'nin Tevzer dışındayken zorbalardan tarafından malının gasp edilmesinin duyulması üzerine bu kasidenin inşad edildiği; kasidenin inşadından sonra da malını gasp eden kişinin o gece rüyasında birisinin süngü ile üzerine yürüdüğünü gördüğü ve “falancanın malını vermezsen seni öldüreceğim” dediğini, bunun üzerine uykusundan korkuyla uyanan kişinin gasp ettiği malı geri götürüp iade ettiğine dair anlatılar öne çıkmaktadır. Esas itibarıyla Allah'a teslimiyetin, bağlılığın ve O'na güvenin terennümü olan Kaside-i Münferice, başta tasavvuf çevreleri olmak üzere Arap ve İslam edebiyatlarında adından sıkça söz ettiren Ka'b b. Zühayr (26/645)'in Hz. Peygambere sunmuş olduğu Kaside-i Bürde'nin sahip olduğu şöhrete yakın bir üne kavuştuğu da ileri sürülmektedir (Elmalı, 2002:41).

3.1.Yayılmaması

Kaside-Münferice'nin halk nezdindeki itibarının giderek artması ve özellikle de dini-tasavvufi çevreler tarafından geniş kabul görerek bir vird şeklinde okunmaya başlanması gibi yaygın ritüeller sonucu kasidenin bazı dua mecmualarına girdiği de anlaşılmaktadır. Ayrıca kasidenin İsm-i A'zam'ı içerdiği ve dua niyetiyle okuyanın dualarının kabul olacağına yönelik

Edebiyatımızda Kaside-i Münferice Geleneği ve Ebu Bekir Kânî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi

oluşan inanç silsilesi de bu bağlamdaki ritüelleri desteklemiş ve insanlar sıkıntılarından kurtulmak ve arzularına kavuşmak için Kaside-i Münferice okumayı âdet edinmişlerdir (Elmalı, 2002:41).

Kaside-i Münferice'nin yaygınlaşmasında âdet haline gelen yaklaşımlarla ilgili kasidenin önemli şârihlerinden İsmail Ankaravî de, büyük şafi âlimi ve fakihî İmam Takiyyüddin es-Sübkî'nin de kendilerine her hangi bir keder ve sıkıntı isabet ettiğinde bu kasideyi okuduğunu, ayrıca kendisine her hangi bir sıkıntı ya da bela isabet eden bir kimsenin maddi-manevi tam bir temizlik ile kırk kez bu kasideyi okuyarak yüce Allah'a dua ederse yüce Allah'ın onun duasını kabul edeceğini ve sıkıntı ve ihtiyaçlarını gidereceğini söyleyerek bu kasidenin okunmasını tavsiye ettiğini belirterek bizzat kendisinin görüştüğü birçok büyük zatın da bu kasidenin nice özelliklerinden ve faydalarından kendisine bahsettiğini, özellikle bu kasidenin güzel manalarına ve yüce nüktelerine vakıf olarak okuyan kimsenin gönlünün genişleyeceğini, derununun rahata kavuşacağını ifade etmektedir (Çakmaklıoğlu, 2017:465).

Kaside-i Münferice, ayrıca İslam mimarisinde de karşılık bulmuştur. Antalya Kaleiçi'nde XVII. yüzyıl başında Tekeli Mehmet Paşa tarafından tamamen kesme taş işçiliği ile yaptırılan camiinin işçilik ve estetik güzellikleriyle dikkat çekmesinin yanında diğer camilerden ayrılan en önemli özelliğinin iç ve dış pencere alınlıklarının çini panolarında yer alan ve kırk beytin tamamının yazılı olduğu Kaside-i Münferice metnidir (Atik, 2018:15).



Resim2: Atik, 2018:43-47

3.2. Özellikleri

el-ferec, *el-fütûh*, *el-münferice*, *ümmü'l-ferec*, *ba'de's-şidde* gibi adlarla da bilinen Kaside-i Münferice, *feilün* tef'ilesinin her beyitte sekiz tekrarından oluşan mütedarik (habeb) bahirle yazılmış toplam kırk beyitlik bir şiidir. Ancak şerh ve tercümelerinde beyit sayısının elliye kadar çıktığı da görülmektedir. Arapça ve Farsça şerhleriyle birlikte İstanbul (1290, 1302), Bombay (1299), Bulak (1303) ve İskenderiye (1304)'de birçok kez basılan kasidenin tercüme, şerh ve tahmisleri yapılmış, Türk edebiyatında da yakından tanınmış, müellifi bilinen ya da bilinmeyen birçok Türkçe tercüme, şerh ve tahmis türü çalışmalara konu olmuştur (Yıldırım, 2015: 89-92). Türkçe şerhleri arasında en meşhur olanı İsmail Rusûhî Ankaravî'nin yazmış olduğu *el-Hikemü'l-Minderice* adlı şerhidir (Çakmaklıoğlu. 2017:465). Ayrıca konuyla ilgili çalışmasında Hüseyin Elmalı da, Kaside-i Münferice bağlamında oluşan edebi gelenekle ilgili değerlendirmesinde Münferice kasidesinin 9 şerhi, 11 tahmisi yanında çok sayıda tercümesinin bulunduğundan söz etmektedir (Elmalı, 2002: 45-50).

İslam dünyasında mimariden edebiyata, şiire ve güzel sanatların farklı alanlarına kadar oldukça geniş bir yelpazede karşılığı bulunan ve insanların sıkıntılı anlarına ferahlık getireceğine inanılan Kaside-i Münferice'nin Türkçe manzum tercümelerinden biri de XVIII.yy. şairlerinden Ebu Bekir Kânî'ye aittir.

4. Ebu Bekir Kânî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi

Ebu Bekir Kânî XVIII. yüzyılın nazım ve nesir sahasının önde gelen isimlerinden birisi olup 1712 yılında Tokat'ta dünyaya gelmiş, ilk eğitimini Tokat'ta tamamlayan şair, genç yaşta şiirle ilgilenmeye başlamış ve nükteli söyleyişleriyle adını duyurmuştur. Gençlik yıllarının bunalımlı dönemlerinde Mevlevi şeyhi Abdülahad Dede'ye intisap ederek 39-40 yaşlarına kadar Tokat Mevlevihanesine devam etmiştir. Şiirdeki asıl şöhretine 1168/1755'te Hekimoğlu Ali Paşa'ya kendisini kanıtlayıp onunla İstanbul'a gittikten sonra ulaşmıştır.

İstanbul'da önce Dîvân-ı Hümâyûn kaleminde eğitime başlamış ve kısa sürede eğitimini tamamlayarak "Hâcegân-ı Dîvân-ı Hümâyûn" pâyesine sahip olmuştur. İstanbul'a gelmesinde katkısı olan Ali Paşa'nın 1755'te Silistre'ye gönderilmesi üzerine Paşa'ya eşlik etmiş ve onun hizmetinde bulunmuş, daha sonra Paşa'nın yanından ayrılarak Eflak, Rusçuk ve civar bölgeleri gezmiş, dolaştığı bölgelerde eşrafla dostluklar kurmuş, Ulah beylerinin kâtipliklerini yapmış, Sadrazam Yeğen Mehmed Paşa'nın daveti üzerine 1782 yılında tekrar İstanbul'a dönmüş ve 1206/1791'de İstanbul'da vefat etmiştir (Yazar, 2010: 34-43). Başta Divan'ı olmak üzere Münşeat, Letaif ve Benâm-ı Havariyyun gibi eserleri de bulunan Kânî'nin manzum Kaside-i Münferice tercümesi divanında yer alan manzumelerden biridir.

Kânî Divanı'nda kâsâid bölümünde 22. kaside olarak yer alan Kaside-i Münferice 43 beyitten mürekkeptir. Nahvî'nin kasidesini manzum şekilde Türkçeye aktaran Kânî, kasidenin orijinaline üç beyit ilave etmiştir. İlave beyitlerin ilkinde Hz. Fatma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin için salât ü selam; ikincisinde hak yolunda canları ve mallarıyla mücadele edenler için dua; son beyitte ise sıkıntı ve elemelerden kurtulma niyazı ve Allah'ın yardımı talep edilmektedir.



Resim3: Köprülü, 475:30

5. Kaside-i Münferice'nin Muhtevası

Çalışmanın sonunda ek olarak transkripsiyonlu orijinal metni, manzum çevirisi ve dilî çevirisinin bir arada tablo halinde verildiği Kaside-i Münferice tercümesinde besmele ile başlayan kasidenin önce Arapça metni verilmiş, ardından her beytin altında kasidenin Türkçe tercümesi yapılmıştır. Ebu Bekir Kânî, Kaside-i Münferice tercümesini, kelime kelime olmamakla birlikte aslına uygun olarak yapmaya özen göstermiştir.

İşteddâezmetü teferrüci *Lâ-büd gam olur bir gün gidici* *Mutlaka gam bir gün gider ve*
Kad üzine leylüke bi'l-yelici *Gice soñuna gündüz gelici* *geceden sonra gündüz gelir*

beytiyle başlayan kasidenin manzum tercümesinde gam, sıkıntı, bela ve kederlerin mutlaka bir gün yok olup gideceğinden, her geceden sonra mutlaka gündüzün geleceğinden, karanlık gecelerin yıldızları olsa da sonunda güneşin doğacağından söz edilerek insanoğlunun yaşadığı zorluklara ve sıkıntılara karşı sabırla göğüs germesi gerektiğine işaret edilmektedir. Kâinattaki her varlık Allah'ın kudret elinden çıktığı için ona râm olunmalı, Allah'ın ikramlarının bolluğu, bereketli yağmurlar gibi ardı arkası kesilmeden devam etmektedir. Dünyaya tamah edilmemesi uyarısıyla asıl ahiret hayatının öne çıkarıldığı, dünya ve ukbânın alçak ve yüksek zıtlıklarıyla sunulmaktadır. Gönül pınarı taştıkça feyiz deryaları coşacağından nefsanî arzulardan sıyrılarak gönüllere girecek nimetlerin bolluğundan feyz alınmalıdır. İnsanoğlunun özüyle sözünün bir olması, yaptıklarının hesabını bir gün vereceği bilinciyle hayata sarılması, kendisine sunulan ilahi lütuflara mazhar olması, aklını kullanarak kâinatı anlamaya çalışması, amel-i salih ve takva ile dünya hayatına yönelmesi ve kulluğu arzulaması, zengin-fakir herkesin Allah'ın kudret elinde olduğu, her şeyin yaratıcısı ve sahibi olan Allah'ın dilediğini dilediğine verdiği, dilediğinden dilediğini aldığı ve bunun hikmetinin gereği olduğu bilinciyle kaza ve kadere rıza göstermenin akıllı kişilerin kârı olacağı, hidayet kapısının önemini bilmesi, ruhi olgunluğun ve ilahi derecelerin saadet kapılarını araladığı, amel-i sâlihe önem verilmesi ve gaflet uykusundan uyanılması, ibadet ve taatla nur ve zıyanın parladığı, insanın günahlarını düşünerek mahzun olması ve pişmanlıkla tövbe etmesinin önemi, Kur'an-ı Kerim'in manasının düşünülerek teheccüdlerde okunması ve Allah'ın emir ve yasaklarının anlaşılması ve yaşanması, nefis ve şeytana muhalefet edilmesi, asıl gülmenin ahirette fayda sağlayacağı ve bu yüzden de Allah'ın kitabı, Rasulünün sünnetine bağlı

kalmanın önemi üzerinde durularak Peygambere, ehline ve ashabına dua ve niyazla kaside sona ermektedir.

Kaside-i Münferice'nin manzum tercümelemleri yanında yapılan Türkçe şerhlerinde anlam dünyasına yönelik detaylı izahların yapıldığı da görülmektedir. Çakmaklıoğlu (2017) konuyla ilgili araştırmasında Münferice Kasidenin en meşhur şârihlerinden birisinin İsmail Rusûhî Ankaravî olduğunu belirterek Ankaravî'nin aslında ana konusu itibarıyla tasavvufi bir muhtevaya sahip olmayan Kasidetü'l-Münferice adlı şiiri şerh ederken sûfi kimliği ve tasavvufi eserleri şerh etmedeki mahareti sebebiyle şiire tasavvufi bir muhteva yerleştirdiğini belirtmektedir (Çakmaklıoğlu, 2017:473).

Nahvî'nin:	Kânî'nin
<i>Ve sehâbü'l-hayri lehâ matarun</i>	<i>Hayırlı olur yağmurlu bulut</i>
<i>Fe izâ câe'l-ebbânu teciyyin</i>	<i>Vaktiyle turur her şey gelici</i>

beytinden hareketle Ankaravî, zamanı geldiğinde rahmet yağmurlarının yağarak bütün canlıların sıkıntılarını giderip onlara hayat verdiği gibi manevi yağmurların da gönülleri rahatlatıp onlara hayat vereceğini tasavvufi bir yaklaşımla izah etmektedir. Manevi semadan kalplere inen füyûzâtın da sufilerce sembolik olarak yağmur olarak görüldüğüne işaret eden Ankaravî, insanın manevi idrak yetilerine ve latifelerine yönelik beş çeşit manevi yağmurdan söz etmektedir: Nefse yağın hidayet yağmuru itaat ve vefayı, lisana yağın fesahat yağmuru Allah'a şükür ve senayı, kalbe yağın azamet yağmuru sıdk ve safayı, ruha yağın ihlas yağmuru rü'yet ve likâyı, sırra yağın esrar yağmuru muhabbet ve şevk lütuflarını yeşertip büyütmektedir (Çakmaklıoğlu, 2017:469-470).

Sonuç

İbnü'n-Nahvînin Kaside-i Münfericesi ekseninde oluşan edebi gelenek bir bütün olarak değerlendirildiğinde kaside, İslam coğrafyasında yaygın kabul görmesinin sonucu olarak klasik Türk edebiyatında da ilgi çeken bir manzume olarak tanınmıştır. Kasidenin farklı dönemlerde çeşitli tercüme, şerh ve tahmislerinin yapılmış olması bu ilginin kanıtı niteliğindedir. Gam, gussa ve kederden kurtuluşa vesile olduğuna inanılan kaside ile ilgili oluşan geleneksel ritüellerin yaygınlık kazanmasındaki etkisi de göz önüne alındığında kasidenin dini mimari ve İslami edebiyatlardaki etki değeri giderek artmıştır. Farklı dönemlerde pek çok şair ve şârih tarafından da ele alınan kasidenin XVIII. yüzyıl şairlerinden Ebu Bekir Kânî tarafından da tercümesinin yapılarak divanında yer almış olması divan şairlerinin ortak İslam kültürüne sirayet eden mevzulara duyarlı oluşunun bir göstergesi olması açısından da ayrıca önem arz etmektedir.

Kaynakça

Alkan, Ercan (2012). "Es'ad Erbilî'nin Tercüme-i Kaside-i Münferice Adlı Eseri", Tasavvuf Dergisi, İstanbul, XXX, s. 151-172.

Atik, Necmi (2018). Antalya Kaleiçi Tekeli Mehmet Paşa Camii Münferice Kasidesi, İlahiyat Araştırmaları Dergisi, S.10, s.15-47

Edebiyatımızda Kaside-i Münferice Geleneği ve Ebu Bekir Kânî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi

Çakmaklıoğlu, M. Mustafa (2017). "İsmail Rusûhî Ankaravî'nin El-Hikemü'l-Münderice fi Şerhi'l-Münferice Adlı Şerhi ve Tasavvufî Muhtevası", II. Uluslararası Hacı Bayram-ı Velî Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara: Kalem Neşriyat, s.2461-474

Durmuş. İ; Elmalı, H. (2000). "İbnu'n-Nahvî", TDV İslam Ansiklopedisi, İstanbul: C.21, s.164.

Elmalı, Hüseyin (2002). "İbnu'n-Nahvî, el-Kasidetu'l-Münferice'si ve Tercümesi" Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, İzmir, XVI, s. 37-41.

Yazar, İlyas (2010). Kânî Dîvânı Tenkidli Metin ve Tahlil. İstanbul: Libra Yay.

Yıldırım, Yusuf (2015) "Salâhî-i Uşşâkî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. XIX, Sayı: 1 s. 88-108

EK-1: Kaside-i Münferice, Tercümesi ve Diliçi Çevirisi

Nahvî'nin Kaside-i Münfericesi	Kâfî'nin Kaside-i Münferice Tercümesi	Diliçi Çevirisi
1. İsteddâ ezmetü teferrüci Kad üzine leylüke bi'l-yelici	1. Lâ-büd gam olur bir gün gidici Gice şoñna gündüz gelici	1. Mutlaka gam bir gün gider ve geceden sonra gündüz gelir.
2. Ve zâlâmü'lleyli lehâ serecün Hattâ yeğşâhu Ebu's-Sereci	2. Muşlim gicede yıldızlar olur Şoñunda güneş oldu toğıcı	2. Karanlık gecelerin yıldızları olsa da sonunda güneş doğar.
3. Ve şehâbü'l-hayri lehâ maţarun Fe izâ cæ'l-ebbânu teciyyin	3. Hıyırılı olur yağmurlı bulut Vaqtıyla turur her şey gelici	3. Yağmur bulutlar hayırlı olur ve gelen her şey vakti geldiğinde durur.
4. Ve fevâidü mevlânâ cemelün Li-sürücü'l-enfüsi ve'l-mehici	4. Çokdur ni'amı Hakkıñ kim odur Nefsün gönülün yolın açıcı	4. Nefsin ve gönüllerin yolunu açacak Hakk'ın nimetleri çoktur.
5. Ve lehâ erecün maşyün ebeden Fa'şşud maşyen zâke'l-ereci	5. Şol büy-ı hayât gönülde olur Bul anı da ol dirlik bulıcı	5. İnsana dirlik ve huzur veren gönüldeki şu hayatın kokusunu bul.
6. Fe li-rabbetin mâ fâza'l-maşyâ Bi-buñhürî'l-mevci mine'llüceci	6. Çok kerre taşar gönül şuları Deryâlar olur feyzin dökici	6. Gönül suları çoğu zaman taşarak feyzin döküldüğü deryalar olur.
7. Ve'l-halku cemî'an fî yedihi Fe zû vâsi'atin ve zevü ahreci	7. Kudret yedine munkat kamusu Vüs'at bulıcı muhtâc olıcı	7. Gücü olan da muhtaç olan da hepsi Hakkın kudret eli karşısında boyun eğer.
8. Ve nezû lehüm ve tulû'ahüm Fe 'alâ derekin ve 'alâ dereci	8. Dünya diyilen alçağda olur 'Uqbâ diyilen yüce olıcı	8. Dünyaya tamah eden alçakta olurken ahireti önemseyen yüksekte olur
9. Ve me'âyişihüm ve 'avâkıbühüm Leyse fi'l-meşiyi 'alâ 'ıveci	9. Dünya işi hem 'uqbâ işi hem Egrülügiyle olmaz olıcı	9. Hem dünya hem ahiret işi eğrilikle bir arada olmaz
10. Hükümün nüsiyet bi-yedi hikmetin Şümme inteseccet bi'l-müntesici	10. Toğındı nizam üzre bu cihân Hikmet yedidür çün toğıyıcı	10. Yaraticının hikmet elinde olan bu dünya belirli kurallar üzerine kuruldu.
11. Fe-izâ ikteşadet şümme'l-'aracet Fe bi-muқтаşidi ve bi-mün'arici	11. Luţf eylese yâ kahr eylese ger Kendü talebüñle olur idici	11. Kişi yaptıklarıyla Hakkın ya lütfuna erer ya da kahrına uğrar.
12. Şehidet bi-'acâyibihâ hucacun Kâmet bi'l-emri 'ale'l-hucaci	12. Hikmetlerine şahid bu cihân Emriyle gelür yıllar geçici	12. Bu dünya yıllar geçse de Hakk'ın emriyle olan hikmetlere şahittir.
13. Ve rağıye bi-kazâi'llahi hacıyyen Fe 'alâ merküzetihî fe'aci	13. Çü kazâyâ rızâ 'âkil işidür Ol merkeze gir olma çıkıcı	13. Kazaya rıza göstermek akıllı kişilerin işidir, sen de onlardan ayrılma.
14. Ve izâ infetahat ebvâb-ı hüdü Fa'cel li-hazâinihâ velici	14. Fetğ olsa saña ebvâb-ı hüdü Gir gencine ol ta'cıl idici	14. Hakk'ın kapıları sana açılrsa o hazineye girmekte acele et.
15. Ve izâ eñâvelet nihâyetihâ Fahzer iz zâke mine'l-'araci	15. Dirsene ireyüm hikmet şoñuna Şağın ki aña yoğdur irici	15. Hikmetin sonunu göreyim dersene ondan sakın, çünkü ona eren olmadı.
16. Li-teküne mine's-sebâki izâ Mâ ci'te illâ tilke'l-fereci	16. Öğdün al kim çünkü olasın Bu cây-ı rızâ üzre turıcı	16. Söylenenlere kulak ver ki bu rıza makamında kalıcı olasın.
17. Fe hünâke'l-'ayşü ve behcetühü Fe li-mübtehici ve li-müntehici	17. Takvâ yolına rahî olana Cennet aña mesken olıcı	17. Takva yolunun yolcusu olanın Cennet mekânı olur.
18. Fe-hici'l-a'mâlü izâ rekadet Fe izâ mâ heccet izâ tehici	18. Turrsa binegün yürüt 'amelün Sürdükce olur kuvvet bulıcı	18. Salih amellerine devam et ki duran bineğin yürümeye devam etsin.
19. Ve ma'âşıya'llahu semâcetühâ Tezdâde lezi'l-halkı's-semici	19. 'İşyâni iden pek çirkin olur Bed-ñüya odur şöhet virici	19. Kötü huylunun şöhetli olan isyandan uzak dur ki çirkin olmayasın.

Edebiyatımızda Kaside-i Münferice Geleneği ve Ebu Bekir Kânî'nin Manzum Kaside-i Münferice Tercümesi

20. Ve li-tâ'atihi ve şabâhatihâ Envâru şabâhîn mübtelici	20. Tâ'atda olan pek güzel olur Hürşid-i şubh oldur olıcı	20. Salih amel işleyen sabah güneşi gibi güzel olup daima parlar.
21. Men yahtabe hüre'l-huldî bihâ Yazferu bi'l-hûri ve bi'l-ğanicî	21. Uçmağa irer tâ'atla kişi Hûruñ güzelin olur çoķıcı	21. Salih ameli olan Cennete kavuşur ve hurilerle birlikte olur.
22. Fe küni'l-marzıyyu lehâ tebkî Terzâhu ğaden ve tekünü neciyyi	22. Taķvâ ile sen olğil ki bugün Yarın olasın memdüh olıcı	22. Sen bugün takva ile Hakk'a yönel ki yarın övülen kişi olasın.
23. Vetlü'l-ķur'âne bi-ķalbin zî-ħuznin Ve bi-şavtin fıhi şeciyyi	23. Ķur'an okı yanık dil ile Şavtuñ ola kim te'şir idici	23. Gönüllere huzur veren yanık sesinle içten Kur'an oku.
24. Ve şalâtü'lleyli mesâfetühâ Fe'zheb fıhâ bi'l-fehm veciyyi	24. Giceyle nemâz taķvâ yoludur Git gel o yola ol fehm idici	24. Gece namazı takvanın yoludur, manasını anlayarak devam et.
25. Ve te'emmelühâ ve me'ânihâ Te'ti'l-Firdevse ve teferici	25. Ma'nâsını fehm it ki olasın Firdevse girüp mesrûr olıcı	25. Okuduklarının manasını anla ki Cennete girip mutlu olasın.
26. Ve'srib tesnîme müferrecihâ Lâ mümtezicâ ve bi-mümtezici	26. Tesnîm meyini 'aynından içüp Her dürlüsünü hem ol içici	26. Cennet şarabının her türlüşünü kaynağından kana kana iç.
27. Medħu'l-'aklı'l-âyetihi hüdü Ve hüve mütevellin 'anhu heciyyin	27. Memdüh-ı 'akıl toğrıca gider Mezmümü olur yoldan şapıcı	27. Akıllı, övülen kişi doğru yolda ilerler, akılsız kötü kişi yoldan sapar.
28. Ve Kitâbu'llahi riyâzetihi Li-'ukûli'l-ħalkı bi-münderici	28. Ķur'an'da cemî' eşyâ yazılı 'Akla göredür ol añladıcı	28. Kur'an'da bütün her şey yazılı olup onlar akılla anlaşılabilir.
29. Ve ħıyâru'l-ħalkı hüdütehüm Ve sivâhüm min hemeci'l-hemeci	29. Ħalkuñ eyüsü Ħaķķ yola gider Şol ğayrisidür hemcün hemeci	29. İnsanların iyileri Hak yolunda ilerlerken diğerlerinin bir önemi yoktur.
30. Ve izâ kunte'l-maķdâmi felâ Tecza'u fı'l-ħarbi mine'r-reheci	30. Çünkü olasın ceng-âver-i nefis Tozdan ğocınup olma kaçıcı	30. Nefsinin cengâveri olup mücadele edesin ve tozdan sakınıp kaçmayasın.
31. Ve izâ ebşarat menârı hedyin Fe'zħar ferden fevķa's-sebeci	31. Hâdî saña ger gösterse 'alem Ol münferiden aña çıkıcı	31. Eğer mürşit sana bir iz gösterirse, o izlerden birer birer doğru yolu bulasın
32. Ve izâ iştaķat nefsin vecedet Elemâ bi's-şevki'l-mu'teleci	32. Bir şeye nefes müştâķ ola ger Ol şevkle olur çok ğam görücü	32. Eğer nefes bir şeyi arzulasa o şevkle çok gam ve elem görür.
33. Ve şenâyâ'l-hüsnâ zâħıķatün Ve tamâmu'z-zâħķi 'ale'l-feleci	33. Maħbüb yüzüne ger güle senüñ Dişler görine saña soñ ucu	33. Eğer dilber senin yüzüne gülerse dişlerinin ucu sana görünür.
34. Ve ğıyâbü'l-esrâri ķad icteme'at Bi-emânetihâ taħte's-şeceri	34. Esrâr-ı Ħudâ mestür u emîn Ğayrı kim ola anı içici	34. Hakk'ın sırları gizlenmiş ve emin olduğu için kim onu açık edebilir?
35. Ve'r-rengü yedümu li-şâħıbihi Ve'l-ħarķu yeşiru ile'l-hereci	35. Reng şâħıbini dâ'im ider ol Taħ'ı tîz olan oldu yanıcı	35. Renk daima sahibini işaret eder, keskin tabiatlı kişi her zaman zarardadır.
36. Şalavâtu'llahi 'ale'l-mehdiyyi El-Hâdî'n-nâse ile'n-neheci	36. Ħaķķdan şalavât ol hâdiye kim Ħaķķa bizi odur vaşl idici	36. Allah'ın rahmeti, bize doğru yolu gösteren Peygamberin üzerine olsun.
37. Ve Ebî Bekrin fı sîretihî Ve lisâni maķâlâtihi'l-leheci	37. Hem Ebî Bekr olsun kim odur Şıdķında kerâmet söyleyici	37. (Allah'ın rahmeti) Doğruluk ve cömertlik timsali Ebu Bekir üzerine olsun.
38. Ve Ebî Ħafş ve kerâmetihî Fî ķışşati Sâriyeti'l-ħaleci	38. Daħı 'Ömer'e k'oldur cebele Ya Sâriye'yi ismâ' idici	38. (Allah'ın rahmeti) Sâriye kıssasında kerameti zahir olan Ömer üzerine olsun.
39. Ve Ebî 'Ömerâ ve Zî'n-nüreyni El-müstâħyi'l-müstâħyi'l-behici	39. 'Osman'a daħı ki oldur o naķî Ħaşletde ħayâ ıssı olıcı	39. (Allah'ın rahmeti) takva sahibi, kendisinden hayâ edilen Osman üzerine olsun.

40. Ve Ebî Ḥasan fi'l-'ilmi izā Vāfī bi-seḥāibihi'l-ḥaleci	40. Daḡı 'Ali'ye kim ol velīye 'İlmi şuyına 'ālem ḡanıci	40. (Allah'ın rahmeti) ilmiyle ālemin kapısı ol veli Ali üzerine olsun.
41. Ve 'ale's-seḡḡine ve ūmmetiḡā Ve cemī'i'l-ālī bihim telici	41. Ḥasaneynine hem Fāḡma'ya Hep āline tā bize gelici	41. (Allah'ın rahmeti) Fatıma, Hasan, Hüseyin ve āli ashabi üzerine olsun.
42. Ve 'ale'l-aşḡābi bi-cümletihim Bezeli'l-emvāli me'a'l-meheci	42. Aşḡābına hep olsun ki olar Ḥaḡḡ yolına māl hem cān virici	42. (Allah'ın rahmeti) hak yolunda canlarını ve mallarını feda eden ashabi üzerine olsun.
43. Yā Rabbi bihim ve bi-'ālihim Ve 'accele'n-naşru ve bi'l-fereci	43. Yā Rabb olaruñ ḡürmetlerine Ta'cīlile vir naşru fereci	43. Ya Rabbi onların ḡürmetine bizlere yardım et ve sıkıntılarımızdan bizleri acilen kurtar.

EK-2: Kaside-i Münferice, Kânî Divanı Köprülü 475:30-32



اول شریف الذات توفی محو الصفات
 داود داد او ملک هم حاتم شیم
 سوز او زاندى ان اوزات درک حقا
 آن وهج و عترت و احساب و اشباب
 تا که خورشید جہا تاب سپهر صنف
 تا که ماه طلعت آباء شبت صیام
 تا که صہبای شعاع مہربج در نیک
 تا که برین خلوش سین اوزہ طلاف
 تا که انجم پیش و پس ندریا ککشاک
 تا که انفاص صفا ایناس باد زندک
 تا که سوس بزل که مشتہرین نطلد
 تا که کلک جوهری التلاک توفی جرح
 بن سنک ان صاف کہ وقف بیوی کوہر
 مہوش بدر او کوہ کی منور ساز نوک
 استم اک کلک ان اقبالک اولسون بوزال
 تا کہ حقاک نعمتی عالمہ موزور اولور

ترجمه قصیده منفرجه

اشدنی از منہ تفرجی
 لودیم او بود بر کون کیدی
 وظلوم اللیل لها سرع
 مظلم کجیہ وہ بلذرا اولور

هر مورش آنک توفیق موزنا اولور
 معنی معنای کرمی خلقہ مہج اولور
 تا کہ دورک فلک بر شوق مقود اولور
 ایلک محفوظا هر اشدک اول محمد اولور
 خرمین نوزاد روح الجوهر و زور اولور
 افق لعلین تنق کردون اوزده
 مہربج روح ساغر فغفور کافر اولور
 خوش نولوکوی بر جید ووش مور اولور
 شاه اورنک برینہ لشکر موزور اولور
 قاب فرسودہ نشہ وہ کافر اولور اولور
 لثرایلہ صیت زبان خام هام منشور
 وقف تنظیم امانی کساک عور اولور
 حفتک دست ورنیا لطفہ موزور اولور
 مہوش مہربج اقبالک نوزینور اولور

وتعجا بالجن لها مطر
 حیرلی اولور یغورلی بولوت
 و فواتد مولینا بحمل
 یوقدر لغمی حقاک کیم اولور
 ولها ارج محیی ابرار
 شوک بوی حیات کوکلک اولور
 فلترہ ما فاض الحیا
 جوق کرہ طاش کوکلک صولری
 والحق جمیعاً فی ید
 قدرت بدینہ منقاد قوی
 و نزل لام و طلوع عم
 دنیا دین الیقین اولور
 و مسا یشم و عوا ابرام
 دنیا ایشی هم عقبا ایشی هم
 حکم شجعت بید حکمت
 طوقدی نظام اذندہ بوجہا
 فاذا اقتصدت ثم العرجت
 لطف ایلسه یا نزل ایلسه کر
 شہدت بعجا یہا حج
 حکمتدینہ شاهد بوجہا ک
 ورضی بقضاء الله بحی

فاذا جاء الدخان نجح
 و قتیله طور هر شتی کلجی
 لسروح الانفس و المہج
 نفسک کو کلک بولین ایشی
 فاقتصد مجنا ذاک الارج
 بولہ آئین اول درک بولجی
 بجور الموح من الحج
 دیار اولور فیضین دوجی
 فذد واسعة و ذودا حرج
 و سمعت بولجی محتاج اولجی
 فعلی درک و علی دوج
 عقبی دین بوجہ اولجی
 لیست فی المشی علی حوج
 اکر یلوکله اولن اولجی
 ثم انشبت بالمنتسب
 حکمت بیدر چوک طوقدی
 فبمقتصد ن بمتعرج
 کڈو طلبکله اولور ایشی
 قامت بالامر علی الحج
 امریہ کلور یلار کجی
 فعلی بر کون نہ یغم

و سعیا باجن

چوقصناره رضا عاقل ايشيدى
 واذا انفتحت ابواب هدى
 فتح اولسه سكا ابواب هدا
 واذا حاوت نها يترسا
 ديسين ايرن هم حكمت صوكنه
 ليكون من استباق اذا
 اوكله ال ايم هوكنم اولسين
 فهناك العيش و بهجتته
 تقوى يولنه راهى اولنه
 فزع الاعمال اذا ركدمت
 طورسه بتكلم يورت عمالك
 وعاصليله سما جتها
 عصيا فى ايك جركين اولور
 ولطاعت و صيبا حتها
 طاعتن اولكوك كوزل اولور
 من تحطب حور الخله سما
 او جماعه ايرن طاعتله كنى
 كنى المرضي لها بتقى
 تقوى له سن اولعل كم يكون
 و اتل القرآن يعقب ذى حركه
 فران اوقى يا فرك اوله

اوله مكنه كير اوله چيبيجى
 فاجل لحن انها و لحن
 كير كنجينه اوله يعجل ايدجى
 فاحذر اذا ذاك من العرب
 صاقين كم اكا يوقدر ايرنجى
 ماجت الى تلك الفرج
 بوجاى رضا اولوره طورنجى
 ظليتراج و لمنتراج
 جنت اكا مكن اولنجى
 فاذا ما هجت اذا ترجم
 سوروكم اولور حوت يولنجى
 تزاد لذي الخاق الشبح
 بر حويه اولدر شهرت يورنجى
 الازر صباح مبتلج
 حوز شيد صبح اولدر ايدجى
 يظفر بالخور و بالغبج
 هورك كوز لين اولور يوقجى
 ترضا ه غدا و تكون نجى
 يارين اوله سين مدوح ايدجى
 و بصوت فيه شبح
 صوتك اوله كيم فايد ايدجى

وصدرة

وصدرة البيل سسا فترا
 كيمه ايله نماز تقوى يوليدر
 و تا تلها و معا نيرسا
 معنا رنجي فم ايت كم اوله نيرسا
 و اشرب تشنيم مغزها
 تشنيم منغى عيندن ايجوب
 مدح العقل الاتيه هدى
 ممدوح عقل طوغزنجي كيدر
 و كتاب الله ربا فسته
 قرآن يجمع اشيا ياز ليل
 و خبار الخلق هدا ترم
 خلقك اوسى حق يولك كيدر
 و اذا كنت المقدم فلا
 چونكه اوله سين جنك اولور
 و اذا ابصرت سنا و هدى
 هادى سكا كوستره علم
 و اذا انشاقة نفس و جدت
 بر شينه نفس شتاق اوله كر
 و ثنايا الحسنات حكة
 محبوب يوزريكه كركوله سنك
 و غيا با الاسرار قد اجتمعت

فاذهب فيها بالفهم و حج
 كت كل ايدوله اول فم ايدجى
 تا فى الفردوس و تقترج
 فردوسه كيروب سرمد ايدجى
 لا ممتزجا و ممتزج
 هر دو لوسى هم اول ايجنجى
 و هو متول عنه هج
 مذمومى اولور يولك صليجى
 لعقول الخلق بمدح
 عقله كور و اول اكل ايدجى
 و سوا هم من هج الرج
 شول غزيبيد و هج ايدجى
 تجرع فى الحرب من الرج
 توزده قوم يوب اوله تا ينجى
 فاظهر ضرا فوق الفج
 اول سفرا اكا يقيقجى
 اما بالشوق المعتلج
 اول شوقله اولور حوقه كورنجى
 و تمام الفطك على الفيلج
 و يشا كورينه سكا صول ايدجى
 با ما نها تحت الشرح

اسرار خدا مستور ما بین
والرفق یدوم لصاحبه
رفق صاحبی و ائم ایدر اول
صلوات الله علی المهدی
حقوق صلوات اول همامیم
والی بکر فی سیر شه
هم ای بکره اولی کیم اودر
والی حفص و کرامته
دخی عصمه کالدر جمله
والی عمر و زکی النورین
غنا ز دخی کاولد اولی
والی حسن فی العلم اذا
دخی علی به کیم اول ولی به
دخی السبطین و ائمتا
شینه هم فاطمه به
دخی الاصحاب بجملام
اصحابه هب اولی کیم اودر
یادتی بهم و با الهام
یادتی اولد اولی کیم
تغیبه فی نص و شریح
قصیدک در بیان فقدان صدق

مسبح اوله ده سیمای وظای صدق
انسان بیایان کاک شمله کلکد
ایم کیم شمدی سوز انز و همنده
دوش کوشه دوشی دوشیک دور
بیلیم بودورده می پوشه دخی اول
خلقه یا نه وادش بودورده
طوبما بودیقینارده ایدر ترک دور
کندی جز مالک انک انی بوسق
طوبیون آداسک انک تکلیف
بلکه تون کولی اوبه علی ایدر خفا
بیشی زانده کور کور دیکر یوق
دوشه چلنک یاور اهدا اوغزیه
اما سوز اراندن صدقن اولد
زینا انی فاکل بلوکم اودر طام
الذات لک ایدی صدقته قوری
زیرک صدقته بی برجم عظیم یوق
جمع ایدیم کز دوشی ناعه محش
هب غنظل ناکامی اولور ان و سید
ثقلت کتورده مجلس اصحاب غزوه
ادمان هم دوشی بتر در دشاری
چاک ایدر ایدیم بروه ناموس مشک

منجد اوله م و اله و جمل صدق
جه چایش بکره بود انک صدق
قانی زه ده لطف شکر صدق
هیرت کتورده کمر سیرک صدق
هب بوغی ایدی شکر بریشک صدق
کوزده کندی مرهم بها صدق
غزیتلر اولد نایب اوظان صدق
بیلسک نه دورنله مهان صدق
طوبما بودی مولیه اوسط صدق
کندی بر ایلورده نه تان صدق
طوبی کیمی بیما بیما صدق
دوشه شوقنا سمددر اوظان صدق
بروجهم ایلار نه شایا صدق
حلق برین ایدر ایدر اعدا صدق
برجام کتورده اوعی صدق
بن سکر و کساکم یوق صدق
برکن اولد ایلدک بریش صدق
بک شوره دیندر عله بیست صدق
خلقه ایلدک مرد کراچان صدق
هر کیمکه ایدر صدق اول صدق
کیرس اله هب و کربان صدق

کوشه، دامان صدق

Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki

Oğuz Emre^{a, b}, Ayşegül Ulutaş^c, Ramazan İnci^d, Burcu Coşanay^e, Mine Ayanoglu^f, Cihangir Kaçmaz^g, Mehmet Akif Kay^h

Özet

Günümüzde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimi, toplumsal bir sorun haline gelmiştir. Türkiye’de de bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı düzeydedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, tesadüfen seçilen 25 resmi ilkokul ve 10 özel ilkokulda görev yapan toplam 317 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği, Pozitif Öğretmen Ölçeği ve Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistikler ve Pearson Korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Sonuçta; öğretmenlerin derste akış yaşatmak ile dikkate alma, güdüleme, derse odaklanma, dikkat toplama ve olumlu tutum arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğrenme güçlüğü
Öz yeterlik
Pozitif öğretmenlik
Öğretmen

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 12.10.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.632453

The Relationship between Competencies of Teachers Towards Students with Learning Disabilities, Their Resources of Self-Efficacy and Positive Teaching Skills

Abstract

Today, the education of children with learning disabilities has become a social issue. There are few studies on this subject in Turkey. This study aims to investigate the relationship between competencies of teachers towards students with learning disabilities, their self-efficacy resources of and positive teaching skills. The study group of the research, which is designed as quantitative research, consists of 317 teachers working in 25 official primary schools and 10 private primary schools. The Teacher Competencies towards Students with Learning Disabilities Scale, the Positive Teacher Scale and Self-Efficacy Resources Scale were used for data collection. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were used to analyze the data. As a result, a positive, moderate and significant relationship was found between the teachers' positive attitudes and creating a flow during the course, consideration, motivation, focus on the lesson, and attention gathering.

Keywords

Learning disability
Self-efficacy
Positive teaching
Teacher

About Article

Received: 12.10.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.632453

^a İletişim Yazarı: oguz.emre@inonu.edu.tr

^b Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Malatya, ORCID: 0000-0001-6810-3151

^c Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Malatya, ORCID: 0000-0002-6497-6534

^d Arş. Gör., Batman Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Batman, ORCID: 0000-0002-6855-4574

^e Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Muş, ORCID: 0000-0002-8337-3851

^f Öğr. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Mardin, ORCID: 0000-0002-5602-4752

^g Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Genç Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Bingöl, ORCID: 0000-0003-0649-5254

^h Öğr. Gör., İnönü Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Malatya, ORCID: 0000-0002-7996-9310

Giriş

İlk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından dil, konuşma, okuma ve diğer iletişim becerilerinde gelişimsel bozuklukları olan bir grup çocuğu tanımlamak için kullanılmaya başlanan öğrenme güçlüğü terimi, günümüzde özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında en büyük dilimi oluşturan grubu nitelemektedir (Cortiella ve Horowitz 2014; Flanagan, Ortiz ve Alfonso, 2011; Kirk ve Bateman, 1962; Pesova, Sivevska ve Runcevac, 2014). Uluslararası kaynaklara bakıldığında öğrenme güçlüğü terimi, okul çağındaki çocuklarda düşünme, dinleme, okuma-yazma, konuşma, sonuca ulaşma veya matematiksel işlem yapma sürecinde karşılaşılabilen genel zorluklar olarak belirtilmektedir (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007; Jena, 2013; Şahin ve Çakır, 2018; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000). Yavuzer (2000) ise, öğrenme güçlüğü tanımlarken bireyin okuma, yazma, akademik olarak idrak etme, telaffuz etme, mantık yürütme gibi kabiliyete sahip olamaması ve bunları kullanmakta zorluk çekmesi ifadelerini kullanmıştır. Genel olarak bu zorluk bireyin, bilimi işleme süreci ve bilim öğrenme yetenekleri ile ilgili bir problem ile birlikte, kendi kendini idare etme ve sosyal ilişki kurmada güçlük yaşamak olarak ifade etmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler yazma, okuma, işlem yapma vb. gibi konu alanlarında başarılı olmak için gereken bilgi, beceri, irade ve öz düzenleme geliştirme sürecinde başarısız olmaktadır. Bu başarısızlık öğrencilerde özgüven eksikliği, sosyal dışlanma, okul derslerinde başarısızlık gibi olumsuz durumları da beraberinde getirmektedir (Grünke ve Cavendish, 2016).

Öğrenme güçlüğü, farklı düzeylerde ve farklı öğrenme alanlarında meydana gelebilmektedir. Öğrencilerin okullarda yaşadığı öğrenme güçlükleri, eğitim sürecinde uygulanan geleneksel eğitim metotlarının eksiklerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Sınıf ortamında öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin bu sorunlarının eğitim sürecine dâhil olabilecek modern ve çoklu ortam materyalleriyle giderilebileceği düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin okuma-yazma alanında yaşadığı öğrenme güçlüğü akademik başarılarını büyük bir ölçüde etkilemektedir. Ülkemizde ilkokula devam eden çocukların okuma yazma güçlüğü yaşamaları ve öğrenme sürecinde gecikmelerinin görülmesi öğrencilerin ileriki dönemlerde akademik anlamda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Şahin ve Çakır, 2018). DSM V'te (2013) öğrenme güçlüğü "özel öğrenme güçlükleri" adı altında üç alt başlıkta açıklanmıştır. Bunlar; okuma güçlüğü (*disleksi*), yazma güçlüğü (*disgrafi*) ve matematik güçlüğü (*diskaluli*)dür. Sessiz okuma yaparken okuduğunu anlamada zorluk yaşama, doğru bir şekilde ve hızda okuyamama, sesli okuma yaparken seslerin doğru telaffuz edememe ve heceleme yaparken zorluk yaşama olarak ifade edilen okuma güçlüğü yani disleksi olarak belirtilmektedir (Morrison, 2016). Dislektik bireylerin okumada gösterdikleri performansların, zekâ düzeyi, yaş ve eğitim faktörleri dikkate alındığında normal gelişim gösteren bireylere göre düşük olduğu saptanmıştır (İşeri ve Akın-Sarı, 2011). Sayısal ifadeleri ve sembollerini anlama, sayı sayma, dört işleme yönelik soruları çözme, sayı sayma, çarpım tablosunu öğrenme konusunda yaşanan güçlükler ise diskalkuli olarak ifade edilmektedir. Bu bireyler, sayısal problemleri çözme konusunda zorluklar yaşamaktadır bu da akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Olkun, Akkurt-Denizli ve Göçer-Şahin, 2015). Yazarken noktalama işaretleri, dil bilgisi ve heceleme gibi konularda yaşanan zorluklar disgrafi olarak adlandırılmaktadır (İlker ve Melekoğlu, 2017).

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, tutum ve sosyal ilişki gibi konularda da zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle okul çağı çocuklarının yaşadığı bu zorluklar nedeniyle sınırlı, dikkatsiz, içe kapanık, hiperaktif, oto kontrolsüz, sorumluluk almaya isteksiz, dağınık ve

öfkeli olma gibi problem davranışlar sergilediği öğretmenleri tarafından saptanmıştır (McLeod, 1993). Toplumun niteliğinin ancak eğitimin kalitesi ile artacağı bilinmekle birlikte bu süreçte en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden olan öğretmen, öğrenci ile devamlı iletişim içinde olan, güncellenen eğitim programlarını takip eden ve uygulayan, eğitim öğretim sürecini koordine eden ve yorumlayan kişidir. Eğitimciler, öğrencileri motive ederek öğrenme sürecini kolaylaştırmakta, öğrenme sürecini daha hızlı bir hale getirerek, bireysel olgunluğa ve kendi yeteneklerine olan güvenleri ile birlikte öğrenme ortamının ve öğrencinin okul başarısını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Bandura, 1993).

Eğitim kurumlarında öğrencilerle vakit geçiren, eğitsel etkinliklere katılım gösteren öğretmenlerin, bu durum üzerinde ilgi ve alakalarını yoğunlaştırmaları, gerek öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tanınmasında gerek bu öğrencilere yönelik adımların tespitinde gereklidir (Korkut, Keskin ve Can, 2016). Okul ortamında öğretmenlerin; öğrencilerin okul hayatını ve sosyal yaşantılarını, etkileyebileceklerinin bilincinde olmaları, yaptıkları işten daha kararlı ve güvenli olarak ilerlemeleri ve yaptıkları işlerin ayrıca sergiledikleri tutumlarda da model olduklarını bilmeleri gerekmektedir (Enderlin-Lampe, 2002). Öğretmenler, öğrencilerinin performanslarını çeşitli yollar doğrultusunda gözlemleyerek öğrencinin öğrenmeye hazır olup olmadığını anlar, eğitim planını ders faaliyetlerini belirler ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükleri ortaya çıkararak, öğrencinin okul yaşantısı ve psiko-sosyal gelişim ile ilgili destek verir. Bu süreç değerlendirme aşamasında önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirtaşlı, 2007). Öğretme yeteneği konusunda kendine güvenen ve öğrencilerinin performansı ile ilgili umudu yüksek olan öğretmenlerin derse hazırlanmak için daha fazla zaman harcıyıp eğitim ve öğretime karşı daha olumlu davranışlar sergiledikleri ve ders anlatımında yardımcı materyal olarak teknolojiyi ve güncel yenilikleri takip ederek bunları eğitim ortamına taşıdıklarını göstermektedir (Albion, 1999; Ginns, Tulip, Waters ve Lucas, 1995; Tosun, 2000).

Öğretmenlerin çocukları nitelikli bir şekilde eğitebilme hissine sahip olması ancak öğretmenin öz yeterlik algısının yerleşmesi ile mümkündür. Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde yer alan öz yeterlik kavramını Bandura, (1997) “bireyin bir işi yapmak için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde yapma becerisine sahip olduğuna dair öğretisi” olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bireyin var olan görevlerini tamamlamak için sahip olduğu olanaklarına güvendiği yeteneklerdir (Galpin, Senders, Turner ve Venter, 2003). Güçlü öz-yeterlilik inancı olan öğretmenlerin uygun teknikler kullandıklarında ve biraz da ilave çaba gösterdiklerinde en zor öğrencilerin bile öğrenebildiklerini, sınıfta akademik etkinliklere daha çok vakit ayırdıklarını, güçlük yaşayan öğrencilerin başarılı olabilmeleri için destek sağladıklarını ve onların akademik gelişimlerini başarı ile taçlandırmak için daha iyi ders planları hazırlayıp uyguladıklarını, öğrencilerini tartışmaya dâhil etmede kabiliyetli olduklarını göstermektedir (Bandura, 1994).

Öğretmen özelliklerine yönelik yapılan atıflara bakıldığında; usta öğretmen, etkili öğretmen, iletişimi güçlü öğretmen, sevilen öğretmen, yetkin, iyi, yetersiz, yetkin ve sevilmeyen öğretmen gibi özellikler literatürde belirtilmektedir (Grieve, 2010; Helterbran, 2008; Montalvo ve ark., 2007; Thibodeau ve Hillman, 2003). Eryılmaz (2014) ise, öğretmenleri üç grupta incelemiştir bunlar; nötr, sevilen ve sevilmeyen öğretmenlerdir. Bu konu üzerinde yaptığı sonraki çalışmalarda, öğrencilerinin mutluluklarını ve iyi oluş düzeylerini yükseltebilen, onların pozitif durumlarını arttıran öğretmenleri “pozitif öğretmen” olarak ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalara göre bu özelliklere sahip pozitif öğretmenler aynı zamanda dışa dönük, sınıf içerisinde ders ortamındaki akışa öğrencileri aktif olarak dahil etme, öğrencilerle kurduğu ilişkilerde pozitif bir tutum benimseme ve çocukların anlama düzeyini arttırmak için konuları somutlaştırarak ifade etme gibi özelliklere de sahiptir (Eryılmaz, 2014; Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018; Özbağır, 2019). Bu tür öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle de pozitif ilişki kuracağı ve öğrenme sürecinde bu öğrencilerin öğrenme becerilerin artması için gerekli olan yöntem, materyal ve teknolojik araçları kullanacağı düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler arasında en büyük dilimi oluşturmaktadır, Ancak, bu grupta yer alan öğrencilere eğitim sürecinde yeterli desteğin sağlanmadığı ve öğrencilerin akademik ortamda zorluk yaşadığı bilinmektedir. Bundan dolayı, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin öz yeterlik kaynakları ve pozitif olma durumları ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu ana problemden hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri öz yeterlik kaynaklarını yordamakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları pozitif olma durumlarını yordamakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri, öz yeterlik kaynakları aracılığıyla pozitif olma durumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup betimsel niteliktedir. Değişkenler arasındaki korelasyonu belirlemek için örneklemin puanları göz önünde bulundurularak yapılan istatistiksel karşılaştırmalardır (Tekbıyık, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tesadüfen seçilen Muş, Malatya, Batman, Mardin ve Bingöl illerinde MEB'e bağlı 25 resmi ilkokul ve 10 özel ilkokulda görev yapan toplam 317 öğretmenden oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda, "kişisel özelliklere ait genel tanımlayıcı istatistikler" verilmiştir. Buna göre; tabloda tüm özelliklerin genel dağılımları (sayı ve yüzde) yer almaktadır. Öğretmenlerin %52,6'sı erkektir. %43,5'i 31-40 yaş aralığındadır. %93,5'i lisans mezunudur. %30,0'ı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahiptir. %98,3'ü kamuda çalışmaktadır. %77,0'si kentsel yerleşimde yaşamaktadır. Öğretmenlerin %82,6'sının öğrenme güçlüğüne sahip olan yakını bulunmamaktadır. %60,4'ünün öğrenme güçlüğüne sahip öğrencisi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin %61,7'si sınıfta öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek özel eğitimi aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %50,9'u öğrenme güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmiştir. %63,0'ü öğrenme güçlüğü ile ilgili ders almıştır. Öğretmenlerin %67,0'sinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Tablo 1. Kişisel özelliklere ait genel tanımlayıcı istatistikler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	109	47,4%
	Erkek	121	52,6%
Yaş	20-30	68	29,6%
	31-40	100	43,5%
	41-50	52	22,6%
	51 ve üzeri	10	4,3%
Öğrenim durumu	Lisans	215	93,5%
	Yüksek Lisans	15	6,5%
	Doktora	0	0,0%
	Lisans tamamlama	0	0,0%
Hizmet yılı	1-5 yıl	69	30,0%
	6-10 yıl	38	16,5%
	11-15 yıl	62	27,0%
	16-20 yıl	28	12,2%
	21-25 yıl	22	9,6%
	25 yıl ve üzeri	11	4,8%
Çalışılan sektör	Kamu (MEB)	226	98,3%
	Özel Kurum (MEB)	4	1,7%
Çalışılan yerleşim yeri	Kırsal	53	23,0%
	Kentsel	177	77,0%
ÖG sahip yakının olup olmadığı	Evet	40	17,4%
	Hayır	190	82,6%
Sınıfta ÖG sahip öğrenci var mı?	Evet	139	60,4%
	Hayır	91	39,6%
Sınıfta ÖÖG sahip öğrencinin eğitim görme durumu	Evet	140	61,7%
	Hayır	87	38,3%
ÖG ilgili hizmetiçi eğitime katılma	Evet	117	50,9%
	Hayır	113	49,1%
ÖG ile ilgili ders alma	Evet	145	63,0%
	Hayır	85	37,0%
ÖG ile ilgili bilgi düzeyiniz yeterli mi?	Evet	76	33,0%
	Hayır	154	67,0%

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda, öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, hizmet yılı, çalıştıkları sektör, çalıştıkları yerleşim alanı, öğrenme güçlüğü olan bir yakınının olup olmadığı, sınıfında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencinin olup olmadığı, öğrenme güçlüğü konusunda hizmet içi eğitim alıp almaması, eğitim sırasında öğrenme güçlüğü ile ilgili ders alıp almama durumu, öğrenme güçlüğü konusunda bilgi düzeyini yeterli bulup bulmadığını araştıran maddeler bulunmaktadır. Hazırlanan form, pilot uygulama olarak 10 öğretmenle gerçekleştirilmiş, formda yer alan sorulardan uygun ve açık olmayan ifadeler değiştirilerek, forma son şekli verilmiştir.

Pozitif Öğretmen Ölçeği: Eryılmaz ve Bek (2017) tarafından geliştirilen ölçek öğretmenlerin kendi bakış açılarından yanıtlanan bir ölçektir. Ölçek, 21 maddeden oluşan beş basamaklı

likert tipinde bir ölçek olmakla birlikte maddeler "1=Hiç, 2=Çok Az, 3=Biraz, 4= Çoğunlukla, 5=Çok Fazla" olarak cevaplandırılmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması 448 öğretmene uygulanmış ve bu çalışma sonucunda açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve 20 maddenin oluşturduğu 5 alt boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar; "dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak", "konuyu somutlaştırmak", "öğrenci ile pozitif ilişki kurmak", "öğrenciyi derse katmak" ve "derste akış yaşatmak"tır. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılan bu araştırmada bu faktörler toplam varyansın % 63.230'unu açıklamıştır. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha tekniği ile analiz edilmiş ve güvenirlik değeri 0.89 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasıyla ölçeğin uygulandığı gruba uyum sağladığı da görülmüştür (Eryılmaz ve Bek, 2017).

Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği: Ölçek ilk olarak Kieffer ve Henson (2000) tarafından öğretmenler için geliştirilen ölçek, Türkçe'ye Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkin (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek yedili derecelendirme; "Kesinlikle doğru değil (1)", "Genellikle doğru değil (2)", "Bazen doğru (3)", "Ara sıra doğru (4)", "Çoğunlukla doğru (5)", "Genellikle doğru (6)", "Her zaman doğru (7)" ile cevaplanan 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve her bir alt boyutun güvenirlik katsayıları ise, "performans başarıları (.75)", "dolaylı yaşantılar (.78)", "sözel ikna (.76)" ve "fizyolojik ve duygusal durumlar (.75)" olarak bulunmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği: Keskin, Korkut ve Can (2016) tarafından geliştirilen ölçek, ilk olarak 55 madde olarak planlanmıştır. Ölçeğin taslak hali ortaokulda görevine devam eden 50 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemlerin ardından faktör yükü düşük olan, farklı alt boyutları kapsayan ve öğretmenler tarafından anlaşılmayan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Beşli likert tipinde oluşturulan ölçeğin cevap dereceleri; "Hiç Katılmıyorum (1)", "Az Katılıyorum (2)", "Orta Düzeyde Katılıyorum (3)", "Çok Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin son hali 22 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ise; 'Dikkate alma (5 madde)', 'Güdüleme (5 madde)', 'Derse odaklama (4 madde)', 'Dikkat toplama (4 madde)' ve 'Olumlu tutum (4 madde)' olarak belirlenmiştir. Ölçeğin son hali 228 öğretmene uygulanmış ve faktör analizi neticesinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .901 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öz yeterlik kaynakları ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin pozitif öğretmenlik becerisi aracılığıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum; kategorik değişkenler ise sayı ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık (α) %5 olarak belirlenmiş ve veri çözümlemesi için SPSS (IBM SPSS for Windows, Ver.24) programı kullanılmıştır. Bu araştırmada Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğine ait Cronbach's Alpha değeri 0,905 (%90,5), Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğine ait Cronbach's Alpha değeri 0,939 (%93,9), Pozitif Öğretmen Ölçeğine ait Cronbach's Alpha değeri 0,906 (%90,6) bulunmuştur. Üç ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin %80'nin üzerinde çıkması ölçek maddelerinin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Ölçek alt boyutları puanlarına ait genel tanımlayıcı istatistikler

	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.
ÖY Performans başarıları	44,55	6,55	12,00	56,00
ÖY Dolaylı yaşantılar	35,08	6,97	12,00	49,00
ÖY Sözel ikna	26,30	5,29	6,00	35,00
ÖY Fizyolojik ve duygusal durumlar	23,56	7,97	8,00	40,00
ÖG Dikkate alma	17,17	2,48	7,00	20,00
ÖG Güdüleme	22,36	2,41	12,00	25,00
ÖG Derse Odaklama	17,47	2,45	7,00	20,00
ÖG Dikkat toplama	17,79	2,15	6,00	20,00
ÖG Olumlu Tutum	17,52	2,45	8,00	20,00
PÖÖ Derste akış yaşatmak	13,06	1,31	8,00	15,00
PÖÖ Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak	21,05	3,01	11,00	25,00
PÖÖ Konuyu somutlaştırarak anlatmak	16,95	2,39	8,00	20,00
PÖÖ Öğrenciyi derse katmak	16,99	2,40	5,00	20,00
PÖÖ Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	22,79	2,31	13,00	25,00

Yukarıdaki tabloda, “Ölçek alt boyutları puanlarına ait genel tanımlayıcı istatistikler” verilmiştir. Buna göre; ölçekler alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleri tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3. Ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	1													
2	,605**	1												
3	,697**	,695**	1											
4	,251**	,595**	,530**	1										
5	,237**	,144*	,124	-,020	1									
6	,268**	,093	,226**	-,129	,670**	1								
7	,179**	,102	,105	-,089	,600**	,667**	1							
8	,332**	,167*	,202**	-,075	,680**	,766**	,708**	1						
9	,327**	,202**	,250**	,046	,600**	,602**	,650**	,670**	1					
10	,311**	,176**	,206**	-,089	,438**	,521**	,514**	,571**	,495**	1				
11	,160*	,167*	,129	-,054	,193**	,290**	,312**	,332**	,267**	,521**	1			
12	,211**	,174**	,141*	-,003	,213**	,347**	,251**	,360**	,245**	,472**	,482**	1		
13	,079	,111	,106	-,060	,102	,277**	,290**	,298**	,221**	,444**	,459**	,452**	1	
14	,259**	,150*	,153*	-,029	,250**	,383**	,357**	,441**	,338**	,524**	,502**	,483**	,354**	1

** . Correlation is significant at the 0.01

* . Correlation is significant at the 0.05

1- Performans başarıları

5- Dikkate alma

9- Olumlu Tutum

13- Öğrenciyi derse katmak

2-Dolaylı Yaşantılar

6- Güdüleme

10- Derste akış yaşatmak

14-Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak

3- Sözel İkna

7- Derse Odaklama

11- Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak

4-Fizyolojik ve duygusal durumlar

8- Dikkat toplama

12-Konuyu somutlaştırarak anlatmak

Tablo 3 incelendiğinde, ölçek alt boyutları arası korelasyon katsayıları verilmiştir.

- Dikkat toplama, olumlu tutum ve derste akış yaşatmak ile performans başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki saptanmıştır.
- Derste akış yaşatmak ile dikkate alma, güdüleme, derse odaklanma, dikkat toplama ve olumlu tutum arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak ile derse odaklanma ve dikkat toplama arasında pozitif yönde, anlamlı ($p<0,05$) ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.
- Konuyu somutlaştırarak anlatmak ile güdüleme ve dikkat toplama arasında anlamlı ($p<0,05$), orta düzeyde ve pozitif bir korelasyon saptanmıştır.
- Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutu ile güdüleme, derse odaklanma, dikkat toplama ve olumlu tutum arasında anlamlı ($p<0,05$), orta düzeyde ve pozitif bir ilişki görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alan yazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar ışığında tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerde dikkat toplama, olumlu tutum ve derste akış yaşatma becerileri arttıkça performans başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin içsel motivasyonları arttıkça başarılarının da arttığını göstermektedir. İç motivasyonların (sorumluluk duygusu, derse karşı olumlu tutum ve başarıma isteği, öğretmenlik mesleğinden hoşlanma gibi) başarı ile doğru orantılı olduğu ifade edilmiştir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Lin, McKeachie ve Kim, 2003; Yazıcı, 2009). Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen ikinci bulgu ise dışa dönük kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin derse odaklanma ve dikkat toplama becerilerinde daha yeterli olduklarıdır. Roberts ve arkadaşları (2001) da yaptıkları çalışmada yeterlik sahibi bireylerin her konuda yüksek gayret gösterme yatkınlığına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kendi öz yeterliğinin farkında ve öz yeterliliklerini geliştirme sürecinde karşılaştığı güçlüklerle rağmen motivasyonlarının düşmediği çalışmadan elde edilen bulgulardandır. Bunun, yüksek öz yeterliğe sahip insanların güçlü inançlara sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Chiang, Hsu ve Shih (2015), yaptıkları çalışmada dışa dönük kişilik özelliklerine sahip bireylerin performanslarında bilgi alışverişi etkisinin güçlendiğini ve dolaylı olarak yaratıcılık becerilerinin de olumlu şekilde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Roberts, Harlin ve Briers (2007), öğretmenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada dışa dönük öğretmen tutumunun öğretmenin sınıf yönetimini, öğrenci katılımını, öğretim stratejilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile öğretecekleri ve öğrencileri de hayata hazırlamak adına iyi bir şekilde eğitip, adaptasyon süreci göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öz yeterlik konusuna gereken önemi vermeleri gerektiği görülmektedir (Roberts ve ark., 2001). Çalışma grubunu öğretim elemanlarının oluşturduğu ve öğretim elemanlarının kişilik yapılarının öğrencilerin İngilizce eğitim programındaki motivasyonlarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada dışa dönük, algılayıcı ve

dikkat gibi kişilik yapılarına sahip öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir (Sudarsi, Hamra ve Mahmud, 2016). 19 öğretmenin 5 yıllık boylamsal araştırma ile incelendiği çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretim sürecine etkisi incelenmiştir. Bu beş yıllık araştırma sonucunda olumlu kişiliğe sahip öğretmenlerin profesyonellik seviyelerinin yüksek olduğu, öğretim etkinliğini arttırdıkları, aynı zamanda öğrencilerin duygusal dengesine katkıda bulunarak akademik başarıları ile motivasyonlarını arttırdıkları belirlenmiştir (Idris, Johari ve Bakar, 2018). Alan yazında yer alan çalışmaların bulgumuzu desteklediği görülmektedir.

Çalışmada konuyu somutlaştırarak anlatan öğretmenlerin öğrencileri güdüleme ve dikkatini toplama hususunda daha yeterli oldukları saptanmıştır. Dersi etkili ve verimli bir hale getirmek için farklı görseller, materyaller ve öğretim yöntemleri kullanan öğretmenlerin öğrencileri derse karşı motive ettikleri ve ders süresince dikkatlerini toplamayı sağladıkları belirlenmiştir. Satsangi, Bouck, Taber-Doughty, Bofferding ve Roberts (2016)'ın matematik öğrenme gücü (diskalkuli) yaşayan 3 öğrenci ile deneysel olarak yaptıkları çalışmada öğrencilere sanal ve somut öğrenme deneyimleri sunulmuş eğitim süreci sonucunda somut öğrenme deneyimi yaşayan üç öğrenciden ikisinin aldığı puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir bulgu olarak Agrawal ve Morin (2016) yaptıkları çalışmada, matematik öğrenme gücü yaşayan yani sınıf içerisinde farklı matematik kavramlarının hem kavramsal hem de işlemsel bilgisi ile ilgili zorluklar yaşayan öğrencilere sunulan somut öğrenme deneyimlerinin öğrencileri konuya güdülediği ve bu gücünü kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal ve davranışsal problemi olan öğrencilerin öğrenimi sırasında kullanılan somut öğretim yöntemlerinin de öğrencilerinin öğrenme çıktısı üzerinde olumlu etki yaptığı araştırmalar sonucunda ortaya çıkan sonuçlardır (Mulcahy ve Krezmien, 2009; Peltier ve Vannest, 2018; Ralston, Benner, Tsai, Riccomini ve Nelson, 2014). Somut öğretim yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle soyutluğun daha yoğun olduğu matematik öğretimi konusunda ve öğrenme sürecinde güçlükler yaşayan öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırma sonucunda ulaşılan bulguyu desteklemektedir (Bouck, Park ve Nickell; 2017; Bouck, Satsangi ve Park, 2018; Flores, Hinton, Strozier ve Terry, 2014; Flores, 2010; Strickland ve Maccini, 2013).

Bu çalışma da, öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliğinden; dikkate alma, güdülenme, derse odaklanma, dikkat toplama ve olumlu tutumları arttıkça derse akış yaşatma becerilerinin de arttığı görülmüştür. Spitek ve arkadaşları (1998) öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmelerinin, geri bildirimler sunmalarının, anlatılan konuyu daha ilgi çekici hale getirip farklı eğitsel metodlar kullanmalarının, geri bildirimde bulunmanın dersin verimliliğini artırdığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşimde olduğu eğitim süreçlerinin akademik başarıda önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Chermers, Hu ve Garcia, 2001; Pajares, 1997; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstrom, 2004; Zajocava, Lynch ve Espenshade, 2005). Bahar (2019), çalışmasında öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı ve akademik başarının sağlanmasında önemli bir yol gösterici olduğunu belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin sınıfta sordukları soruya cevap verme, anlamadığı konunun tekrar anlatılmasını talep etme, okunan veya sınıfta ortaya konan fikirlerin çoğunu anlama gibi becerileri akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Özel öğrenme gücü çeken öğrencilerin gözlemlenmesi ve tutulan saha notları ile gerçekleşen çalışmada bu öğrencilerin özgüven problemi yaşadıklarına vurgu yapılmış ve öğrencilerin özgüvenlerinin güçlendirilmesinin

öğrenim becerilerini de arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Öğretmenlerin duygusal beceri, empati düzeyleri ve hipotez kurma yetenekleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışma sonucunda öz yeterlik inançlarının duygusal beceri, hipotez kurma ve empatiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının doğrudan ve dolaylı olarak duygusal beceri, hipotez kurma ve empatiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Hen ve Goroshit, 2016).

Aynı zamanda, Korkut ve arkadaşlarının (2016) konuyla ilgili çalışmalarında, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimin her kademesinde var olduğu ve birçok öğretmenin bu tarz öğrencilerle karşılaşma durumunda olması öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler konusunda öğretmen yeterliklerinin belirlenip, gerekli önlemlerin alınmasını zorunlu hale getirdiği belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan çalışmanın önemini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda somut öğrenme deneyimlerine dayalı eğitimin çocukların gelişimine etkisinin araştırıldığı boylamsal desende çalışmalar yapılabilir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm branşlardaki öğretmen adaylarının müfredatına öğrenme güçlüğü ile ilgili farkındalıklarının artması adına dersler konulabilir. Sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespiti ve eğitimi için bilgi düzeylerinin ve yeterliliklerinin artırılması için öğretmenlere bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

Kaynakça

- Albion, P. R. (1999). Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology. In J. D. Price & J. Willis & D. A. Willis & M. Jost & S.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Agrawal, J., & Morin, L. L. (2016). Evidence-based practices: Applications of concrete representational abstract framework across math concepts for students with mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 34-44.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2009). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Boger-Mehall (Eds.), Technology and teacher education annual 1999 (s. 1602- 1608). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Bandura, A.(1989a). Regulation of cognitive processes through perceivedself-efficacy. *Developmental Psychology* 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self –efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.),Encyhopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brownell, M. T., Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy and Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education* 22(3), 154-64.

-
- Bahar, H. H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bouck, E., Park, J., & Nickell, B. (2017). Using the concrete-representational-abstract approach to support students with intellectual disability to solve change-making problems. *Research in developmental disabilities*, 60, 24-36.
- Bouck, E. C., Satsangi, R., & Park, J. (2018). The concrete-representational-abstract approach for students with learning disabilities: An evidence-based practice synthesis. *Remedial and Special Education*, 39(4), 211-228.
- Chiang, Y. H., Hsu, C. C., & Shih, H. A. (2015). Experienced high performance work system, extroversion personality, and creativity performance. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(2), 531-549.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. & Tarkın, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Demirtaşlı, Ç. N. (7 Eylül, 2007). CİTO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi Sosyal Bilgiler Alanı. CİTO-Türkiye 1.Konferans Bildirileri, 40-47, ODTÜ, Ankara
- DSM-V (2013). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. American Psychiatric Association.
- Enderlin-Lampe, S. (2002). Empowerment: Teacher perceptions, aspirations, and efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, September, 1-8.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-being and Academic Achievements of Adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(6), 2049-2062.
- Eryılmaz, A. (2017). Initial Development and Validation of the Positive Teacher Scale. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing* 1(1), 10-21
- Eryılmaz, A. & Bek, H. (2018). "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1297-1306. DOI: 10.24106/kefdergi.369825
- Flores, M. M., Hinton, V. M., Strozier, S. D., & Terry, S. L. (2014). Using the concrete-representational-abstract sequence and the strategic instruction model to teach computation to students with autism spectrum disorders and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 547-554.
- Flores, M. M. (2010). Using the concrete-representational-abstract sequence to teach subtraction with regrouping to students at risk for failure. *Remedial and Special Education*, 31(3), 195-207.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O. & Alfonso, V. C. (2011). *Essentials of Cross-Battery Assessment*. Kaufman, A. S., and Kaufman, N. L. (Eds.), *Expert advice on identifying specific learning disabilities* (3th ed.). Canada: John Wiley and Sons, Inc.
-

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Galpin, V. C., Senders, I., Turner, H. & Venter, B. (2003). Gender and educational background and their effect on computer self- efficacy and perceptions. Technical Report TR-Wits-CS-2003-0, School of Computer Science, University of the Witwatersrand IDEA, (2004) Individuals with Disabilities Education Improvement Act of Pub.L.No.108-446.
- Görgün, B. & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Okuma Destek Programının Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2).
- Grieve, A. M. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265-277.
- Grünke, M., & Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 1-8.
- Helterbran, V. R. (2008). Professionalism: Teachers taking the reins. *The Clearing House: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 81(3), 123-127.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1), 1151996.
- Idris, Z., Johari, K. S. K., & Bakar, A. Y. A. (2018). Meta-Synthesis Study: Positive Effects on Positive Personality of Teachers in Teaching Profession. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(1), 740-749.
- İşeri, E. & Akın-Sarı, B. (2011). Çocukta bilişsel gelişim ve bozukluklar: Zeka geriliği ve öğrenme bozuklukları. S. Karakaş. (Ed.). *Kognitif Nörobilimler* (s. 489-510). Ankara: MN Medikal & Nobel Tıp Kitap Sarayı.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning disability: Teory to practice*. New Delphy: Sage Publicatio
- Keskin, İ., Korkut, A. & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155. doi:10.17539/aej.43261.
- Kieffer, K. M., & Henson, R. K. (2000). Development and Validation of the Sources of Self-Efficacy Inventory (SOSI): Exploring a New Measure of Teacher Efficacy.
- Korkut, A., Keskin, İ., & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258.
- Mc Leod, Terry. (1993). "Social - Behavioral Characteristics" *Learning Disabilities Best Practices for Professionals* (Ed. William Bender). USA: Butter-Heinneman,.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. Macid Ayhan Melekoğlu ve Uğur Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 24-53). Ankara: Pegem.

-
- Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 144-158.
- Morrison, J. (2016). DSM-5'i kolaylaştıran 'Klinisyenler için tanı rehberi'. Muzaffer şahin (ev Ed.). Ankara: Nobel.
- Mulcahy, C. A., & Krezmien, M. P. (2009). Effects of a contextualized instructional package on the mathematics performance of secondary students with EBD. *Behavioral Disorders*, 34(3), 136-150.
- Olkun, S., Akkurt-Denizli, Z. & Gcer-şahin, S. (2015). ğrencilerin diskalkuliye yatkınlıklarının belirlenmesinde nokta sayılama ve sayısal karşılaştırma becerileri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 3(2), 62-71.
- Özbağır, T. (2019). ğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekayla, pozitif ğretmen özellikleriyle ve demografik değışkenlerle ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız teknik üniversitesi, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pesovaa, Sivevskab & Runcevac (2014). Early Intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities. *Social and Behavioral Sciences* 149, 701-708.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self- perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- Satsangi, R., Bouck, E. C., Taber-Doughty, T., Bofferding, L., & Roberts, C. A. (2016). Comparing the effectiveness of virtual and concrete manipulatives to teach algebra to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(4), 240-253.
- Strickland, T. K., & Maccini, P. (2013). The effects of the concrete-representational-abstract integration strategy on the ability of students with learning disabilities to multiply linear expressions within area problems. *Remedial and Special Education*, 34(3), 142-153.
- Sudarsi, E. T., Hamra, A., & Mahmud, M. (2016). The Effects of Lecturers' Personality on Students' Learning Motivation. *Elt Worldwide*, 3(2), 188-203.
- şahin, F. & akır, R. (2018). Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma-Yazma Güçlüğü çeken ğrencilerin Okuma-Yazma Becerileri Üzerinde Etkisi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 75-90.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama (M. Metin, ed.). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (99-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thibodeau, G. P., & Hillman, S. J. (2003). In retrospect: teachers who made a difference from the perspective of preservice and experienced teachers. *Education*, 124(1), 169-180.
- Thomas, D. & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers
- U.S. Department of Education. (2014). *In Proceedings of the 36th annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2014*. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services.

- Peltier, C., & Vannest, K. J. (2018). Using the concrete representational abstract (CRA) instructional framework for mathematics with students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(2), 73-82.
- Ralston, N. C., Benner, G. J., Tsai, S. F., Riccomini, P. J., & Nelson, J. R. (2014). Mathematics instruction for students with emotional and behavioral disorders: A best-evidence synthesis. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(1), 1-16.
- Roberts, G., Harlin, J., & Briers, G. (2007). The Relationship Between Teaching Efficacy And Personality Type Of Cooperating Teachers. *Journal Of Agricultural Education*, 48(4), 55-66.
- Roberts, J.K., Henson, R.K., Tharp, B.Z. ve Moreno, N. (2001). An Examination of Change In Teacher Self-Efficacy Beliefs In Science Education Based On The Duration of In-Service Activities, *Journal of Science Teacher Education*, 12(3): 199-213.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAZICI, H. (2009). "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış". *Kastamonu Eğiti Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Zuriff, G.E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 99-117.

Öğretmen Adaylarının Örtük Program Kaynaklı Stres Algılarının Örgüt Kültürü Açısından Değerlendirilmesi

Remzi Yıldırım ^{a,b}, Metin Aşçı ^c

Özet

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının örtük programdan kaynaklanan stres algılarını belirlemek ve bu durumu örgüt kültürü açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. Veriler, "Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algılarının Belirlenmesi Ölçeği" adlı veri toplama aracılığı ile 364 öğretmen adayından toplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik analizler kullanılmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarında cinsiyet ve GANO puanları değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılırken "Mann Whitney U Analizi", bölüm değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılırken "Kruskal Wallis Analizi" uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuş, GANO puanına göre ise anlamlı fark bulunmamıştır. Bölüm değişkenine göre öğrenci boyutunda anlamlı fark bulunmamış, öğretmen boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Farkın olduğu gruplar "Dunn Analizi" ile belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ile örtük programın daha önceden kestirilemeyen olumsuz çıktılarının yol açtığı stres algıları, örgüt kültürü bazında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Adayları
Örtük Program
Stres Algısı
Örgüt Kültürü

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 24.10.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.637905

Evaluation of Pre-Service Teachers' Hidden Curriculum Stress Perceptions According to Organizational Culture

Abstract

It is aimed to determine pre-service teachers' hidden curriculum stress perception and to evaluate it in organizational culture. General survey model was used. The data was collected from 364 pre-service teachers with "The scale for identification of primary school students' perception of stress led by hidden curriculum". Normal distribution wasn't observed. "Mann Whitney U Analysis" was used for looking significant difference according to gender and GANO scores and "Kruskal Wallis Analysis" for department variable. According to gender there was a significant difference and no significant difference in GANO scores. There wasn't significant difference in student dimension, significant difference was found in teacher dimension in department variable. The significant differences between groups were determined by "Dunn Analysis". With the findings stress perceptions caused by the unpredictable negative outcomes of the hidden curriculum have been evaluated on the basis of organizational culture.

Keywords

Pre-service Teachers
Hidden Curriculum
Stress Perception
Organizational Culture

About Article

Received: 24.10.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.637905

^a İletişim Yazarı: yildirimremzi@hotmail.com

^b Öğretim Görevlisi Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 45900 Demirci Manisa, ORCID numarası: 0000-0002-6918-5416

^c Doktor Öğretim Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 45900 Demirci Manisa, ORCID numarası:0000-0002-2526-0437

Giriş

Dünyayla benzer biçimde Türkiye’de de öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerinin işlevi olarak görülmektedir. Bu işlev doğrultusunda mesleğin gerekliliklerini yerine getirme yeterliliğine sahip öğretmenlerin mesleğe hazırlanması eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim / öğretim programlarının kalitesi ile doğru orantı göstermektedir. İstenen becerilerle donatılmış bireyleri yetiştirmek için belirlenmiş amaç ve konulardan oluşan bu programlara resmi program adı da verilmektedir. Ancak resmi program dışında, öğretmen adaylarının edindikleri bilgi, beceri ve tutumlarına yön veren yazılı olmayan bir başka program türü de mevcuttur. Örtük program olarak adlandırılan bu program; resmi programın ötesinde, eğitim sürecinde oluşan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğretmen adaylarının eriştikleri nitelikleri kapsamaktadır (Yüksel, 2002). Başka bir deyişle, örtük (gizil) programın resmi programda olmayan her şeyi içerdiği fakat resmi programın çıktıları üzerinde önemli etkisi olduğu da söylenebilir (Ahola, 2000; Bergenhenegouwen, 1987; Rennet-Ariev, 2008).

Öğretmen yetiştirme alanında örtük programın teorik temellerinin atıldığı çalışmada Ginsburg ve Clift (1990) öğretmen yetiştirme sürecinde örtük programla ilgili çalışmalarını sistemli bir biçimde incelemiş ve sonuç olarak öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalarda örtük programı üç ana kategoride toplamıştır.

- a. Öğretmenlik Mesleği: Örtük mesajlar aracılığı ile öğretmenlik mesleğinin statüsü ve gücü öğrencilere anlatılır.
- b. Pedagoji: Resmi ve örtük biçimde öğretmen adaylarına pedagoji alanından bazı öğretiler sunulur. Örneğin çağımızda aktif yöntemlerin etkililiği ve gerekliliği anlatılır ama uygulamada karşılaşılabilecek bazı sorunların varlığı mesaj olarak da verilir.
- c. Toplum ve Toplumla İlişkiler: Öğretmen eğitimi içerisinde yer alan örtük program toplumlardaki eşitsizlik ve ayrımcılığı dile getirilmeden, toplumlarda bulunan kurumların ve sosyal ilişkilerin olumlu yanlarına yönelik mesajlar verir.

Örtük program aracılığı ile öğrencilere / öğretmen adaylarına kurumların (fakültelerin) beklentileri ile uyumlu bilgi, tutum ve düşüncelerin kazandırılması amaçlansa da bazı durumlarda istendik davranışların yanı sıra amaçlanmayan davranışların da süreç içinde öğretmen adayları tarafından kazanıldığı bilinmektedir. Amaç dışı kazanılan bu davranışların örgüt kültürü açısından olumsuz etkiler doğurduğu açıktır. Başka bir deyişle örtük programın okul kültürünü de ifade ettiği düşüncesi de söylenebilir (Yangın ve Dindar, 2010).

Örgüt (okul) kültürü içten gelen bir bütünleşme ve dışarıya karşı uyum sürecinde örgüt üyelerine yol gösterecek varsayım ve inançlar olup, örgütün geneline yayılmış bir yapıdadır (Schein, 1992). Örgüt (okul) kültürü yazılı kuralların yanı sıra ortamda gerçekleşen yazılı olmayan yaşantıların tümünden de etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının fakülteleri içinde karşılaştıkları daha önceden planlanmamış yaşantılar sonucu olumsuz sayılabilecek bazı davranış biçimlerini kazanmaları bir problem olarak kabul edilmektedir. Özellikle istem dışı kazanılan bu davranışlar öğretmen adaylarında meslekleri ile ilgili stres kaynağı oluşturmakta ve bazı durumlarla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda soru işaretleri meydana getirmektedir. Öğretmen adayları tarafından alınan eğitim onları bir meslek mensubu yapmaktan öte; düşünen, üreten, amaç sahibi olan bireyler haline getirmeyi

hedeflemektedir (Savcı ve Aysan, 2014). Bu hedeflerin başarılmasında öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının algıladığı stresin azaltılması önemlidir. Ülke kaynaklarından eğitim için ayrılan para, zaman ve diğer kaynaklar göz önüne alındığında örtük program kaynaklı olumsuz etkilerin belirlenip öğretmen adaylarının algıladıkları stres düzeyinin aşağıya çekilmesi önem arz etmektedir. Özellikle gelecek yıllarda formal eğitim kurumları içinde yer alacak öğretmen adaylarının görev yapacakları okullara, mesleklerine ilişkin yüksek stres ve kaygı düzeyi ile gitmeleri arzu edilen bir durum değildir. Örgüt kültürünün bu durum karşısında olumlu katkı sağlamasının mümkün olduğu ve öğretmen adaylarının kendilerini gelecekte daha güçlü hissetmelerine olanak verecek biçimde örgüt kültürünü oluşturan unsurlar ve işlevler olduğu söylenebilir.

Schein (1988) örgüt kültürünü oluşturan unsurları; değerler, varsayımlar, normlar, semboller ve öyküler, inançlar, kahramanlar olarak sıralamıştır. Norman (1991) ise örgüt kültürünün işlevlerini şöyle açıklamıştır;

- a. Örgütü biçimlendiren bir araçtır.
- b. Sosyalleşme sürecidir.
- c. Örgütle ilgili sorunların çözüm anahtarıdır.
- d. Moral ve güdülenme sağlayıcıdır.
- e. Örgütsel iklimin, etkinlik ve verimliliğin oluşumunda kilit roledir.
- f. Örgütsel değişimde araç ve anahtardır.
- g. Örgütte tutarlılık ve mükemmellik belirtisidir.

Her eğitim kurumunda var olduğu bilinen örtük programın örgüt kültürü, örgüt kültürünün unsurları ve işlevleri ile yakın ilişkisi söz konusudur. Örgüt kültürünün arzu edilen biçimde olduğu durumlarda örtük program aracılığı ile öğretmen adaylarına yönelik pek çok olumlu kazanımın sunulabilmesi mümkün olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde örtük programla ilgili yapılan çalışmaların genelde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinin örtük programı üzerine yapılan çalışmalar sayıca istenen düzeyde olmayıp, sonuçlarının örgüt kültürü içinde ele alınıp yorumlanmasına yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ahola (2000), Astin (1993), Bergenhenegouwen (1987), Ginsburg ve Clift (1990), Margolis (2001), Margolis ve Romero (1998), Nelsen (1981), Snyder (1971) yükseköğretim düzeyinde örtük program konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar olarak karşımıza çıkmakla birlikte; Adler (2006), Korthagen ve Kessels (1999), Rennet-Ariev (2008) öğretmen adaylarına yönelik örtük program çalışmaları yürütmüş araştırmacılar olarak belirgin biçimde tespit edilmiştir. Bu manada örtük programın örgüt kültürü ile ilişkili bir biçimde ele alınma ihtiyacı araştırmacıları bu yönde çalışma yapmaya yöneltmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarını belirlemeye ve örgüt kültürünün işlevleri bakımından değerlendirmeye yöneltmiştir.

Çalışma ile eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının ortaya konması ve bu durumun örgüt kültürü açısından değerlendirilip tartışılması amaçlanmıştır. Ayrıca örtük program kaynaklı olumsuz stres algılarının etkisini azaltacak biçimde; daha verimli öğrenme çıktıları elde etmeye yönelik ve örgüt kültürü üzerinde olumlu etki sağlamaya yönelik önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın problem durumu şu şekilde ortaya konmuştur:

“Öğretmen adayları üzerindeki örtük program kaynaklı stres algılarının örgüt kültürü açısından değerlendirilmesi.”

Problem durumuna yönelik belirlenen alt problemler ise aşağıda sıralandığı biçimdedir:

1. Öğretmen adaylarının örtük problemden kaynaklanan stres algılarına yönelik betimsel istatistikler nedir?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre örtük programdan kaynaklanan stres algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının bölümüne göre örtük programdan kaynaklanan stres algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına (GANO) göre örtük programdan kaynaklanan stres algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada araştırma kapsamında ele alınan alt problemler yoluyla ulaşılan bulgular örgüt kültürünün işlevleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu yönde öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi biçimindeki başlıklar aracılığı ile çalışmanın yöntemi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerine göre yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinde bağımsız ve nesnel bir biçimde gözlem, ölçüm ve analiz yapılabilmekte olup (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013), tarama ve deneme olarak iki ana model vardır. Tarama modelleri mevcut durumu olduğu gibi gösterebilmekte (Şimşek, 2012) ve durumu var olduğu şekliyle betimleyebilmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmış olup, durum saptaması yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmalar evrenin tamamı veya evreni temsil eden örneklem üzerinden yürütülmektedir (Karasar, 2012). Bu kapsamda araştırma evrenini oluşturan MCBÜ Eğitim Fakültesinde 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde kayıtlı olan 1906 öğretmen adayından Şahin'in (2012) belirttiği biçimde %95 güven düzeyi ve %5 hata payı gözetilerek 364 öğretmen adayına önce bölüm ve ardından cinsiyet bazında tabakalı örneklem yoluyla Tablo 1'de gösterildiği biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 1. Çalışmanın Bölüm ve Cinsiyet Bazında Evren ve Örneklem Durumu

Bölüm	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	207	92	299	40	18	58
İlk. Matematik Öğretmenliği	136	56	192	26	11	37
Rehberlik ve Psikolojik Danış.	195	102	297	36	19	55
Sınıf Öğretmenliği	266	120	386	51	23	74
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	220	120	340	42	23	65
Türkçe Öğretmenliği	227	165	392	43	32	75
Toplam	1251	655	1906	238	126	364

Veri Toplama Araçları

Veriler, Yıldırım ve Gürol (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algılarının Belirlenmesi Ölçeği” adlı veri toplama aracıyla toplanmıştır. İlgili ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmış bir ölçme aracı olup, ölçeğin Cronbach Alpha biçimindeki güvenilirlik kat sayısı .957 olarak hesaplanmıştır ve ölçek toplam varyansın %44,523’ünü açıklamıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi 510 öğrencinin, doğrulayıcı faktör analizi 469 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Ölçekte; öğrenci, öğretmen ve yönetici ve okulun imkânları biçiminde üç boyut bulunmakta olup, güvenilirlik katsayıları sırasıyla .949, .895, .857 biçiminde elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanmasına ilgili ölçme aracının kullanım izninin alınmasıyla başlanmış, ardından uygulama formuna bağımsız değişken olarak belirlenen öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve GANO puanları ile öğretmen ve öğrenci boyutuna yönelik maddeler yerleştirilmiştir. Uygulama formuna yönelik uygulama izinlerinin de alınmasıyla katılımcıların rızaları ve gönüllülükleri esas alınarak veriler toplanmıştır. Toplamda 391 öğretmen adayına ulaşılmış, toplanan verilerin 27 tanesi geçersiz olduğu için değerlendirme dışı tutulmuş, geriye kalan 364 veri değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmen adaylarının katıldığı bu çalışmada veriler rastgele örneklem yöntemiyle toplanmıştır.

Daha sonra analizler yapılırken önce elde edilen veriler anlamlılık düzeyi ($p=.05$) dikkate alınarak normal dağılım testlerine tabi tutulmuştur. Her bir boyut ve veri setinin tamamında hem Kolmogorov-Smirnov testi hem de Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği ($p<.05$) gözlemlenmiştir. Verilerin betimsel istatistikleri analiz edilirken minimum, maksimum, aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesinden ötürü cinsiyet ve GANO bazında anlamlı fark olup olmadığı “Mann Whitney U Analizi”, bölüm bazında anlamlı fark olup

olmadığı “Kruskal Wallis Analizi” aracılığı ile incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi esnasında bölüm bazında öğretmen boyutuna ve ölçeğin tamamına ilişkin fark görülmüş ve farkın yönü “Dunn Analizi” ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın tartışma / sonuç ve öneri bölümünde Norman’ın (1991) kuramsal olarak belirlemiş olduğu örgüt kültürünün işlevleri temelinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada belirlenmiş olan alt problemlere göre elde edilen bulgular sırasıyla verilmiş bulunmaktadır.

Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının örtük probleminden kaynaklanan stres algılarına yönelik betimsel istatistikler nedir?” biçimindedir ve ölçekte yer alan alt boyutlara ve ölçeğin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterildiği biçimdedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Kaynaklı Stres Algıları Betimsel İstatistikleri

Boyut	n	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Öğrenci	364	16.00	75.00	44.98	12.19
Öğretmen	364	18.00	90.00	71.16	18.15
Tamamı	364	37.00	165.00	116.14	26.94

Öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarına yönelik aritmetik ortalama puanları öğrenci boyutu için 44.98 (bazen), öğretmen boyutu için 71.16 (sık sık), tamamı için 116.14 (sık sık) şeklinde çıkmıştır.

Öğrenci boyutunda 3.38 (bazen) aritmetik ortalama puanla “Sınıf arkadaşlarımdan eşyalarımı izinsiz kullanmaları” biçimindeki madde en yüksek değeri, 2.35 (nadiren) aritmetik ortalama puanla “Sınıftaki arkadaşlarımdan bazılarının kötü alışkanlıklara sahip olması (sigara, içki, okuldan kaçma)” biçimindeki madde en düşük değeri almıştır.

Öğretmen boyutunda 4.24 (her zaman) aritmetik ortalama puanla “Öğretim elemanının bazı öğrencileri kayırıp eşit davranmaması” biçimindeki madde en yüksek değeri, 3.55 (sık sık) aritmetik ortalama puanla “Öğretim elemanının beni sınıfın önünde uyarması” biçimindeki madde en düşük değeri almıştır.

Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre örtük programdan kaynaklanan stres algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde olup, ölçekte yer alan alt boyutlara ve ölçeğin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterildiği biçimdedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları Arasında Anlamlı Farklılığı Gösteren Mann Whitney U Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öğrenci	Kadın	238	200.24	47657.00	10772.00	.000
	Erkek	126	148.99	18773.00		
Öğretmen	Kadın	238	198.27	47188.50	11240.50	.000
	Erkek	126	152,71	19241.50		
Tamamı	Kadın	238	201.18	47880.00	10549.00	.000
	Erkek	126	147.22	18550.00		

Öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarına yönelik her bir boyut ve tamamı için alınan puanlar kadın ve erkek cinsiyetine bağlı olarak kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.00$).

Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının bölümüne göre örtük programdan kaynaklanan stres algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde olup, öğrenim görülen bölümler kapsamında elde edilen veri seti aracılığı ile ulaşılan bulgular öğrenci boyutuna yönelik Tablo 4’te, öğretmen boyutuna yönelik Tablo 5’te ve tamamına yönelik Tablo 7’de gösterildiği biçimdedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bölümüne Göre Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları Arasında Öğrenci Boyutunda Anlamlı Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	192.03	4.281	5	.510
İlköğretim Matematik Öğret.	37	151.30			
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	178.34			
Sınıf Öğretmenliği	74	187.10			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	189.88			
Türkçe Öğretmenliği	75	182.63			
Toplam	364				

Tablo 4’e göre öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algıları kapsamında ölçme aracının öğrenci boyutundan aldıkları puanlar eğitim aldıkları bölümlere bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=4.281$, $sd=5$, $p=.510$).

Öğretmen Adaylarının Örtük Program Kaynaklı Stres Algılarının Örgüt Kültürü Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Bölümüne Göre Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Alguları Arasında Öğretmen Boyutunda Anlamlı Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	181,09			
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	37	133,69			
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	169,17			
Sınıf Öğretmenliği	74	211,35	19.628	5	.001
Sosyal Bilgiler Öğret.	65	164,54			
Türkçe Öğretmenliği	75	204,54			
Toplam	364				

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algıları kapsamında ölçme aracının öğretmen boyutundan aldıkları puanlar eğitim aldıkları bölümlere bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=19.628$, $sd=5$, $p=.001$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılan Dunn analizi uygulanmış ve öğrenci boyutuna göre farkın olduğu gruplar ($p<.05$) Tablo 6 aracılığı ile gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Kaynaklı Stres Algılarının Bölümde Öğretmen Boyutuna Göre Farkın Olduğu Grupların Çoklu Karşılaştırıldığı Dunn Analizi

Bölüm	p
Matematik – Sosyal	.154
Matematik – RPD	.113
Matematik – Fen	.032
Matematik – Türkçe	.001
Matematik – Sınıf	.000
Sosyal – RPD	.810
Sosyal – Fen	.383
Sosyal – Türkçe	.025
Sosyal – Sınıf	.009
RPD – Fen	.547
RPD – Türkçe	.058
RPD – Sınıf	.024
Fen – Türkçe	.202
Fen – Sınıf	.101
Türkçe – Sınıf	.693

Tablo 5 incelendiğinde “İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” bölümü öğretmen adaylarının örtük programdan kaynaklanan stres algılarına yönelik madde sıra ortalamaları öğretmen boyutunda diğer bölümlere göre daha düşük düzeyde kalmıştır. Tablo 6’da görüldüğü üzere bu bölümlerin karşılaştırıldıkları diğer bölümlerden $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adayları Bölümüne Göre Örtük Program Kaynaklı Stres Algıları Arasında Verilerin Tamamına Göre Anlamlı Farklılığı Gösteren Kruskall Wallis Analizi

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	186,03			
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	37	142,86			
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	169,46			
Sınıf Öğretmenliği	74	203,45	11.800	5	.038
Sosyal Bilgiler Öğret.	65	170,20			
Türkçe Öğretmenliği	75	198,88			
Toplam	364				

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algıları kapsamında ölçme aracının tamamından aldıkları puanlar eğitim aldıkları bölümlere bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=11.800$, $sd=5$, $p=.038$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılan Dunn analizi uygulanmış ve farkın olduğu gruplar ($p<.05$) Tablo 8 aracılığı ile gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Stres Algılarının Bölümde Bazında Verilerin Tamamına Göre Farkın Olduğu Grupların Çoklu Karşılaştırıldığı Dunn Analizi

Bölüm	p
Matematik – RPD	.234
Matematik – Sosyal	.207
Matematik – Fen	.051
Matematik – Türkçe	.008
Matematik – Sınıf	.004
RPD – Sosyal	.970
RPD – Fen	.403
RPD – Türkçe	.115
RPD – Sınıf	.070
Sosyal – Fen	.405
Sosyal – Türkçe	.108
Sosyal – Sınıf	.063
Fen – Türkçe	.485
Fen – Sınıf	.345
Türkçe – Sınıf	.791

Tablo 7 incelendiğinde “İlköğretim Matematik Öğretmenliği” bölümü öğretmen adaylarının örtük programdan kaynaklanan stres algılarına yönelik madde sıra ortalamaları ölçeğin tamamında diğer bölümlere göre daha düşük düzeyde kalmıştır. Tablo 8’de görüldüğü üzere bu bölümün karşılaştırıldığı Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri ile aralarında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşmuştur.

Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına (GANO) göre örtük programdan kaynaklanan stres algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde olup, ölçekte yer alan alt boyutlara ve ölçeğin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterildiği biçimdedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının GANO Puanlarına Göre Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları Arasında Anlamlı Farklılığı Gösteren Mann Whitney U Analizi

Boyut	GANO	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öğrenci	2,00 - 2,99	194	177,19	34375,50	15460.50	.304
	3,00 - 4,00	170	188,56	32054,50		
Öğretmen	2,00 - 2,99	194	178,93	34712,00	15797.00	.489
	3,00 - 4,00	170	186,58	31718,00		
Tamamı	2,00 - 2,99	194	177,77	34487,00	15572.00	.359
	3,00 - 4,00	170	187,90	31943,00		

Öğretmenadaylarının örtük program kaynaklı stres algılarına yönelik her bir boyut ve tamamı için alınan puanlar GANO puan aralıklarına bağlı olarak herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmada ele alınan öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının örgüt kültürünün işlevleri kapsamında değerlendirilmesi yapılmış, elde edilen bulgular yoluyla ulaşılan çıkarımlara ilgili alanyazını gözetilerek ve alt problemler bazında ayrı ayrı ele alınarak değinilmiş ve bu çıkarımlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın ilk alt problemi olan öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarına yönelik betimsel istatistiklere bakıldığında öğretim elemanı boyutunda ve bunun yansıması olarak elde edilen verilerin bütününde stres algısının yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumu öğretim elemanlarının tutum ve davranışları önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının resmi programları yürütme sürecinde gerçekleştirdikleri örtük program uygulamaları zamanla örgüt kültürü haline gelmiştir denilebilir. Norman (1991) moral ve güdüleme sağlaması bakımından örgüt kültürünün önemli işlevleri olduğunu

belirtmiştir. Öğretmen boyutuyla ilgili olarak öğretmen adayları üzerinde özellikle stres yaratan durumlar; öğretim elemanlarının öğrenciler arasında eşitliği zedelemesi, kaba ve sert davranışlar sergilemesi, sınıfın önünde alay etmesi vb. olarak sıralanabilir. Bu durum arzu edilen olumlu okul kültürüne zarar verici bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının moral ve güdülenmesine de bir katkı sağlamamaktadır. Okulların olumlu okul kültürü ve olumlu ilişkiler kurması için bazı hedefler belirlemesi önemlidir (Letizia, 2017). Belli bir kültürel yapıda verilen hizmetlerin yürütülebilmesi için kurumlardan beklenen üyelerine bu yönde eğitimler vermesidir (Lebor, 2017). Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak örgüt kültürünün önemli bir işlevi olan moral ve güdülemeyi düşürücü yöndeki örtük program uygulamalarından vazgeçecek şekilde örgüt üyelerine eğitim vermek ve bu tip uygulamaların örgüte verdiği zarara yönelik farkındalık yaratacak seminerler düzenlemek faydalı olacaktır.

Öğrenci boyutuyla ilgili olarak çalışmanın ilk alt probleminde öğretmen adaylarını belirgin bir biçimde strese sokan durumlar; izinsiz eşya kullanımı, lakap takılması, konuşmaların kaba olması, dedikodu yapılması vb. durumlar olarak sıralanmıştır. Resmi programın ötesinde bireyleri yaşama hazırlarken öğretmenlerin uygulayageldikleri örtük programdan beklenen, örgüt üyelerine hem mesleki anlamda hem de toplumsal ilişkiler anlamında olumlu katkı sağlamasıdır. Ginsburg ve Clift (1990) tarafından öğretmen eğitime yönelik olarak üç kategoride ele alınan örtük program; toplum ve toplumla ilişkiler başlığında bu yönden eleştirilmiş, sadece var olan mevcut olumlu yönlerin mesaj olarak iletildiği, olumsuz yönler üzerinde pek durulmadığı belirtmiştir. Bu durum örgüt kültürünün işlevlerinden biri olarak görülen sosyalleşme süreciyle de yakın ilişkilidir. Üniversiteden yeni mezun olan bir öğretmen adayının yeni bir hayata başlaması, yeni işine alışması ve mensubu olacağı örgüte uyum sağlaması zor bir geçiş dönemi olarak görülebilir (Çalık, 2006). Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarının ilk günden itibaren öğrencilerini meslektaş olarak görerek, öğretmenlerden beklenen tutum ve davranışları onlara uyguladıkları örtük programlar aracılığı ile aşılması öğretmen adaylarına hem mesleki hem de vatandaşlık anlamında önemli katkı sağlayacaktır. Örgüt kültürünün önemli bir işlevi olan sosyalleşme süreciyle ilgili fonksiyonist ve diyalektik bakış açıları mevcuttur. Öğretmen adaylarının bu anlamda sosyalleşmesine katkı sağlanırken onları sürecin pasif nesnesi olarak gören ve onları topluma uyduran fonksiyonist yaklaşım yerine, onları yaratıcı ve çözüm üretici bireyler olarak yetiştiren diyalektik yaklaşımın tercih edilmesi ve bu yönde bir örgüt kültürünün oluşturulması daha doğru olacaktır denilebilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve kadın öğretmen adayları lehine stres algısının daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017) ve Ekici (2006) araştırmalarında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran daha fazla başa çıkma çabası sergilediğini belirtmiştir. Bu durumla bağlantılı olarak kadın öğretmen adayları lehine stres algısının artması söz konusudur. Cin (2017) ise araştırmasında cinsiyete göre eğitimde yaşanan zorlukları ele almış, toplumsal cinsiyetin özellikle eğitim ve okulla ilgili olarak dünyada geniş bir eşitsizlik yelpazesini etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca Keskin ve Orgun'un (2006) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının daha duygu yönelimli olduğunu işaret etmiş olması, çalışmamızın bu yöndeki sonuçları ile örtüşmektedir. Eğitim ortamlarının ve eğitimle ilgili örgütlerin nezih ortamlar olması gereğinden hareketle bu ortamların sahip olduğu örgüt kültürünün önemli bir işlevinin de örgütsel iklimin belirleyicisi olduğunu söylemek

mümkündür. Örgütsel iklimin hayata geçirilmesinde eğitim örgütlerinde var olan örtük program uygulamalarının önemli bir etkisi vardır. Bu anlamda ilgili kurumlarda uygulanan örtük programların cinsiyet bakımından öğretmen adaylarını güçlendirecek ve onları atılacakları yaşantıya hazırlayacak yönde olması önemlidir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının bölümlerine göre stres algıları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmış, öğrenci boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı, ancak öğretmen boyutunda ve dolayısıyla ölçme aracı ile toplanan verilerin tamamında bölümlere göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bölümlere göre öğrenci boyutunda anlamlı bir farkın görülmemiş olmasından öğretmen adaylarının fakülte bazında benzer kültüre sahip oldukları anlamı çıkarılabilir. Wren (1999) örtük programın ekseriyetle kurumda bulunan tüm bireyleri etkileme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak eğitim fakültelerini örgüt kültürü bakımından bir bütün olarak düşünmekle birlikte içerisinde bulunan her bir bölümü bir alt kültür olarak kabul etmek de gerekmektedir. Örgüt kültürünün bir diğer işlevi de ait olduğu örgüte yönelik bir biçimlendirme aracı olarak görülmesidir. Bu noktada eğitim fakültelerinde yer alan her bir bölümün ayrı bir disiplin olmasından hareketle o bölümlerde izlenen örtük programlarda farklılıkların olması ve bu durumun doğal olarak örtük program kaynaklı stres algılarında farklılık yaratması mümkündür. Özellikle bölümlere göre öğretmen boyutunda böyle bir farklılığın çıkmış olması ilgili bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının mensubu oldukları kültürü örtük program aracılığı ile yansıtıyor oluşunun bir göstergesidir denilebilir. Araştırmanın yapıldığı fakültede bölümlere göre toplanan verilerin tamamına yönelik alınan puanların sıra ortalaması en düşük değerde olan bir bölüm ile en yüksek değerde olan iki bölüm arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum örgüt kültürünün bir örgütsel biçimlendirme aracı olması yönündeki işlevi ile örtüşmektedir. Ancak bu çalışmanın sınırlılıkları düşünüldüğünde elde edilen bulgular, ilgili bölümlerde görülen örtük program kaynaklı stres algularıyla ilgili ortaya çıkan anlamlı farklılığın açıklanmasını mümkün kılmamıştır. Bu durum daha sonraki araştırmacılar için ilgi çekici bir araştırma konusu olabilir ve bu yönde çalışmalar yapılabilir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi öğretmen adaylarının GANO puanlarına göre örtük program kaynaklı stres algılarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespitine yönelik oluşturulmuş olup, bu yönde herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Örgüt kültürünün diğer bir işlevinin de örgüt içinde istikrar göstergesi olduğundan hareketle akademik anlamda araştırmanın yapıldığı fakültede belli bir istikrarın oturtulmuş olduğu ve bu durumun uygulanan örtük program aracılığı ile sağlandığı söylenebilir. Gordon, Beatrice ve Aundra (2005) örtük program aracılığı ile kurumların yıllar içinde kalıplaşan ve o kuruma ait bir kültürel yapının oluştuğunun altını çizmektedir. Aynı istikrarın örgüt kültürünün diğer bir işlevi olan örgütsel değişimin belirleyicisi olması yönünde de işlevsel hale getirilebileceğinden bahsedilebilir ve böylesi örgüt kültürüne sahip olan kurumlar için akademik başarıyı artırıcı çalışmaların uygulanacak örtük programlar aracılığı ile etkili sonuçlar vermesinin mümkün olduğu ilgili kurum yöneticileri tarafından gözetilebilir. Örgüt paydaşlarının örgüt amaçları çerçevesinde sağlayacakları belli uzlaşmalar, örgüt içerisinde uygulanan örtük programların oluşumuna ve dolayısı ile örgüt kültürüne ve örgütün gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır denilebilir.

Kaynakça

- Adler, S. (2006). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, 17 (2), 139 – 150. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/0260747910170203>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahola, S. (2000). *Hidden Curriculum In Higher Education – Something To Fear For Or Comply To?* Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 conference, Helsinki. Erişim adresi: <http://ruse.utu.fi/pdfrepo/HCarticle.pdf>
- Astin, A., W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revised*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16 (2), 535 – 543.
- Cin, F. M. (2017). *Gender Justice, Education and Equality: Creating Capabilities for Girls' and Women's Development*. Cham: Springer.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 1 – 10. http://www.kefdergi.com/pdf/14_1/001-010.pdf
- Donmuş, V., Akpınar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 1 – 13. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000179806>
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87 – 96.
- Ginsburg, M. ve Clift, R. (1990). The hidden curriculum in teacher education. W. R. Houston, M. Haberman ve J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (450 – 465) içinde. New York: Macmillan.
- Gordon, W.E., Beatrice, L., B. and Aundra, S., M. (2005). *Supplementary Education: The Hidden Curriculum of High Academic Achievement*. Maryland: Rowman and Littlefield Inc.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı) içinde (79). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keskin, G., Ü. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7 (2), 92 – 99.
- Korthagen, F., A., J. ve Kessels, J., P., A., M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Journal Educational Reseach*, 28 (4), 4 – 17. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Lebor, M. (2017). *Classroom Behaviour Management in the Post-School Sector: Student and Teacher Perspectives on the Battle Against Being Educated*. Cham: Springer.
- Letizia, A., J. (2017). *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*. Cham: Springer.
- Margolis, E. (2001). *Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge Margolis.

- Margolis, E. ve Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of hidden curriculum in graduate departments. *Harvard Educational Review*, 68 (1), 1-32. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.68.1.1q3828348783j851>
- Nelsen, R, W. (1981). Reading, writing and relationship: Toward overcoming the hidden curriculum of gender, ethnicity and socio – economic class. *Interchange*, 12 (2 – 3), 229 – 242. Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF01192117.pdf>
- Norman, R. (1991). *Service Management; Strategy and Leadership in Service Business*. New York: John Wiley Ltd.
- Rennet-Ariev, P (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Teachers College Record*, 110 (1), 105-138. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ825485>
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim 2014, 44 – 56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/406063>
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.
- Schein, E. H. (1988). *How Culture Forms, Develops and Changes, Gaining Control of the Corporate Culture*. London: Jossey – Bass Pub.
- Snyder, B. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) içinde (109 – 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (80 – 107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wren, D, J. (1999) School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34 (135), 593 – 596. <https://eric.ed.gov/?id=EJ610958>
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 1017 – 1038. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078492/5000072713>
- Yıldırım, F., ve Gürol, M. (2017). İlköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algılarının belirlenmesi ölçeği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (12), 26-39. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/563884>
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361-370. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153211>

Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerinin Ebeveyn Durumları Açısından İncelenmesi: İstanbul Örneği

Melda Meliha ERBAŞ^{a, b}, Tevfik Fikret KARAHAN^c, Tunahan UZUN^d

Özet

Bu çalışmanın amacı sokakta çalışan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışma grubunu İstanbul'da sokakta çalışan 651 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada değişkenleri ölçmek için "UCLA Yalnızlık Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, annesi hayatta olmayan ve üvey anneye sahip olan çocukların depresyon ve yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte babası hayatta olmayan ve üvey babaya sahip olan çocukların depresyon düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca ebeveynleri birlikte olan çocukların depresyon ve yalnızlık düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı derecede düşük olduğu ve sokakta çalışan çocuklarda yalnızlığın depresyon için anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış, ruh sağlığı çalışanlarına ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Çalışan Çocuklar
Yalnızlık
Depresyon
Üvey anne-baba

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 07.11.2019

Kabul Tarihi: 13.03.2020

Doi: 10.18026/cbayarsos.643823

The Depression and Loneliness Levels of the Children Working on the Street According to Their Parental Status: Istanbul Example

Abstract

The aim of this study is to investigate the depression and loneliness levels of children working on the street according to some variables. The study group consisted of 651 children who were working on streets in İstanbul. Variables were measured by "UCLA Loneliness Scale", "Childhood Depression Inventory" and personal data form. Findings have been revealed, the depression and loneliness levels of children whose mother is death and has a stepmother were higher compared to others. The depression levels of children whose father is death and has a stepfather were higher compared to others. Also we have found that the children whose self-parents are together have lower levels of depression and loneliness, and loneliness is a significant variable for depression for children who works on the street. The findings are discussed and some recommendations are given for the psychiatric health professionals.

Keywords

Children Working on Street
Loneliness
Depression,
Stepmother-father

About Article

Received: 07.11.2019

Accepted: 13.03.2020

Doi: 10.18026/cbayarsos.643823

^a melda.eras@cbu.edu.tr

^b Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Manisa ORCID 0000-0001-8640-5356

^c Doç. Dr., Universidad Europea Madrid / Espana ORCID 0000-0002-1260-1239

^d Uzman Psikolojik Danışman, Bafra İMKB Ortaokulu /Samsun ORCID 0000-0002-2512-6086

Giriş

Çocuk işçiliği ve buna bağlı olarak sokakta çalışan çocuklar sorunu, dünyada genelinde görülen önemli toplumsal sorunların başında gelmektedir (Clark, 2011). Alan yazında sıklıkla karşılaşılan “sokak çocuğu” kavramının, “sokakta çalışan çocukları” çağrıştırması nedeniyle bu iki kavram arasındaki farkın ortaya konulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. UNICEF’e (2007) göre sokak çocukları, yetişkin desteği ve gözetiminden yoksun olarak yaşamlarının tamamını sokakta sürdüren çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Sokakta çalışan çocuklar ise harçlıklarını çıkarmak, okul giderlerini karşılamak, aile ekonomisine katkı sağlamak, bazen de tek başına aileyi geçindirmek için sokakta çalışan ancak akşam evine dönen çocuklardır. Sokakta çalışan çocukları sokak çocuklarından ayıran en belirgin fark ailenin çocuk üzerindeki denetiminin devam ediyor olmasıdır (Erdoğdu ve Erkan, 2006; Güneş ve Kalaycı, 2004). Sokakta çalışan çocukların büyük bir bölümü sokakta simit, su, mendil, çiçek vs. satan; tartıcılık ya da ayakkabı boyacılığı yapan, pazarda eşya taşıyan çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Alacahan, 2010; Durualp, 2007). Küçük yaşlardan itibaren sokakta çalışarak para kazanmaya başlayan ve göreceli olarak sokağın özgürlüğü ile tanışan bu çocuklar çoğunlukla aileleri ile yaşasalar da zamanla sokakta yaşamaya yönelebilmektedirler (Tuncel, 2003). Devlet İstatistik Enstitüsü’nün raporuna göre sadece İstanbul’da 625 bin çocuk sokağa yönelerek sokak çocuğu olma riski altındadır (Uluğtekin, 1997, akt. Güneş ve Kalaycı, 2004).

Hızlı nüfus artışı, göç, işsizlik, yoksulluk, kötü barınma şartları, aile içi şiddet, aile bütünlüğünün bozulması gibi faktörler aile bireylerinin yaşamını olumsuz etkilemektedir. Zorlaşan yaşam koşulları nedeniyle özellikle büyük kentlerde çalışan çocuk sayısı her geçen gün daha da artmaktadır (Aptekar, 1994). İstanbul, İzmir, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Adana ve Bursa sokakta çalışan çocuk sayısının en fazla olduğu illerdir. Türkiye’de istihdam edilen çocuk sayısı önceki yıllarda 2 milyon 270 bin iken bu sayı 1999-2006 yılları arasında 890 bin düzeyine düşmüştür. Ancak 2006-2012 yılları arasında çocuk işçiliğindeki azalmanın durduğu ve sayının tekrar artmaya başladığı gözlenmiştir. 2012 yılında çocuk işçi sayısı 893 bin olarak rapor edilmiştir. Okula devam ederken çalışan çocukların sayısı ise önceki yıllarda 272 bin iken %64 oranında artarak 445 bin düzeyine yükselmiştir. Diğer yandan, 2014 yılında çalışma esnasında hayatını kaybeden çocuk oranı %3 iken, çalışan çocuklardan %3.4’ünün yaralanma ve sakatlanma yaşadığı saptanmıştır (TUİK, 2012; İSiG, 2015).

Çocukların sokakta çalışması, dünya genelinde bir sorun olarak görülmeyle birlikte bunun altında yatan pek çok neden bulunmaktadır. Özellikle ülkemizdeki çocukların sokakta çalışmasının başlıca nedenleri arasında kültürel yapı, göç, yoksulluk, ebeveynlerin işsizliği, aile bireylerinden birinin hastalığı, eğitimsizlik, parçalanmış aile yapısı, üvey anne baba, ihmal ve istismar bulunmaktadır (Clark, 2011; Güneş ve Kalaycı, 2004; Kızmaz ve Bilgin, 2010; Yıldırım, Ürkmez ve Koç, 2007;). Çocukların küçük yaştan itibaren çalışmaya başlaması, fiziksel ve ruhsal açıdan birçok olumsuzluk yaratırken, uzun vadede çocuğun sosyal gelişimi içinde bir risk oluşturabilmektedir. Bu çocuklar okul terki, sigara ve madde bağımlılığı, suça yönelme, aşağılanma, dışlanma, yalnızlık, şiddet, istismar, depresyon gibi tehlikelerle karşılaşabilmektedirler (Bilgin, 2012; Bilgin, 2008; Durualp, 2010; Ennew, 2003; Sütölk, 2005). Bundan dolayı çocukların sokakta çalışması önemli sosyo-psikolojik sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Fidan, 2004). Ebeveynlerin boşanması, evi terk etmesi, ebeveynlerden birinin ya da ikisinin ölümü gibi durumlar söz konusu olduğunda ise benzeri

sorunların ortaya çıkma riski artmaktadır. Dünya çapında konuyla ilgili yapılmış araştırmalar ailenin ölüm, boşanma veya terk nedeniyle parçalandığı durumlarda, çocuğun risk altında olduğunu göstermektedir (Emery, 2009). Ebeveynin herhangi bir nedenle yokluğu, çocuk ve gençlerin emniyet duygusundan yoksun kalmalarına, rol modellerini kaybetmelerine, dolayısıyla yaşadıkları problemlerin artmasına sebep olabilmektedir (Bayraktar, 1995). İstanbul Valiliği'nin 2005 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre çocukların sokağa çıkma nedenlerinin başında %20,7'lik oran ile aile ile uyumsuzluk yaşama gelmektedir (Coştu, 2007). SHÇEK'in 2010 yılında yayınladığı, rapora göre sokakta çalışan çocukların çoğunluğunun birçoğunun ailede şiddete maruz kaldığı ve aile içi ilişkilerinin zayıf olduğu belirtilmiştir.

Yalnızlık; üzüntü, öfke, kaygı ve kendini diğer bireylerden farklı hissetme duygularının eşlik ettiği istenmeyen bir deneyim olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerden birinin ya da ikisinin yokluğu çocuklar üzerindeki yalnızlık hissine sebep olabilmektedir Bilinenin aksine yalnızlık duygusu çocuk ve ergenlerde ileri yetişkinliğe göre daha yaygın olarak görülmektedir (Alonzo, 1989). Mahon ve Yarcheski (1992), çocuk ve ergenlerde sosyal destek azaldıkça yalnızlık düzeyinin arttığını belirtmişlerdir. Benzeri şekilde Bullock'a (1993) göre sıcak, sevecen ve destekleyici ailelere sahip olan, çocukların yalnızlık düzeyleri daha düşüktür. Parçalanmış aileye sahip çocuklar ise yalnızlık konusunda diğer çocuklara göre daha dezavantajlı bir gruptur. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmaların bulguları da parçalanmış aileye sahip çocukların yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009; Garnefski ve Diekstra, 1997). Yalnızlık ile ilgili alan yazın incelendiğinde çocuklarda yalnızlık ile depresyonun ilişkili olduğunu gösteren çeşitli araştırma bulguları görülmektedir (Nangle, Erdley, Newman, Mason ve Carpenter, 2003; Lau, Chan ve Lau, 1999). Öztürk'e (2004) göre depresyon; bunaltılı ve üzüntülü bir duygu durumu olmakla birlikte aynı zamanda konuşmada ve fizyolojik işlevlerde yavaşlama, durgunlaşmanın eşlik ettiği isteksizlik, güçsüzlük ve değersizlik hislerini içinde barındıran bir durumdur. Parçalanmış aileye sahip çocuklarda yalnızlığın özellikle sokakta çalışmak zorunda olan çocuklarda zorlu yaşam koşullarıyla birleştiğinden depresyon riskini güçlendiren bir faktör olduğu düşünülmektedir. Kerfoot ve diğerlerine (2007) göre sokaktaki çocukların %74'ü depresyon yaşamaktadır. Bu konuda yapılan benzer çalışmalar da sokakta çalışan çocukların depresyon düzeylerinin çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermiştir (Aydın, Çiftçi ve Karataş, 2015; Durualp, 2015; Erdoğan, 2012; Woan, Lin ve Auerswald, 2013).

Bu bilgiler ışığında parçalanmış aile yapısı, yalnızlık ve depresyonun sokakta çalışan çocukları tehdit eden önemli birer risk faktörü olduğu ileri sürülebilir. Bu çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri olumsuz etkilenmekte, bunların birer sonucu olarak da çocuklar yanlış akran gruplarına katılabilmekte hatta sokağa yönelerek evi terk edebilmektedirler (SHÇEK, 2010). Çocukluk döneminde sokakta çeşitli sömürü ve şiddete açık çocuklar ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde suç teşkil eden davranışlara yönelebilmektedirler (UNICEF, 2007). Sokakta çalışan ya da yaşayan çocuklara yönelik müdahale çalışmalarına bakıldığında son yıllarda önleyici hizmetlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukların karşı karşıya oldukları riskli durumların saptanmasına yönelik araştırmaların bu tür önleyici hizmetler için bir basamak oluşturacağı düşünülmektedir. Türkiye'de sokakta çalışan çocuklarda depresyonu inceleyen sınırlı sayıda çalışma olsa da (Aydın, Çiftçi ve Karataş, 2015; Durualp, 2015; Erdoğan, 2012), depresyonu yalnızlık ve parçalanmış aile yapısı bağlamında ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle, sokakta çalışmak zorunda kalan çocuklara yönelik bu tür

çalışmaların hem var olan riskleri azaltmak hem de ileride oluşacak riskleri önleyebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada İstanbul ilinde sokakta çalışan çocukların, ebeveynlerin sağ-ölü, öz-üvey ve evli-boşanmış oluşuna göre yalnızlık ve depresyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan denencelere aşağıda yer verilmiştir.

- a. Sokakta çalışan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeyleri ebeveynlerin sağ-ölü, öz-üvey ve evli-boşanmış oluşuna göre değişmektedir.
- b. Sokakta çalışan çocuklarda yalnızlık depresyon için anlamlı bir yordayıcıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, değişkenler arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını belirlemede kullanılan betimsel bir metod olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da ilköğretim ikinci kademde eğitim gören ve aynı zamanda sokakta çalışan, yaşları 10-14 arasında değişen 651 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme alınan çocukların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışan çocuk sayısının fazla olduğu benzer sosyoekonomik özelliklere sahip sekiz okuldan veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sokakta çalışan çocukların yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla "UCLA Yalnızlık Ölçeği", depresyon düzeylerini belirleme amacıyla "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ebeveynlerin sağ-ölü, öz-üvey ve evli-boşanmış oluşunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği

Ölçeğin orijinali Kovacs (1981) tarafından geliştirilmiş, Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ise Öy (1991) tarafından yapılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçekte çocuğun son iki haftasını değerlendirerek kendisine uygun bulacağı üç durum bulunmaktadır. Her durum çocukluk depresyonunun belirtilerine ilişkin ifadeler içermektedir. Seçilen durumlar 0, 1, 2 puan olacak şekilde değerlendirilmekte ve puanlar toplanarak depresyon puanı elde edilmektedir. Ölçeğin kesme puanı 19, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54'tür. Toplam puanın yüksek oluşu depresyon düzeyinin veya şiddetinin yüksekliğini ifade etmektedir. Öy (1991) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86, dört hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirliği .77 olarak bulunmuştur. Çocuklar İçin Depresyon

Ölçeği puanlarının Çocukluk Depresyonu Derecelendirme Ölçeği puanlarıyla korelasyonu 0.61 olarak bulunmuştur (Öy, 1991).

UCLA Yalnızlık Ölçeği

Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen 'UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Türkiye geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Demir (1989) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .96, test tekrar test güvenirligi .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkiye formunun güvenilirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı .96, test tekrar test güvenirligi .94 olarak bulunmuştur (Demir, 1990). Bireyin genel yalnızlık düzeyini saptamak amacıyla geliştirilen UCLA Yalnızlık Ölçeği, 10'u düz, 10'u ters olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkilerle ilgili duygu veya düşünce içeren bir durum sunulmakta ve bireyin bu durumu ne sıklıkta yaşadığını belirtmesi istenmektedir. Olumlu ifadeleri içeren maddeler, hiç yaşamam: 4, nadiren yaşarım: 3, bazen yaşarım: 2, sık sık yaşarım: 1 şeklinde, olumsuz ifadeleri içeren maddeler ise bunun tam tersi olarak puanlanmaktadır. Tüm maddelerden alınan puanlar toplanarak toplam ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 20'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, yalnızlığın daha yoğun yaşandığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Demir 1989).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri İstanbul'da sokakta çalışan ve çeşitli okullarda eğitimine devam eden çocuklardan elde edilmiştir. Verilerin analizinde, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi, bağımsız gruplara ait ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Tekniği kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkın anlamlı olduğu durumlarda bu anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptama amacıyla LSD Testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki yordama gücünü saptamak için ise Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Bulgular

Bu bölümde öncelikle sokakta çalışan çocukların aile yapısına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, ardından istatistiksel analizlere ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada yer alan çocukların aile yapısına ilişkin özelliklere bakıldığında; çocukların %74.3'ünün annesinin sağ olduğu, %25.7'sinin annesinin hayatta olmadığı, çocuklardan %20.1'inin ise üvey anneye sahip olduğu saptanmıştır. Diğer yandan çocukların %77.7'sinin babasının sağ olduğu, %22.3'ünün babasının hayatta olmadığı, çocuklardan %20.3'ünün ise üvey babaya sahip olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin medeni durumu açısından bakıldığında ise çocuklardan %37.5'inin ebeveynlerinin evli ve %20.9'unun boşanmış olduğu, çocuklardan

Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerinin Ebeveyn Durumları Açısından İncelenmesi: İstanbul Örneği

%41.6'sının ebeveynlerinden birinin ya da ikisinin hayatta olmadığı saptanmıştır. Çocukların sahip olduğu aile yapısına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Sağ-Ölü, Öz-Üvey ve Evli-Boşanmış Oluşuna İlişkin Betimsel İstatistikler

		Frekans(N)	Yüzde (%)
Anne Sağ/Ölü	Sağ	484	74.3
	Ölü	167	25.7
	Toplam	651	100
Anne /Öz-Üvey	Öz	520	79.9
	Üvey	131	20.1
	Toplam	651	100
Baba Sağ/Ölü	Sağ	506	77.7
	Ölü	145	22.3
	Toplam	651	100
Baba/ Öz-Üvey	Öz	519	79.7
	Üvey	132	20.3
	Toplam	651	100
Ebeveyn Medeni Durum	Evli	244	37.5
	Boşanmış	136	20.9
	Ölü	271	41.6
	Toplam	651	100

Verilerin analizine geçilmeden önce analizler için ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Yalnızlık ve depresyon düzeyleri için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve 1 aralığında olduğu saptanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içindedir ve verilere ilişkin normal dağılımın göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada yer alan çocuklarda, ebeveynlerin sağ-ölü ve öz-üvey olma durumuna göre yalnızlık ve depresyon düzeylerinin değişip değişmediği t Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Sağ-Ölü ve Öz-Üvey Oluşuna Göre Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yalnızlık	Anne Sağ	484	53.47	11.62	649	-6.020	.000*
	Anne Ölü	167	59.22	7.09			
Depresyon	Anne Sağ	484	18.20	9.42	649	-6.000	.000*
	Anne Ölü	167	22.54	11.24			
Yalnızlık	Anne Öz	520	54.14	11.33	649	-3.768	.000*
	Anne Üvey	131	58.31	8.50			
Depresyon	Anne Öz	520	18.96	9.90	649	-3.110	.002**
	Anne Üvey	131	19.20	10.93			
Yalnızlık	Baba Sağ	506	53.98	11.19	649	-4.277	.000*
	Baba Ölü	145	58.32	9.23			
Depresyon	Baba Sağ	506	18.71	9.79	649	-4.089	.000*
	Baba Ölü	145	22.59	10.95			
Yalnızlık	Baba Öz	519	54.73	11.44	649	-1.009	.313
	Baba Üvey	132	55.80	8.62			
Depresyon	Baba Öz	519	19.13	9.95	649	-2.230	.026***
	Baba Üvey	132	21.33	10.92			

* $p < .001$ ** $p < .01$ *** $p < .05$

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde sokakta çalışan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin annenin hayatta olup olmaması ve öz-üvey olmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Annesi hayatta olmayan çocukların yalnızlık ($p=.000$) ve depresyon ($p=.000$) düzeylerinin annesi sağ olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu, bununla birlikte üvey anneye sahip olan çocukların yalnızlık ($p=.000$) ve depresyon ($p=.002$) düzeylerinin de diğer gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Baba özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise babası hayatta olmayan çocukların yalnızlık ($p=.000$) ve depresyon ($p=.000$) düzeylerinin babası sağ olanlara göre anlamlı derecede yüksek

Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerinin Ebeveyn Durumları Açısından İncelenmesi: İstanbul Örneği

olduğu saptanmıştır. Diğer yandan üvey babaya sahip olan çocukların depresyon düzeyi diğer gruba göre anlamlı derecede ($p=.026$) yüksek iken yalnızlık düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark ($p=.313$) olmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle babası öz ve üvey olan çocukların yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu veriler ışığında annesi hayatta olmayan çocukların ve üvey anneye sahip olan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla depresyon yalnızlık ve hissi yaşadıkları ileri sürülebilir. Diğer yandan babası hayatta olmayan çocukların babası hayatta olan çocuklara göre daha yüksek depresyon ve yalnızlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte üvey babaya sahip olan çocukların depresyon düzeyleri diğer çocuklara göre daha yüksek iken yalnızlık düzeylerinin diğer çocuklardan farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan çocuklarda, ebeveynlerin medeni durumuna göre yalnızlık ve depresyon düzeylerinin değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	8210.86	2	4105.43		
Yalnızlık	Gruplar içi	69428.25	648	107.14	38.318	.000*
	Toplam	77639.12	650			
	Gruplar Arası	6138.01	2	3069.01		
Depresyon	Gruplar içi	61243.12	648	94.511	32.472	.000*
	Toplam	67381.14	650			

* $p<.001$

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde sokakta çalışan çocukların depresyon ve yalnızlık düzeylerinin ebeveynlerin medeni durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada yer alan çocukların, ebeveynlerin medeni durumuna göre yalnızlık ve depresyon düzeylerinde ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığı LSD testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve

		Ebeveyn Durumu	Evli	Boşanmış	Ölü
	50.71	Evli	-	.000*	.000*
Yalnızlık (\bar{X})	55.06	Boşanmış	.000*	-	.001**
	58.71	Ölü	.000*	.001**	-
Depresyon (\bar{X})	16.02	Evli	-	.002**	.000*
	19.29	Boşanmış	.002**	-	.000*
	22.92	Ölü	.000*	.000*	-

Depresyon Düzeylerine İlişkin LSD Testi Sonuçları

* $p < .001$ ** $p < .01$

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde, sokakta çalışan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, ebeveynleri evli olan çocukların yalnızlık düzeyleri ebeveynleri boşanmış ($p=.000$) ve ölmüş ($p=.000$) olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Diğer yandan ebeveynleri boşanmış olan çocukların yalnızlık düzeylerinin de ebeveynleri ölmüş olan çocuklardan anlamlı düzeyde ($p=.001$) düşük olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde sosyal destek düzeyi düşük olan, parçalanmış aileye sahip olan ve tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin daha yoğun yalnızlık hissi yaşadıklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009; Garnefski ve Diekstra, 1997; Körler, 2011; Köse, 2009; Lee ve Goldstein, 2016; Mahon ve Yarcheski, 1992). Bu veriler ışığında ebeveynlerin boşanmasının ya da herhangi bir ebeveynin ölümünün, çocukların sosyal destek düzeyini azalttığı ve bu çocukların daha yoğun yalnızlık hissi yaşadığı ileri sürülebilir.

Depresyon düzeyi açısından incelendiğinde, ebeveynleri evli olan çocukların depresyon düzeylerinin ebeveynleri boşanmış ($p=.002$) ve ölmüş ($p=.000$) olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Diğer yandan ebeveynleri boşanmış olan çocukların depresyon düzeyleri de ebeveynleri ölmüş olan çocuklardan anlamlı düzeyde ($p=.000$) düşüktür. Depresyonla ilgili alan yazın incelendiğinde ergenlerde parçalanmış aile yapısının ve sosyal destek yetersizliğinin depresyonu tetikleyici bir risk faktörü olarak tanımlandığı görülmektedir (Bifulco, Brown ve Harris, 1987; Elmacı, 2006; McLeod, 1991; Parker ve Roy 2001). Bu bulgular ışığında aile bütünlüğü bozulmuş olan çocukların gerek deneyimledikleri travmatik yaşantı (boşanma ya da ebeveyn kaybı) gerekse ihtiyaç duydukları sosyal destekten mahrum kalmaları sebebiyle depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada yer alan çocuklarda yalnızlığın depresyon için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Basit regresyon analizi iki değişken arasındaki ilişkinin, bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir regresyon eşitliği ile açıklanmak istenmesi durumunda kullanılmaktadır

Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerinin Ebeveyn Durumları Açısından İncelenmesi: İstanbul Örneği

(Büyüköztürk, 2010). Regresyon analizine geçmeden önce bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ve verilere ilişkin normallik, doğrusallık koşullarının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Depresyon ve yalnızlık değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı ile incelenmiş, iki değişken arasındaki korelasyon $r=.11$ olarak bulunmuştur. Yalnızlık ve depresyon düzeyleri için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve 1 aralığında olduğu saptanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içindedir ve verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir. Doğrusallık koşulu ise saçılma diyagramı ile incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusallık sorununun olmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2010; Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Normallik ve doğrusallık koşulları karşılandığından regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sokakta Çalışan Çocuklarda Depresyonun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	14.157	2.037	-	6.950	.000
Yalnızlık	.099	.036	.106	2.712	.007*

* $p<.01$

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde yalnızlığın depresyon için anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır ($p=.007$). Regresyon analizi sonucunda R^2 değeri .011 olarak bulunmuştur. Başka bir deyişle sokakta çalışan çocuklarda yalnızlığın, depresyona ilişkin varyansın %11'ini açıkladığı görülmüştür. Bu veriler ışığında sokakta çalışan çocuklara ilişkin depresyon düzeyinin yordanmasında %11'lik kısmın yalnızlık değişkeni ile açıklanabileceği ve yalnızlığın depresyonla ilişkili önemli bir risk faktörü olduğu ileri sürülebilir.

Tartışma Yorum ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular bir bütün halinde değerlendirildiğinde; annesi hayatta olmayan çocukların ve üvey anneye sahip olan çocukların depresyon ve yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte babası hayatta olmayan çocukların ve üvey babaya sahip olan çocukların depresyon düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde babası hayatta olmayan çocukların yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu ancak yalnızlık düzeyinin babanın öz-üvey olmasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca ebeveynleri evli olan çocukların depresyon ve yalnızlık düzeylerinin ebeveynleri boşanmış ve ölmüş olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu ve yalnızlığın depresyon için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmada sokakta çalışan çocuklardan annesi hayatta olmayanların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin annesi sağ olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte babası hayatta olmayan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin de babası sağ

olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulguların alan yazındaki diğer araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Murphy'nin (1987) yaptığı çalışmada, çocukluk döneminde yaşanan ebeveyn kaybının yalnızlık için önemli bir risk faktörü olduğu belirtilmiştir. Benzer araştırma bulguları da çocukluk döneminde yaşanan stres ve zorlu yaşam olaylarının yalnızlık ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Lee ve Goldstein, 2016; Rotenberg, MacDonald ve King, 2004; Yöyen, 2016). Çocukluk döneminde yaşanan ebeveyn kaybının çocuk için travmatik bir durum oluşturması kaçınılmazdır. Bu travmanın yarattığı stres ve hayal kırıklığının kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan olumsuzlukların içe kapanma ve sosyal izolasyon yoluyla çocuklarda yalnızlığı tetiklediği ileri sürülebilir. Diğer yandan azalan aile desteği ve sosyal desteğin de ergenlerde yalnızlık ve depresyonu arttırdığı belirlenmiştir (Elmacı, 2006; Lee ve Goldstein, 2016; Mahon ve Yarcheski, 1992). Ebeveynlerden birinin kaybı ile birlikte diğer ebeveynin de yas sürecine girmesiyle çocukların tamamen aile desteğinden yoksun kalabildikleri düşünülmektedir. Bu tür durumlarda çocukların gerek yalnızlık gerek depresyon için risk altında oldukları ileri sürülebilir. Depresyon ile ilgili alan yazında, çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan ebeveyn kaybının ergenlik dönemi ve yetişkin yaşamda depresyon için bir risk faktörü olduğu belirlenmiştir (Brent, Melhem, Donohoe ve Walker, 2009; Bifulco, Brown ve Harris, 1987; Kendler, Sheth, Gardner ve Prescott, 2002; McLeod, 1991). Araştırma bulgularına bakıldığında, ebeveynin kaybının yarattığı travma ve boşluk duygusunun bu çocuklarda yalnızlık duygusuna zemin hazırladığı düşünülebilir. Diğer yandan ortaya çıkan yalnızlık hissine sokakta çalışmanın getirdiği zorlu yaşam koşullarının eklenmesi ile bu grupta yer alan çocuklarda depresyonun daha yoğun yaşandığı ileri sürülebilir.

Araştırmada ayrıca üvey anneye sahip olan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin diğer gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer yandan üvey babaya sahip olan çocukların depresyon düzeyi diğer gruba göre anlamlı derecede yüksek iken yalnızlık düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle babası öz ve üvey olan çocukların yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bullock'a (1993) göre sıcak ve sevecen ailelere sahip olan ve aileleri tarafından desteklenen çocukların yalnızlık düzeyleri diğer çocuklara göre daha düşüktür. Benzer araştırma bulguları da azalan sosyal desteğin ergenlerde yalnızlık duygusunun artmasında etkili olduğunu göstermiştir (Bifulco, Brown ve Harris, 1987; Elmacı, 2006; Lee ve Goldstein, 2016; Mahon ve Yarcheski, 1992; McLeod, 1991; Parker ve Roy 2001). Bu açıdan bakıldığında üvey annenin çocuklarda sosyal destek ve aile desteği ihtiyacını karşılamakta yeterli olmadığı ve bunun yalnızlık ve depresyonu tetiklediği ileri sürülebilir. Diğer yandan üvey babaya sahip çocuklarda depresyon düzeyi diğer çocuklardan yüksek iken yalnızlık düzeyinin diğer gruptan farklılaşmaması düşündürücüdür. Bu durumun çocuğun anne ve babasıyla kurduğu ilişki tarzının birbirinden farklı olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Anne ile ilişkinin temeli bebeklik yıllarından itibaren kurulan yakın duygusal bağ iken babayla kurulan ilişkide model alma ve bazı rollerin öğrenilmesi ön plandadır (Fine ve Kurdek, 1992). Bu nedenle üvey babaya sahip çocuklarda yakın duygusal ilişki ihtiyacının ve buna bağlı olarak yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden farklılaşmadığı düşünülebilir. Benzeri araştırma bulguları, üvey babaya sahip ergenlerin üvey anneye sahip ergenlere göre yeni aile yapısına daha kolay uyum sağladıklarını, benlik saygılarının daha yüksek olduğunu ve daha az sosyal problemler yaşadıklarını göstermiştir (Clingempeel ve

Segal, 1986; Downey, 1995; Fine ve Kurdek, 1992). Bu açıdan değerlendirildiğinde üvey babanın aileye katılmasıyla değişen aile yapısına uyum sağlayan bu çocukların yalnızlıkla daha kolay baş edebilecekleri düşünülebilir. Santrock, Warshak, Lindbergh ve Meadows'ın (1982) üvey babaya sahip çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada ise erkek çocukların kız çocuklara göre üvey babaya daha kolay uyum sağladıkları ve üvey babaya sahip çocukların sadece annesiyle yaşayan çocuklara göre daha olumlu davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Buradan hareketle erkek çocukların üvey babayı rol model olarak gördükleri ve kız çocuklara göre üvey babayla daha kolay ilişki kurdukları ileri sürülebilir. Araştırmanın örnekleminin çoğunluğunun erkek çocuklardan oluşması nedeniyle elde edilen bulguların bu çerçevede yorumlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Depresyon açısından bakıldığında ise üvey babaya sahip çocuklarda değişen aile yapısı nedeniyle çocuğun ekonomik sorumluluklarının artabildiği, bu durumun çocuğu karamsarlığa iterek gelecek beklentilerini azalttığı ve depresyona zemin hazırladığı düşünülebilir.

Araştırmada, sokakta çalışan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, ebeveynleri evli olan çocukların yalnızlık düzeyleri ebeveynleri boşanmış ve ölmüş olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Diğer yandan ebeveynleri boşanmış olan çocukların yalnızlık düzeylerinin de ebeveynleri ölmüş olan çocuklardan düşük olduğu saptanmıştır. Depresyon düzeyi açısından da araştırma verileri incelendiğinde, ebeveynleri evli olan çocukların depresyon düzeylerinin ebeveynleri boşanmış ve ölmüş olanlara göre daha düşük olduğu; ebeveynleri boşanmış olan çocukların depresyon düzeylerinin de ebeveynleri ölmüş olan çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguların alan yazındaki diğer araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Parçalanmış aileye sahip olan ve tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009; Garnefski ve Diekstra, 1997; Körler, 2011; Köse, 2009). Bununla birlikte yalnızlığın çocukluk yıllarında kişiler arası ilişkilerinde yaşanan olumsuz yaşantılar ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Rotenberg, MacDonald ve King, 2004). Bu dönemde yaşanan ebeveyn kaybının yada ayrılığının çocuklar için zorlu ve travmatik bir olay olduğu düşünüldüğünde, yalnızlık için önemli bir risk faktörü olduğu ileri sürülebilir. Bullock'a (1993) göre göre sıcak ve sevecen ailelere sahip olan, aileleri tarafından desteklenen çocukların yalnızlık düzeyleri daha düşüktür. Benzer araştırma bulguları da sosyal destek azaldıkça ergenlerde yalnızlık düzeyinin arttığını göstermiştir (Lee ve Goldstein, 2016; Mahon ve Yarcheski, 1992). Bu bilgiler ışığında ebeveyn kaybı yaşayan ya da ebeveynleri ayrılmış olan çocukların yeterince sıcak ve yakın ilişkiler geliştirmekte zorlandıkları, ihtiyaçları olan sosyal destekten yoksun kaldıkları, bunun sonucunda yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Depresyonla ilgili alan yazın incelendiğinde ergenlerde parçalanmış aile yapısının ve sosyal destek yetersizliğinin ergenlik dönemi ve yetişkinlikte depresyonu tetikleyici bir risk faktörü olarak tanımlandığı görülmüştür (Bifulco, Brown ve Harris, 1987; Elmacı, 2006; McLeod, 1991; Parker ve Roy 2001). Bu açıdan bakıldığında ebeveynin kaybı ya da ebeveynlerin boşanmasıyla ortaya çıkan; değişen aile yapısı, sevilen kişinin kaybı, sosyal desteğin azalması gibi faktörlerin depresyonun gelişmesinde rol oynadığı söylenebilir. Ulusoy, Demir ve Baran'ın (2005) yaptığı araştırmada parçalanmış aileye sahip ergenlerde geleceğe ilişkin beklentilerin daha az olduğu, intihar eğiliminin, psikotik ve depresif belirtilerin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu dönemde zorlu yaşam olaylarıyla baş etmekte zorlanan bu çocukların, değişen aile yapısına

sokağın içerisinde barındırdığı tehlikeler ile sokakta çalışmanın getirdiği sorumlulukların da eklenmesiyle depresyon açısından daha yüksek risk altında olabilecekleri ileri sürülebilir.

Araştırmada ayrıca yalnızlığın depresyon için anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle sokakta çalışan çocuklarda yalnızlık, depresyona ilişkin varyansın %11'ini açıklamaktadır. Alan yazındaki benzer araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir (Nangle, Erdley, Newman, Mason ve Carpenter, 2003; Panicker ve Sachdev, 2014). Bu açıdan bakıldığında yalnızlık duygusunun çocuk ve ergenlerde depresyonun ortaya çıkmasında etkili bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Alan yazında sosyal destek ve aidiyet duygusunun depresyon ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Bifulco, Brown ve Harris, 1987; Elmacı, 2006; Hagerty ve Williams, 1999; McLeod, 1991; Parker ve Roy 2001). Çocuğun depresyon döneminde sosyal desteğe gereksinimi vardır. Bu dönemde yeterli destek göremeyen bireyler karşılaştıkları zorluklarla yalnız mücadele etmek zorunda kalabilmektedirler. Bu bilgiler ışığında azalan sosyal destek ve aidiyet duygusunun çocuk ve ergenlerde yalnızlık hissini tetiklediği ve buna bağlı olarak depresyon düzeyinin yükseldiği ileri sürülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler geliştirilmiştir. Çocukların sokaktan uzaklaştırılması toplumsal bir sorun olmakla birlikte tüm ülkeler için ulaşılması gereken uzun vadeli bir hedeftir. Bu nedenle çocukların sokakta çalışma koşulları, sokakta çalışmanın riskleri ve etkileri göz önüne alınarak, buna son verecek önlemlere gereksinim duyulmaktadır. Diğer yandan bu çocukların evi terk ederek tamamen sokağa yönelmelerinin ve riskli davranışlar geliştirmelerinin önüne geçmek için yaşam koşullarının incelenip iyileştirilmesi önemlidir. Sokakta çalışan çocuklara sağlık ve eğitim kurumlarında rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmesinin ruh sağlığının korunması ve riskli davranışların önlenmesi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Parçalanmış aileye sahip çocukların yalnızlık, depresyon ve sokağa yönelme konusunda daha yüksek risk altında oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle bu grupta yer alan çocuklara yönelik koruyucu ve iyileştirici müdahalelere ağırlık verilmelidir. Aile ve arkadaş ilişkilerindeki değişiklikler değerlendirilmeli, destekleyici programlar oluşturulmalı, bu konuda aileler, öğretmenler, okul rehberlik uzmanları, okul yönetimleri ve sosyal hizmet birimleri işbirliği içerisinde hareket etmelidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde araştırmanın sınırlılıklarının da göz önüne alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada yer alan çocukların hepsi eğitim ve öğretimlerine devam eden çocuklardır. Bu nedenle araştırma bulgularının okula devam etmeyen çocukların bulgularıyla karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulabilir. Diğer yandan sokakta çalışmanın çocuklar üzerindeki etkisini daha detaylı inceleyebilmek için araştırma bulgularının aynı okullarda eğitim gören benzer demografik özelliklere sahip ancak sokakta çalışmayan çocukların bulgularıyla karşılaştırılması katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Alacahan, O. (2010). Çocuğunu sokakta çalıştıran ailelerin sosyoekonomik profili, tutum ve beklentileri. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59, 133-47.
- Alonzo, A.A. (1989). Loneliness, theory, research and applications. *Contemporary Sociology*, 18(3), 437-438.
- Aptekar L. (1994). Street children in the developing world: A reiview of their condition. *Cross-Cultural Research*, 281, 195-224.
- Aydın, D., Çiftçi, E. K. ve Karataş, H. (2015). Sokakta çalışan çocukların depresyon durumlarının belirlenmesi. *The Journal of Pediatric Research*, 2(1), 31-36.
- Bayraktar, M. F. (1995). Ailenin eğitim görevi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 122-123.
- Bifulco, A. T., Brown, G. W. ve Harris, T. O. (1987). Childhood loss of parent, lack of adequate parental care and adult depression: a replication. *Journal of affective disorders*, 12(2), 115-128.
- Bilgin, R. (2008). *Sokakta çalışan çocuklar sorununa sosyolojik bir yaklaşım: Diyarbakır örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, R. (2012). Sokakta çalışan çocukları bekleyen risk ve tehlikeler: Diyarbakır örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 79-96.
- Brent, D., Melhem, N., Donohoe, M. B. ve Walker, M. (2009). The incidence and course of depression in bereaved youth 21 months after the loss of a parent to suicide, accident, or sudden natural death. *American Journal of Psychiatry*, 166(7), 786-794.
- Bullock, J. R. (1993). Children's loneliness and their relationships with family and peers. *Family Relations*, 46-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (21.Baskı)*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Clark, R. (2011). Child labor in the world polity: decline and persistence, 1980–2000. *Social Forces*, 89(3), 1033-1055.
- Clingempeel, W. G. ve Segal, S. (1986). Stepparent-stepchild relationships and the psychological adjustment of children in stepmother and stepfather families. *Child Development*, 57(2), 474-484.
- Coştu, K. (2007). *Sokak çocuklarının sosyo-kültürel yapısı (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, C. (2009). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 493-525.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(8), 14-18.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Downey, D. B. (1995). Understanding academic achievement among children instephouseholds: The role of parental resources, sex of stepparent, and sex of child. *Social Forces*, 73(3), 875-894.

- Durualp E. (2007). *Sokakta çalışan çocukların genel durumlarının incelenmesi: Çankırı il örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Durualp E, Karadut T, Kul G, Özen E, Gül D. (2010). Sokakta çalışan çocuklarda depresif belirtiler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 161-168.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- Elmacı, F. (2006). Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 403-431.
- Emery, C. R. (2009). "Stay for the Children? Husband violence, marital stability, and children's behavior problems". *Journal of Marriage and Family*, 71,905-916.
- Erdoğan, M. Y. (2012). Sokakta çalışan çocukların depresif belirti düzeylerinin taranması: Karşılaştırılmalı çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 77-87.
- Erkan, R. ve Erdoğan, M. Y. (2006) Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 9, 79-89.
- Ennew, J. (2003). *Sokak çocukları ve çalışan çocuklar, Planlama için bir rehber*. UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış, sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49.
- Fine, M. A. ve Kurdek, L. A. (1992). The adjustment of adolescents in stepfather and stepmother families. *Journal of Marriage and the Family*, 725-736.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (1996). *How to design and evaluate research in evaluation*. New York: McGraw-Hill.
- Garnefski, N. ve Diekstra, R. F. (1997). Adolescents from one parent, stepparent and intact families: emotional problems and suicide attempts. *Journal of adolescence*, 20(2), 201-208.
- Güneş, S. ve Kalaycı, A. R. (2004). Sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: tespitler ve çözüm önerileri, Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, <http://www.aile.gov.tr/>, Erişim (10.07.2017).
- İSİG (2015). 2014 yılı iş cinayetleri raporu, İstanbul işçi sağlığı ve iş güvenliği meclisi, www.guvenlicalisma.org.tr, Erişim (02.05.2017).
- Hagerty, B. M. ve Williams, A. (1999). The effects of sense of belonging, social support, conflict, and loneliness on depression. *Nursing research*, 48(4), 215-219.
- Karabulut, Ö. (2000). Ekonomik istismar, çocukların çalıştırılması, çalışan çocukların sorunları ve çözüm yolları. İçinde M. R. Şirin (Ed.). 1. *İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı*. İstanbul.
- Kendler, K. S., Sheth, K., Gardner, C. O. ve Prescott, C. A. (2002). Childhood parental loss and risk for first-onset of major depression and alcohol dependence: the time-decay of risk and sex differences. *Psychological medicine*, 32(7), 1187-1194.

Sokakta Çalışan Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Düzeylerinin Ebeveyn Durumları Açısından İncelenmesi: İstanbul Örneği

- Kerfoot, M., Koshy, V., Roganov, O., Mikhailichenko, K., Gorbova, I. ve Pottage, D. (2007). The health and well-being of neglected, abused and exploited children: The Kyiv Street Children Project. *Child abuse & neglect*, 31(1), 27-37.
- Kizmaz, Z. ve Bilgin, R. (2010). Sokakta çalışan/yaşayan çocuklar ve suç: Diyarbakır örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 269-311.
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(5-6), 305-315.
- Körler, Y. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, E. (2009). Yurttan kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik psikolojisi*, 8. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lee, C. Y. S. ve Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of youth and adolescence*, 45(3), 568-580.
- Lau, S., Chan, D. W. ve Lau, P. S. (1999). Facets of loneliness and depression among Chinese children and adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 713-729.
- Mahon, N. E. ve Yarcheski, A. (1992). Alternate explanations of loneliness in adolescents: a replication and extension study. *Nursing Research*, 41(3), 151-156.
- McLeod, J. D. (1991). Childhood parental loss and adult depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 32(3), 205-220.
- Murphy, P. A. (1987). Parental death in childhood and loneliness in young adults. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 17(3), 219-228.
- Müreddisoğlu, S. (2009). Sokak çocuklarının psikososyal sorunları ve müdahale çalışmaları. *İçinde Çocuk Şiddeti ve Çalıştayı El Kitabı*, 288-295.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A. ve Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555.
- Öy, B. (1991). Çocuklar için depresyon ölçeği: Geçerlilik ve güvenlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-136.
- Panicker, J. ve Sachdev, R. (2014). Relations among loneliness, depression, anxiety, stress and problematic internet use. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(9), 1-10.
- Parker, G. ve Roy, K. (2001). Adolescent depression: a review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(5), 572-580.
- Rotenberg, K. J., MacDonald, K. J. ve King, E. V. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 165, 233-249.

- Russell, D., Peplau, L. A. ve Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of personality assessment*, 42(3), 290-294.
- Santrock, J. W., Warshak, R., Lindbergh, C. ve Meadows, L. (1982). Children's and parents' observed social behavior in stepfather families. *Child Development*, 472-480.
- SHÇEK, (2010). Sokakta yaşayan ve/ veya çalıştırılan çocuklara yönelik hizmet modelinin ve il eylem planlarının değerlendirilmesi raporu. <http://www.unicef.org.tr>, Erişim (02.07.2017).
- Sütoluk, Z., Nazlıcan, E., Azizoğlu, A. ve Akbaba, M. (2005). Yüreğir ıraclık eğitim merkezi ğrencilerinde depresyon sıklığı ve nedenleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23, 24-26.
- Uluğtekin, S. (1997). Sokak ocukları. *Eğitimcilerin eğitim programı*, Bizim Büro Basımevi, İstanbul.
- Ulusoy, D., Demir, N. . ve Baran, A. G. (2005). Parçalanmış aile ve gençlerde sapmış davranışlar: lise son sınıf gençliği rneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 61-66.
- TUİK, (2012). ocuk işgücü istatistikleri 1994, 1999, 2006, 2012, www.tuik.gov.tr, Erişim (10.09.2017).
- Tuncel, M. K. (2003). *Türkiye ve Almanya'da sokak çocuklarına uygulanan eğitim programlarının karşılaştırılması ve bir model nerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNICEF, 2007. *The state of the world's children 2007*. <http://www.unicef.org>, Erişim (02.07.2017).
- Yıldırım, İ. E., rkmez, E. ve Koç, T. (2007). İstanbul'da kapkaç sorunu ve toplum üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 23(2), 371-388.
- Yöyen, E. G. (2016). Childhood trauma and self-respect as a predictor of loneliness. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 6(2), 65-78.

Birlikte Yaşamak Mümkün Mü?: Okur Yorumlarında “Suriyeli Sığınmacı” Söyleminin İnşası

Cemre Bolgün ^{a, b}, Gülten Uçan ^c

Özet

Suriyeli sığınmacıların geri dönme ve Avrupa'ya geçme umutlarının tükenmesi ile birlikte sosyal uyum konusu önem kazanmıştır. Çalışmanın amacı, birlikte geçirilen yaklaşık sekiz yılın ardından sosyal uyum açısından gelinen aşamayı, okurların web üzerinde yayınlanan haberlere yaptıkları yorumlara dayanarak değerlendirmektir. Araştırma, fenomenolojik tipte betimleme amaçlı niteliksel bir çalışmadır. 01.05.2015 ile 30.04.2019 tarihleri arasında yayınlanan haberler hakkında yapılan toplam 615 yorum örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, Maxqda'ye aktarıldıktan sonra tümevarımsal tematik içerik analizi yolu ile incelenmiştir. Veriler, “Durum”, “Uyum sağlayamayız, çünkü...” ve “Ne Yapmalı?” şeklinde üç ana başlık altında kümelendiğinde Suriyeli sığınmacıların, sosyal uyumu engelleyecek nitelikte ön yargılı, ayrımcı ve dışlayıcı bir söylemin öznesi olduğu görülmüştür. Sosyal uyum sürecini desteklemeyi amaçlayan çalışmaların öncelikle yerel toplumda ön yargılı ve dışlayıcı tutuma neden olan yanlış bilgilerin düzeltilmesini hedeflemesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Uyum
Dijital Habercilik
Nefret Söylemi
Mülteciler

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 15.11.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.647227

Is it Possible to Live Together?:

Construction of the “Syrian Asylum Seeker” Discourse in Reader Comments

Abstract

The issue of social cohesion has gained importance with the exhaustion of Syrian refugees' hopes for return and transition to Europe. The aim of the study is to evaluate social cohesion based on readers' comments on published news on web pages after approximately eight years of living together. The study is a descriptive qualitative study in phenomenological type. The research sample consisted of 615 comments on the news published between 01.05.2015 and 30.04.2019. After the data were transferred to Maxqda, they were examined by inductive thematic content analysis. When the data is clustered under three main headings as “Situation”, “We cannot cohere, because...” and “What to Do?”; it is seen that Syrian asylum seekers are the subject of prejudiced, discriminatory and exclusionary discourse that prevents social cohesion. It is thought that the studies aiming to support the social cohesion process should aim at correcting the wrong information that causes prejudiced and exclusionary attitude in the local community.

Keywords

Social cohesion
Digital journalism
Hate speech
Refugees

About Article

Received: 15.11.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.647227

^a İletişim Yazarı: cemrebolgun@gmail.com

^b Arş. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, cemrebolgun@gmail.com ORCID: 0000-0002-0228-3994

^c Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, gultenucan@gmail.com ORCID: 0000-0002-2920-1979

Giriş

Suriye’de 2011 yılının Mart ayında başlayan ve uluslararası güçlerin de müdahil olduğu iç savaş ile birlikte milyonlarca insan yerinden edilmiş ve birçoğu ülkesinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Bölge, devam eden çatışmalar nedeni ile istikrarsızlığını korumaktadır. Tahmini rakamlara göre bu süreçte 511 bin Suriye vatandaşı doğrudan savaş nedeniyle veya yiyecek, ilaç gibi temel insani ihtiyaçlara erişemediği için ölmüştür (Human Rights Watch, 2018). Ülkelerinde başlayan iç savaşın ardından güvenli bir yaşama kavuşma umudu ile milyonlarca Suriyeli de coğrafi konumu nedeni ile önemli göç yolları üzerinde bulunan Türkiye’ye sığınmıştır. Ani ortaya çıkan soruna acil çözüm bulma telaşı neticesinde uygulanan “açık kapı politikası” gereği üç buçuk milyonun üzerinde Suriye vatandaşı sınır kapılarından içeriye toplu olarak giriş yaparak ülkenin farklı bölgelerine yerleşmiştir.

Resmi devlet söyleminde “misafir” olarak tanımlanan, merhamet duyguları ile yaklaşılacak sığınmacılara yönelik ilk müdahaleler, temel ihtiyaçların karşılanmasına odaklanan bir sosyal yardım anlayışının ürünüdür. Günümüzde Avrupa’ya gitme umudu tükenen (Karataş vd., 2018, s. 52) ülkelerindeki kaos ortamına da dönmek istemeyen Suriye vatandaşlarının Türkiye’de kalma eğilimi gösterdikleri, işletmeler kurdukları, taşınmaz mal sahibi oldukları ve dil öğrenerek eğitim sistemine entegre olmaya çalıştıkları görülmektedir (Erdoğan, 2014, s. 7; Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017, s. 11). Bu bağlamda birlikte yaşam, sosyal uyum ve kültürlerarası iletişim süreci ile ilişkili sorun alanlarının tanımlanmasına yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Araştırmalar Suriyeliler ile yerel toplum arasında birlikte yaşamayı engelleyen ve kalıcı çözümler üretmeyi güçleştiren dışlayıcı bir söylemin, ayrımcılığın ve belirgin bir sosyal mesafenin olduğunu göstermektedir (Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017, s. 63; Eren ve Tunç, 2018, s. 21; Şimşek, 2017, s. 20). Sosyal uyuma yönelik kurumsal ve akademik ilgi artmakta iken bu süreci zorlaştıran etkenlerin betimlenmesi daha önemli bir hale gelmektedir. Bu çalışma, kamusal alanın dijital boyutunda dolaşımında olan söylem aracılığıyla/üzerinden yerel toplum ile Suriyeli sığınmacıların an itibarıyla birlikte ve uyum içinde yaşama olasılığını değerlendirmeyi ve engelleyen unsurları betimlemeyi amaçlamaktadır.

Mülteci ve Sığınmacı

Tarihsel süreçte savaşlar, doğal afetler, yoksulluk, kıtlık, siyasi gerekçeler gibi çok çeşitli sebeplerle göç eden insanlar, sıklıkla ulusal sınırlarının ötesine yönelir. Bu hareketlilik sonucunda göç edenler birçok sorun ile karşılaşır. Uluslararası düzeyde yaşanan mağduriyetlerin giderilmesini amaçlayan ilk anlaşmalar, 1950 yılına kadar sınırlı sayıda ülke tarafından imzalanmış ve dar alanda uygulanmıştır. İkinci Dünya Savaşı’nın ardından Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) kurulmuş, sonrasında 1954 yılında uluslararası alanda geçerli ilk yasal metin olan Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme (Cenevre Sözleşmesi) yürürlüğe girmiştir. Avrupa’dan göç eden İkinci Dünya Savaşı mağdurları için kullanılan “mülteci” statüsü, 1967’de New York’ta imzalanan Ek Protokol ile coğrafya ve zaman kısıtlaması kaldırılarak yeniden tanımlanmıştır. Ancak Türkiye Ek Protokolü imzalarken, jeopolitik gerekçeler ile yalnızca Avrupa’dan gelenleri “mülteci” olarak kabul edeceğini belirtmiştir.

Mülteci, haklı bir nedene dayanan baskı ve zulüm korkusu nedeni ile ülkesinde güven ve huzur içinde yaşayamayan, bu nedenle başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu talebi kabul edilmiş kişiler için kullanılan yasal tanım ve statüdür. Vatandaşı olduğu ülkeyi

yaşamı tehlikede olduğu için terk etmek zorunda kalan ve geri dönemeyen ve henüz mülteci statüsü almamış kişiler ise “sığınmacı” olarak tanımlanmaktadır. Yıllar içerisinde Türkiye, başta Irak, Afganistan ve Kuzey Afrika ülkelerinden olmak üzere birçok sığınma talebini kabul etmiştir (Yıldız ve Sert, 2017, s. 93-94). Ancak en büyük talep, 2011 yılında başlayan Suriye savaşından sonra yaşanmış ve uygulanan “açık kapı politikası” gereğince üç buçuk milyondan fazla Suriye vatandaşı Türkiye’ye sığınmıştır. Göç mevzuatı nedeniyle üçüncü bir ülkeye gidinceye kadar “geçici iltica” kapsamında değerlendirildikleri, mülteci statüsünden ve haklarından yararlanamadıkları için 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUK) ile “geçici koruma statüsü” tanımlanmıştır. Bugün Türkiye’deki Suriyeliler bu statünün sağladığı olanaklar içinde yaşamlarını sürdürmektedir.

Göç edenlerin bir bölgede yaşama süresi arttıkça, kalıcı olarak yerleşme arzularının da arttığı görülmektedir (De Jong, 2000; Duncan ve Newman, 1976; Kan, 1999; Landale ve Guest, 1985; Mchugh, 1984). Yapılan araştırmalara göre Suriye’ye dönmeyi istemeyen (Erdoğan, 2014, s. 7; Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017, s. 11) ve iç güvenliği öncelleyen göç politikaları nedeniyle Avrupa’ya da geçemeyen (Şimşek ve İçduygu, 2017, s. 6; Üstübcü, 2017, s. 107) Suriye vatandaşlarının Türkiye’de yaşama eğilimleri artmaktadır (Erdoğan, 2017, s. 26; Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017, s. 3; Erdoğan, Şener, vd., 2017, s. 109; Erdoğan ve Ünver, 2015, s. 72-73; Kap, 2014, s. 34). Dolayısıyla, yerel toplum ile Suriyeliler açısından sosyal uyum ve birlikte yaşam konuları gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Her ne kadar 2017 yılı sonrasında yapılan çalışmalar, Suriyelilerin Türkiye’de kalacaklarına inanıldığını gösterse de yerel toplumun Suriyelilerle birlikte yaşama arzusu duymadığını (Erdoğan, 2014; Gülyaşar, 2017, s. 702-703) aralarında kültürel ve sosyal mesafe olduğunu (Erdoğan, 2017, s. 26; Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017, s. 50; Erdoğan, Şener, vd., 2017, s. 109) gösteren çalışmalar da yapılmıştır.

Sosyal Uyum

Sosyal uyum, doğası gereği karmaşık ve tanımlanması zor, yeterince açık olmayan ve sıklıkla hatalı kullanılan (European Commission, 2005, s. 6; Friedkin, 2004, s. 409; Guay, 2015, s. 7; IOM, 2017, s. 3) bir kavramdır. Temelde birlikte yaşama ve gruplararası iletişimle ilişkili, bütünleşme ve içermeye politikalarıyla bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Sosyal uyum en genel anlamıyla toplumun, sınıf, etnik grup, din, kültür gibi ayrışmalardan doğan tehditlere rağmen bir arada yaşamasını mümkün kılan niteliklerinden biridir (European Commission, 2005, s. 70). Göç süreçleriyle bağlantılı olarak tanımlandığında sosyal uyum, göçmenler ve yerel toplum arasında süregelen dinamik etkileşimin ürünüdür (Saggar vd., 2012, s. 18-22). Fielden’a göre uyum süreci, hukuki, ekonomik ve sosyokültürel açıdan değerlendirilmesi gereken üç temel boyut içermektedir. Bu boyutlar, göç edilen ülkede vatandaşlara tanınan yasal, kendisinin ve ailesinin yaşamını sürdürebilmesini sağlayacak ekonomik haklara sahip olma ve ayrıca sosyal dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalmadan kültürlerarası iletişim ve bağ kurma olanağı şeklinde özetlenmektedir (Fielden, 2008, s. 1). Sosyokültürel açıdan sosyal uyumu kolaylaştıran etkenler ise diğer grup üyelerini içermeye (inclusion), onlara güvenme, işbirliği yapmaya istekli olma ve geniş iletişim ağıdır. Diğer yandan gruplar arasında güvensizlik, tecrit ve düşmanlık yaratan ırkçılık ve zenofobia sosyal uyumu güçleştirmektedir (Rudiger ve Spencer, 2003, s. 6; Saggar vd., 2012, s. 25).

Türkiye’deki Suriyeliler bağlamında yapılmış çalışmalar, Suriyelilerin yerel topluma uyumunu temel alarak kişilerarası ilişkilere ve ağırlıklı olarak Suriyelilerin Türkçe öğrenmesine odaklanmaktadır (AFAD, 2014; Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017; Khalaf ve

Ilgar, 2017; Süleymanov, 2017). Bu çalışmalarda sosyal uyum kapsamında aidiyet hissi, kendini güvende hissetme, toplumsal gerilimler, dışlanma ve ayrımcılık konuları işlenmektedir (Erdoğan, 2014, 2017; Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017; Erdoğan, Şener, vd., 2017; Süleymanov, 2017; Yıldırım vd, 2017).

Dijital Haber Okurları

Günümüzde enformasyonun küresel ölçekte hızlı biçimde dolaşmasını mümkün kılan yeni iletişim teknolojileri sayesinde gazetecilik, dijital bir mecrada yeni olanaklara kavuşmuştur. Kuruluş, üretim ve dağıtım sürecinin birçok aşamasında yüksek maliyetlere katlanmayı gerektiren gazete, radyo, televizyon gibi geleneksel medyanın yerine dijital ortamda yayıncılık yapmayı mümkün kılan web tabanlı interaktif gazetecilik araçları yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde temelleri geleneksel habercilik ilkelerine dayanıyor olsa da dijital mecrada sürdürülen habercilik, okurlara daha fazla seçim yapma ve haber üretim sürecine katkıda bulunma şansı vermektedir. Denilebilir ki, enformasyonun üretim ve dağıtım sürecindeki denetim, medya sahiplerinin ellerinden -kısmen- okurların eline doğru kaymıştır. Okurun ilgili haberleri, fotoğrafları, videoları vb. gruplandırarak, birbirlerine bağlayarak, heterojen bir yapılanma içindeki enformasyona ulaşmasını ve üretim sürecine katılmasını sağlayan rizomatik (Deleuze ve Guattari, 1990) bir yapı oluşmuştur. Dijital alanın sunduğu olanaklar sayesinde okurlar, egemen, müzakereci ya da muhalif (Hall, 2001) yorumları ile haberin anlamlandırılması sürecine kamusal alanda katkıda bulunur hale gelmiştir. Okur yorumları, habere ilişkin konuda dolaşımda olan söylemi görünür kılması açısından elverişli bir analiz yüzeyi oluşturmaktadır. Geleneksel habercilik kurallarından ve sınırlarından bağımsız olarak görüşlerini paylaşma olanağı bulan okurlar, haberin içeriği ile örtüşmeyen farklı okuma biçimleri, zaman zaman hakarete varan üslupları ile gündelik yaşamda dolaşımda olan söylemi aktarmaktadırlar. Hatta okurlar, aşına oldukları egemen söylemi yansıtmayan haberleri muhalif yorumları ile tamamlayabilmektedir (Dursun, 2012, 11-12). Bu nedenle okur yorumları, sosyal uyumun önünde engel teşkil eden ve öznel aracılığıyla metinlerarası düzlemde inşa edilen söylemin deşifre edilmesi amacıyla kullanılabilir. Bu çalışmada da sosyokültürel açıdan uyumu zorlaştıran, iletişim ve bağ kurma olasılıklarını azaltan ön yargılı ayrımcı söylemin doğasının, temel sav ve stratejilerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, fenomenolojik tipte betimleme amaçlı niteliksel bir çalışmadır. Araştırmanın temel amacı, Suriyeli sığınmacılar ile yerel toplum arasındaki sosyal uyumu destekleyen ya da engelleyen ve haber okuyucularının yorumlarında sergilenen söylemi betimlemektir. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- a. Suriyeliler ile birlikte yaşamak konusunda okurların genel eğilimi nedir?
- b. Sosyal uyumu engelleyen ya da kolaylaştıran, Suriyelileri “Öteki” olarak inşa eden söylemin temel savları nelerdir?
- c. Haber okuyucularının yorumlarına dayanılarak sosyal uyumu kolaylaştıracak hangi önerilerde bulunulabilir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme, Habertürk Gazetesi'nin web sayfasında yayınlanan haberler arasından seçilmiştir. Gazetenin seçilme nedeni, veri toplama sürecinin başladığı 2019 Mayıs ayı itibariyle Interactive Advertising Bureau (IAB) ölçüm sonuçlarına göre “gerçek kullanıcı sayısı” açısından ilk sıralarda yer alması ve okuyucularının yorum yapmasına izin vermesidir. Amaca uygun örnekleme tekniği ile belirlenen örneklem, 01.05.2015-30.04.2019 tarih aralığında Habertürk'te yayınlanmış 7 haber ve altındaki 615 okuyucu yorumundan oluşmaktadır (Tablo I).

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme

Haberin Kodu	Haberin Başlığı	Yayınlandığı Bölüm	Yayınlandığı Tarih	Kelime Sayısı	Yapılan Yorum Sayısı	Yüzde
H1	Ankara'da Türk vatandaşlar ile Suriyeli mülteciler arasında kavga!	Gündem	03.07.2017	239	76	12.4
H2	Cebinde 80 lirayla Türkiye'ye kaçan Suriyeli Haddad'ın başarısı	Ekonomi	30.10.2017	397	91	14.8
H3	Sakarya'da Suriyeli anneyi ve bebeğini öldürenler hâkim karşısında	Gündem	01.12.2017	1402	49	8
H4	Sağlık sektöründe "Suriyeli Doktor" dönemi	Gündem	20.12.2017	151	147	23.9
H5	Suriyeli çocuk anne konuştu: Bir daha doğum yapmak istemiyorum	Ropörtaj	21.01.2018	507	43	7
H6	Kızılay Başkanı Kerem Kınık: Suriyelilerin yarısı dönmez	Ropörtaj	04.03.2018	1759	162	26.3
H7	Son dakika! Gaziantep'te cinsel istismar iddiası mahalleliyi sokağa döktü	Gündem	06.07.2018	497	47	7.6
Toplam				4952	615	100

Veri Toplama Süreci

Google Arama Motoru'nun Haberler sekmesinde tarih aralığı belirlendikten sonra “Suriye”, “sığınmacı”, “mülteci” ve “Habertürk” anahtar kelimeleri birlikte kullanılarak tarama yapılmıştır. Ulaşılan 301 haber içinde 20'nin üzerinde okur yorumuna sahip olan toplam 21 haber seçilmiş ve konuları itibariyle 7 ana temaya ayrılmıştır. Her bir temayı en iyi temsil eden ve aynı zamanda en çok okuyucu yorumuna sahip 7 haberin altındaki okur yorumları ayrı birer Word dosyasına kaydedildikten sonra Maxqda Programı'na aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada tematik kodlama ve sınıflandırmalar yolu ile düşünceleri betimlemeyi amaçlayan (Neuman, 2009, 381-384) tümevarımsal tematik analiz tekniği kullanılmıştır. İlk kodlamada, haberlerin altına yapılan yorumlardan elde edilen başlıklar kullanılmış, daha sonra kümeleme işlemine devam edilerek ana temalara ulaşılmıştır. Temalar, araştırmanın amacı doğrultusunda ve alanyazının edinilen kuramsal bilgiler ışığında yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

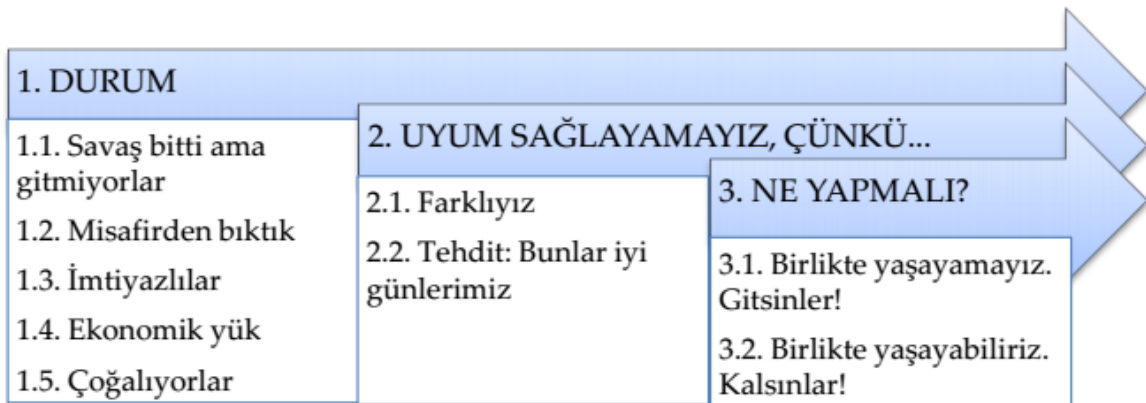
Niteliksel araştırmalar “gerçek”e ilişkin “doğru” bilginin, öznel ve metinlerarası inşa edilen kesinlikten uzak bir kurgu olduğu fikrine dayandığı için niceliksel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili kaygılarının birçoğunu taşımaz. Bu tip araştırmalar doğası gereği değer-bağımlıdır (Kuş, 2007) ve genelleme amacı taşımaz. Veri toplama ve işleme sürecinin detaylı biçimde açıklanması, çeşitleme (triangulation) yapılması ve araştırmacıları çalışmaya yönlendiren etkenlerin belirtilmesi araştırmayı geçerlilik ve güvenilirlik açısından dikkate değer kılar (Dey 2003). Bu bağlamda, örnekleme oluşturan okuyucu yorumlarını içeren 21 haber, araştırmacılar dışında alandan bir uzmanın daha görüşü alınarak belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak ilgi ve ilişki düzeyine göre ayrı kategoriler halinde kümelenecek, daha sonra birlikte çalışılarak uzlaşma yolu ile tümevarılmıştır. Son aşamada elde edilen ana temalar, altlarına yerleştirilen örnek yorumlar ile birlikte alanda çalışan farklı iki uzmanın daha değerlendirmesine sunulmuştur. Uyum düzeyi %89 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlü Yanları

Araştırma bulguları, amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen haberlere yapılan yorumlar ile sınırlıdır. Haberlere konu olan olay/olgular hakkında paylaşılan görüşlerin, kişilerin gerçek tutum ve düşüncelerini, aynı zamanda sosyal uyum konusunda dolaşımda olan söylemi yansıttığı varsayılmaktadır. Araştırmanın güçlü yanı ise yürütücülerin iletişim ve sosyal hizmet olmak üzere iki farklı disiplinde çalışıyor olmasıdır.

Bulgular

Veriler, araştırma amacına uygun ve araştırma sorularını cevaplayacak biçimde incelendiğinde Şekil 1’de görüldüğü şekilde, 3 temel ve 9 alt tema altında kümelendiği görülmüştür.



Şekil 1. Temalar

1.1.Savaş Bitti Ama Gitmeyi Düşünmüyorlar

Türkiye geçmişten günümüze uluslararası göç sürecinde hedef ülke olmaktan ziyade, kaynak ve geçiş ülkesi olarak rol oynamıştır; ancak Suriye Savaşı'nın dinamikleri daha önce yaşanan göç süreçlerinden farklıdır. Öncelikle, bu süreçte Türkiye'ye daha önce yaşanmamış ölçekte büyük nüfus girişi olmuştur. Türkiye'ye gelen Suriye vatandaşlarının bir kısmı Avrupa'ya geçmeyi, bir kısmı Türkiye'ye yerleşmeyi planlarken, diğer bölümü ise savaş bittikten sonra ülkelerine dönme ümidi ile geçici çözümler bulma umuduyla hareket etmiştir. Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin sürdürdükleri göç politikası, geri gönderme sürecinin başlaması ve göçmen karşıtı politikaların yükselmesi ile birlikte Suriyelilerin Avrupa'ya geçme eğilimi oldukça azalmıştır. Diğer taraftan Suriye'de süren savaşın kısa sürede biteceğine duyulan inançve geri dönme umutları da azalmıştır. Sonuç olarak, üç buçuk milyonun üzerinde Suriye vatandaşı -istemeler bile- Türkiye'de yaşamını sürdürmek durumunda kalmıştır.

Yerel toplumun Suriye'den Türkiye'ye doğru 2011 yılında başlayan göç hareketine ilişkin gün geçtikte artan oranda dışlayıcı ve sert bir tutum sergilediği söylenebilir (Erdoğan, 2014; Gülyaşar, 2017, s. 702-703; Kardeş vd., 2017, s. 197). Bu çalışmada da Suriyeli sığınmacılarla ilgili web üzerinde yayınlanan haberlerin altına yapılan 615 yorumun çoğunluğunda (% 86) genel bir memnuniyetsiz duygusunun hakim olduğu görülmektedir.

“Ben Türkiye'den bıktım önüne geleni alıyorlar, artık yaşanmaz hale geldi Türkiye” (H6)

“Yakında tek ve en büyük sorunumuz bunlar olacak” (H7)

“Yazıklar olsun, ülkemizi ne hale getirdiler” (H1)

Suriye'deki çatışmalar ve ülke içinde süregelen karışıklık, örneklemin seçildiği ve makalenin yazıldığı 2019 yılı itibariyle halen devam etmekte ve ne zaman sona ereceği konusu halen belirsizliğini korumaktadır (Özalp, 2019). Türkiye'de yaşayan Suriye vatandaşlarının ülkelerine geri dönmesi sadece savaşın bitmesine değil, aynı zamanda ülkede temel yaşam ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri şartların oluşmasına da bağlıdır. Oysa ki çatışmanın olmadığı ya da geçici sürelerle kesildiği bölgelerde dahi konut, gıda, elektrik ve temiz su kaynakları gibi en temel insani gereksinimler (Maslow, 1943; Max-Neef, 1992) karşılanamamaktadır. Bu koşullar altında uzun süredir bir arada yaşayan iki toplum hakkında sosyal uyumu kolaylaştıran unsurların söyleme egemen olması beklenir (Çuhadar Gürkaynak, 2012, s. 255; Hewstone ve Swart, 2011, s. 375); ancak haberlere yapılan yorumlar incelendiğinde okurların savaşın ve çatışmaların bittiği ve sığınmacıların ülkelerine dönmeleri gerektiği kanaatinde oldukları görülmektedir.

“Savaş bitti, İdlib'de doktor ihtiyacı var, Türk doktorlar gidiyor” (H4)

“Suriyelileri istemiyoruz. Savaş bitti. Geri gönderin.” (H3)

Bu yorumların yazılmasında en önemli etken Suriyelilerin bayram nedeni ile ülkelerine döndükleri hakkındaki haberlerdir. Sığınmacıların Suriye'ye dönebilmesini savaşın bittiğinin, Türkiye'de refah içinde yaşadıklarının kanıtı olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin Habertürk'ün 04.03.2018 tarihli ve H6 kodlu haberinin altına yapılan yorumda, *“ben memlekete zor gidiyorum izinlerde. Adamlar elini kolunu sallayarak ülkeye giriyor. Lükse bak”* şeklinde durumun yarattığı rahatsızlık dile getirilmiştir. Benzer şekilde H4 kodlu habere yapılan yorumda da *“Gönderin şunları. Madem savaş var, niye bayramlaşmaya gidiyorlar?”* ifadeleri kullanılmıştır.

Yorumlarda, Suriyelilerin Türkiye’de oldukça rahat yaşadıkları, bu nedenle savaş bittiği halde ülkelerine dönmek istemedikleri farklı savlarla ilişkili olarak sıkça dile getirilmiştir. Örneğin 30 Ekim tarihli ve H2 kodlu Suriyeli bir iş insanının başarısına ilişkin haber, “*adam sahiplenmiş, bir de bizim kendimizi Araplara tanıtmanız gerekiyor, diyor vay be*” şeklinde eleştirilmiştir. Sosyal uyum ve kaynaşmanın göstergesi olarak yorumlanabilecek bu önemli olay haber okurları tarafından, sığınmacıların ülkelerine geri dönmeyeceklerinin, Türkiye’yi ele geçirme arzusu duyduklarının göstergesi olarak algılanmış ve kaygı ile karşılanmıştır. H2 kodlu habere yapılan “*Ülkeyi artık benimsemiş ya ne Arap’ı! Böyle böyle yarın öbür gün iyice üredikten sonra Akdeniz’i, Ege’yi, Karadeniz’i ya da Marmara’yı da bunlar ister artık.*” yorumuna benzer şekilde, Karataş’ın 2015 yılında yaptığı çalışmada da yerel toplumun Suriyeli sayısını artmasından endişe duyduğu tespit edilmiştir (Karataş, 2015, s. 136).

Okurların bir kısmı yorumlarında Suriye’de eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacı ön plana çıkararak sığınmacıları ülkelerinin yeniden inşa sürecine katılmak istemeyen, vatanını sevmeyen “korkak” insanlar olarak nitelmiştir. Özellikle Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastanelerde görevlendirilmesi planlanan Suriye vatandaşı doktorlarla ilgili H4 kodlu haber ile Gaziantep’teki cinsel istismar iddiasına ilişkin H7 kodlu haberin altında yapılan yorumlar bu imaları içermektedir. Kullanılan üsluba dayanılarak sosyal uyum sürecinde aşılması gereken engellerin büyük olduğu rahatlıkla söylenebilir.

“Esad çağırıyor geriye vatandaşlarını, gitmiyorlar.”(H7)

“Gidip kendi ülkelerindeki insanlara hizmet etsinler. Onların daha çok ihtiyacı var doktora. Mesleği ne olursa olsun, gerekçesi ne olursa olsun, onlar korkak. Hiçbir ülkeye faydaları olmaz. Onların artık vatani yok.”(H4)

“Sen adamların öğretmenini doktorunu mühendisini alırsan kim inşa edecek Suriye’yi? Kim hizmet edecek oralarda?”(H4)

Kamusal alanda Suriyelilerin topluma uyum sağladığını ve refah seviyesinin yükseldiğini gösteren olaylar, okurlar tarafından artık muhtaç olmadıklarının ve ülkelerine geri dönmeleri gerektiğinin işareti olarak değerlendirilmiştir. Nargile içmeleri, vanDijk’ın eleştirel söylem stratejilerinden “kanıt gösterme” yoluyla Türkiye’de rahat yaşadıklarının göstergesi olarak kullanılmıştır (VanDijk, 2000). Örneğin, “*yaz geliyor şimdi nargile keyfi yapacaklar, ellemeyin!*” (H6); “*Kızılay nargile dağıtsın! En önemli ihtiyaç Suriyeli kardeşlerimiz için...*” (H6); “*Suriyeli Gençler nargile için keyif yaparken, aynı yaşlardaki bizim evlatlarımız Suriye’de savaşıyor. Sorun burada*” (H6) gibi...

Okurlar/izleyiciler yakın çevrelerinin özellikle ülke sınırlarının dışında kalan gündemi sadece medya aracılığıyla takip edebilir. Bu nedenle Suriye’de yaşanabilir bir ortam oluştuğuna ilişkin yanlış kanaatin medyanın izlediği yayın politikasının sonucu olduğu, “savaşın bittiği” savına dayanan bu yorumların Suriye ile ilgili tek ve temel haber alma kaynağı olan medyadaki haberlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

1.2. “Misafirden bıktık”

Suriyeli sığınmacılara yönelik olumsuz tutumun bir diğer nedeni, sürecin başlangıcından itibaren Türkiye’ye gelen Suriyelilerin resmi söylemde “misafir” olarak nitelenmesidir. “Misafir” veya “konuk” Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğü’nde “bir yere veya birinin evine kısa bir süre kalmak için gelen kimse” şeklinde tanımlanmıştır; yani siyasilerin konuşmaları ile söyleme yerleşen kelime doğası gereği Suriyelilerin geçici olarak Türkiye’de konakladıklarını ifade etmektedir. Bu söylemsel kuruluş nedeni ile ev sahibi yerel toplum, Suriye vatandaşlarının Türkiye’de kaldıkları sürenin uzamasını, her türlü ayrımcı söylemin

ana gerekçesi olarak kullanmıştır. H6 kodlu habere yapılan bir yorumda sınır kapılarında içeriye “misafir” olarak girdikleri ve ülkelerinde savaş bittiği halde geri dönmelikleri, ev sahibinin “güvenin(i) suistimal ettikleri” dolayısıyla “bu işin hayırdan çıktığı” yazılmıştır. Suriyelilerin ülkenin farklı bölgelerine yayılmasının ülkeyi yaşanmaz hale getirdiği, Suriyelileri ağırlamanın “artık bir hayır işi olmadığı” söylenmiştir (H1).

Aynı yaşam ortamını sürekli paylaşmak zorunda oldukları fikri, hiçbir okur yorumunda görülmediği gibi ortak arzu Suriyelilerin artık gitmesi gerektiğidir. Bu konuda sarfedilen kelimeler “her yerdelere”(H1), “ülkeyi sahiplenmişler (H2)”, “ortak olmaya devam edin ülkeye” (H2), “yayım yayım yayıldıktan sonra bekleriz ki gidersiniz” (H2), “yeter artık” (H4), “bıktık” (H4), “bunlar çulunu serdi buraya” (H1) gibi sıralanabilir. Sosyal uyum çerçevesi içinde düşünüldüğünde bu üslubun yerel toplumun sığınmacılarla birlikte yaşamaktan duyduğu rahatsızlığın göstergesi olduğu söylenebilir. Örneklemede yer alan haberler, Suriyeli iş insanlarının başarılarından ya da sığınmacılar ile yerel toplum arasında kurulan bağlardan bahsetse bile altında yapılan yorumlar sosyal uyum konusunda aşılması gereken engellerin büyüklüğünü göstermektedir:

“Türkiye’de nereye baksak onlar var. Biz mülteci olduk vatanımızda!” (H1)

“Güzelim ülkemde yabancı olduk resmen. Metroda Türk göremez olduk, plajlardan bahsetmiyorum. Artık biri bunlara dur desin.”(H1)

“Sessiz sedasız yerleşiyorlar, yemekteyiz programında gördüm bir tanesini.”(H4)

“Yakında Suriyeli futbolcudalar alırız milli takıma. Suriyeli avukat, hâkim, savcı, mühendis... Neyse biz gidelim buradan.”(H4)

Bu bağlamda Ankara’da yaşanan ve Suriyeliler ile yerel toplumun karşı karşıya geldiği olaylara ilişkin H1 kodlu habere yapılan yorumlar önemlidir. Yorumlarda Suriyelilerin “sorun çıkaran”, “nankör”, “ev sahiplerinin değerini bilmeyen” ve “suçlu” olduğu iddia edilmekte, zorla gönderilmeleri gerektiği ileri sürülmektedir.

“Artık bunların Türkiye’den sınır dışı edilmesi gerek. Bunlar nankörler. Besle kargayı oysun gözünü!”

Türkiye’de Suriyeli istemiyoruz sayın cumhurbaşkanım. Deolet büyüklerimiz, millet bıkı artık bunlardan”(H1)

“Nankör aşâğılık varlıklar! Onların yüzünden ne dolmuşa ne otobüse binebiliyoruz, ne de yolda yürüyebiliyoruz.”(H1)

“Yeter artık bu Suriyelilerden çektiğimiz! Burası bizim ülkemiz!” (H1)

Haber dili olayı çerçevelerken -görece- tarafsız bir tutum sergilemeye çalışsa bile, okurların muhalif okuma yaparak, medyayı olayın ciddiyetini ve önemini azaltmaya çalışmaklasuçladıkları görülmektedir. Örneğin;

“Küçük çaplı dedikleri olaya hem Ankara Valisi hem de Ankara Emniyet Müdürü geliyor! Bütün Demetevler ayaktaydı sabaha kadar”(H1)

1.3. İmtiyazlılar

Okurlar, haberlerin altına yaptıkları yorumlarda Suriyeliler ile “artık birlikte yaşamak istemediklerini”, çünkü onlara kendilerine tanınmayan “imtiyazlar” verildiğini ileri sürmüştür. Mülteci Hukuku’ndan doğan hakları olmasına rağmen okurlar, sığınmacılara yapılan sosyal yardımların, sağlık hizmetinden ücretsiz yararlanabilmelerinin, çalışma izni almalarının “ayrıcalık” olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncenin kökeninde neoliberal ekonomi politikalarının ürünü olan sosyal devletin küçültülmesi gerektiği inancı olabilir (Özdemir, 2007, s. 137-139). Sosyal adaletin sağlanması, toplumda sosyal refahın artırılması açısından sosyal yardımlar şüphesiz önemli ve yararlı araçlardır. Ancak söz konusu Suriyeli

sığınmacılar olduğunda sosyal yardımın bir hak olarak değil, bir ayrıcalık ya da lütuf olarak kavrandığı anlaşılmaktadır. Ülke vatandaşlarına sağlanmadığı düşünülen olanakların "misafirler"e verilmesi, "Suriyeli kadar kıymetimiz yok!" (H6) şeklinde dile gelen olumsuz tutumun meşrulaştırılması için kullanılmıştır. H6 kodlu habere yapılan yorumlardan birinde "Bir aylık maaşını alma desek bırakmaz. Babasının parası sanki!" ifadesiyle katılımcı, bu durumu örneklemektedir. Bu temada kümelenen savlar, Suriyeli iş insanının başarısına ilişkin haber (H2) ile Kızılay Başkanı ile yapılan röportajın(H6) altında yoğunlaşmıştır.

"Bunlara tanınan imtiyazı bizimkilere tanısaydılar şu an Türkiye'de Silikon Vadisi bile kurulurdu." (H2)

"Kendi milletinizden ne kadar vergi, zam alsak diye yırtınıyorsunuz; Suriyelilere gelince yardım, para desteği, iş imkânı, özel imkânlar, onlar bizim kardeşimiz... Peki, biz neyiz?" (H6)

"...Aylık 1500 TL bedava para, 250 kira yardımı, bedava ekmek, bedava sağlık hizmetleri kim gitmek ister?" (H4)

Kızılay Başkanı ile yapılan röportajın altında yapılan yorumlarda, okuyucuların tepkisi sığınmacılara yapılan sosyal yardımlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Metin içerisinde AB fonlarından karşılandığı belirtilmesine rağmen okurlar yardımların vergilerden ödendiğine ilişkin inancı (topoi) birçok yorumda yinelemiş, sert ve zaman zaman nefret söylemine varan bir üslup kullanmışlardır.

"Cumhurbaşkanı 30 milyar Euro harcadık diyor. Suriyelilere Avrupa söz verdiği 3 milyar Euro'yu ödemedi diyor. Demek ki senin-benim cebinden ödeniyor. Hem de fazlası, o para ile ülke kurulur" (H6).

"Birader, AB'nin verdiği rakam sınırlı birader... Bitince Türkiye tamamlayacak birader. 30 milyar dolarlık harcadık. Türkiye Suriyeli üniversite öğrencilerine de ödeme yapıyor birader"(H6).

"Türkiye vatandaşından alın, başka ülkenin vatandaşına dağıtım. Benim hakkım haram olsun! Bana sormadan benim paramı dağıtıyorsunuz"(H6).

Suriyelilerin "imtiyazlı oldukları" nı kanıtlamak için ileri sürülen savlardan birisi de "vergiden muaf oldukları" dır. Örneğin H2 kodlu habere yapılan yorumlar "vergide vermiş mi acaba, yoksa vergi muafiyetinden mi faydalanmış? Bu ülkenin benden aldığı vergi cebimde kalsa güllük gülistanlık geçinip giderim" ve "Suriyeliler için çiftlik bu ülke. İşyeri açma ruhsatı yok, vergi yok, askerlik yok, yok da yok!" şeklindedir. Suriye vatandaşları da Türkiye vatandaşları gibi açtıkları her türlü işletme için vergi ödemek zorundadırlar; ancak siyasetçilerin medyada da yer bulan birçok demecinde dile getirildiği gibi denetimlerin yetersiz olması nedeni ile vergi ödemeksizin kayıtdışı çalışabilmekte ve oluşan haksız rekabet ortamı yüzünden yerel işletmeler kapanabilmektedir (Esnafı bitiren ayrıcalık, 2014;Kızılkaya, 2014).

Sığınmacıların düşük ücret ile istihdam edilmesi, yerel toplumda aynı işlere talip olan sosyoekonomik düzeydeki kesim açısından ciddi sorun yaratmakta ve Suriyelileri yeren karşıt söylemi güçlendirmektedir. Bilindiği gibi Türkiye'de kayıtdışı ekonominin büyüklüğü yeni bir sorun alanı değildir; iş sağlığı ve güvenliği açısından riskli ve sosyal güvencesi olmayan düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda kalan birçok işçi bulunmaktadır (Buz ve Aygüler, 2017, s. 184; Öztürk ve Çetin, 2009, s. 2676; Sapançalı, 2008, s. 8). İncelenen yorumlarda sığınmacılar, maalesef mağduru oldukları emek sömürüsünün nedeni olarak çerçevelenmiş, "vergi vermeyen, kayıt dışı 'çalışkan göçmen' "(H2); "kaçak çalışmanın adı esnek istihdam olmuş. Peki, yasal çalışanın maaşından kesilen vergiler?"(H6) şeklinde işverenin vergi ödememesinin de sorumlusu ilan edilmiştir.

Suriyelilerin sağlık hizmetlerinden ücretsiz yararlanabilmesi de nefret söylemini besleyen unsurlardan biridir. Örneğin,

“Sağlık beleş her şey beleş! Burası babalarının ülkesi zaten değil mi? Biz de eczaneden ilaç alırken, borcu ödemedi ilaç alamayalım” (H6)

“Bedava sağlık hizmeti! Kendi vatandaşının en fakirinden bile 54 TL genel sağlık sigortası parası alıyorsun ama!” (H6)

Suriye vatandaşı olan hekimlerin geçici koruma altındaki bireylere hizmet vermek üzere Türkiye’de çalışabilmesi için 1 Nisan 2017 tarihinde Yabancı Sağlık Meslek Mensuplarının Türkiye’de Özel Sağlık Kuruluşlarında Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik çıkarılmıştır. Suriyeli hekimlere Türkiye’de çalışma izni verildiğine ilişkin haberin (H4) altına hekimlerin diplomalarının sahte olduğu, yeterli eğitim almadıkları, sınava girmedikleri için mesleki açıdan yeterli olup olmadıklarının bilinmediği, ülke standartlarının altında oldukları gibi suçlayıcı ifadelerle hak etmedikleri bir ayrıcalığa sahip kıldıkları ileri sürülmüştür. Türkiye’de Tıp Fakültesi’ni bitiren hekimlere haksızlık yapıldığı inancı dile getirilmiştir.

“Ne güzel ülke oh ne ala bizler branş alabilmek için çırpınalım. Adamlar sertifikayla nasıl ve ne şekilde bitirdiği belli olmayan branşlarla hekimler ordusuna dâhil edilsin. Oh be, ne kadar güzel!” (H4).

“Yurt dışından mezun olan ve ‘denklik’ verilmeyen doktor gençlerimizin durumu ne olacak? 1500 T.C. vatandaşı doktor denklik bekliyor” (H4).

“Bulgaristan göçmeni bir doktordan denklik isteniyorken burada niye İSTENMİYOR? Suriye’deki eğitimin kaliteli olduğunu nerden biliyorsunuz!” (H4)

Türkiye’deki üniversitelerde belirlenen kontenjanlar dahilinde eğitim alabilmek için tüm yabancı uyruklular sınava (YUS) girmek zorundadırlar. Yabancı uyruklu öğrenci kontenjanları sınırsız ve özel üniversiteler ücretsiz değildir ancak okur yorumlarında Suriyelilerin üniversite eğitiminden yararlanmaları da bir ayrıcalık olarak nitelenmiştir.

Okurlar ayrıca sığınmacıların Suriye sınırından kolay girip çıktıklarına ve ülke içerisinde istedikleri ilde yaşamalarının mümkün olduğuna inanmaktadırlar. Sığınmacıların bir turist gibi keyif odaklı bir yaşam sürdürdüğü ileri sürülmüştür:

“Ben memlekete zor gidiyorum izinlerde. Adamlar elini kolunu sallayarak ülkeye giriyor. Lükse bak!” (H6)

“Bu Suriyeliler başımıza bela oldu. Çok rahat geziyorlar Sayın Cumhurbaşkanımız bu işe bir dur desin, göstereyim o büyüklüğünü.” (H1)

1.4. Ekonomik Yük

“Biz/Onlar” dikatomisinin en fazla yinelenildiği temalardan biri Suriyelilerin ekonomik yük oldukları savıdır. Okuyucuların, Suriyelilere bütçeden kaynak aktarıldığına dair güçlü bir inanç beslediği görülmüştür. Örneğin,

“Vay Kızılay vay! ...kimin parasını kime veriyorsunuz sayın yetkililer?” (H6)

“Türkiye vatandaşından alın başka ülkenin vatandaşına dağıtın benim hakkım haram olsun bana sormadan benim paramı dağıtıyorsunuz.” (H6)

“Verdikleri paralar bizim cebimizden çıkıyor. Et bile yiyemiyoruz.” (H6)

“Verdiğimiz para yurtdışından geliyormuş. Ya yürü git! Bari yaptığımız fedakârlığı hiç etme. Ayıptır günahtr!” (H6)

Yüksek enflasyon, artan işsizlik, kişi başına düşen gelirin, hane halkı ve özel sektör satın alma gücünün azalması gibi göstergelerden yola çıkılarak “kırılgan” Türkiye ekonomisinin zor bir süreçten geçtiği söylenebilir (Cinel, 2019, s. 65); ancak okurların ekonomik sorunları, sığınmacıların ülkeye gelişi ile ilişkilendirdiği anlaşılmıştır. “Suriyeliler yüzünden ekonomi ve günlük hayat mahvoldu”, “ülkemizde işsiz güçsüz insan doluyken...Suriyeliler sırtımızda bir yükten başka bir şey değil” (H7), “bizim ülkemiz de milletimiz de çok zengin değil. Biz bu kadar Suriyeliye

nasıl bakalım?”(H1) ifadelerinden de anlaşılacağı gibi okuyucular, sığınmacıları ülke ekonomisi üzerindeki “yük” olarak görmektedirler. Yorumlarda Türkiye’de eğitimli gençlerin emeklerinin boşa gittiği, işsizlik oranının arttığı, buna karşın “her yerde” Suriyeli işçi çalıştığı (H4) ileri sürülmüştür. Karataş’ın yaptığı çalışmada da benzer biçimde yerel toplumun iş gücü olanaklarının ellerinden alındığına inandığı tespit edilmiştir (2015, s. 137).

1.5. Çoğalıyolar

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2019 yılı istatistiklerine bakıldığında 7.11.2019 tarihi itibarıyla Türkiye’de geçici koruma statüsü altında 3.682.434 Suriyelinin yaşadığı, bu nüfusun %45,8’ini kadınların oluşturduğu görülmektedir. Önemli bir bölümü Türkiye’ye geldikten sonra doğan 0-4 yaş aralığında toplam 572.544 kayıtlı çocuk bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Suriyelilerin çok çocuk sahibi olmak istedikleri, aile planlaması yöntemlerini kullanmayı tercih etmedikleri yapılan bazı araştırmalarda belirlenmiştir (Karataş vd., 2018, s. 30-32). Bu durum, yorumlarda “ülkenin demografik yapısının bozulduğu”na (H6) ilişkin iddialar şeklinde sıkça dile getirilmiştir. Cümlelerde, “doğurmak” kelimesi yerine “hızla çoğalmak” (H6) ve “tavşan gibi üremek” (H1) ifadelerinin tercih edildiği ayrıca Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayı arzu ettikleri (H1) için bu durumun yerel toplum açısından tehdit oluşturduğu ima edilmiştir. “Çoğalan Suriyeliler”in ayrıcalık kazanacağına dair gerçekçi olmayan ancak endişe yaratan topki dile getirilmiştir.

2. “Uyum Sağlayamayız Çünkü...”

Suriyelilerin “istenmeyen misafirler” olarak görüldüğü haber yorumlarından yola çıkılarak okur yorumlarında sosyal uyum açısından “birlikte yaşamak mümkün mü?” sorusunun yanıtı aranmıştır. İleri sürülen savlar, sosyal uyumu güçleştiren ön yargıları ortaya çıkarmaktadır.

2.1. Farklıyız

Kimlik doğası gereği “Öteki” yani “Biz olmayan” üzerinden inşa edilir; başka bir ifade ile “Biz” ancak “Onlar” ile birlikte var olabilir. Bu bağlamda ön yargı ve ayrımcılığın temel nedenlerden biri kimliğin inşa sürecidir. Farklı olanlara atfedilen özellikler, bu süreçte yerel olan “Biz”i olumlamanın aracı haline gelir ve “Onlar”a ilişkin önyargılar ve stereotipler pekişir. Araştırma verileri incelendiğinde “Biz/Onlar Dikatomisi”nin (VanDijk, 2000) tüm yorumlara hakim olduğu görülmektedir. Durumu iyi örnekleyen yorumlardan birinde “*bu insanların kültürleri böyle, Türklerden farklılar. Millet ekmek derdindeyken bunlar ha bire çoğalıyor, gün bulup gün yaşıyorlar*”(H1) denilmektedir. Bu kategorileştirmede Türkler “ekmek derdinde”, sığınmacılar ise “keyif içinde ve çoğalmak için yaşayan insanlar” olarak nitelenmiştir. Uluslararası bir haber sitesinin sosyal medya sayfasında yayınlanan mültecilerle ilgili haberlerin altına yapılan yorumları inceleyen bir araştırma da bu durumu örnekler niteliktedir. Doğu-Batı, Müslüman-Hıristiyan, Gelişmiş-Az Gelişmiş ayrımının söz konusu yorumlarda sıkça kullanıldığı görülmüş, sonuç olarak araştırmada dijital nefret söyleminin kaynağında daha kompleks ve köklerini geçmişten alan ön yargıların bulunduğu belirtilmiştir (Kuş, 2016, s. 111). Göçmen karşıtı söylem bu nedenle bütün dünyada, siyasi söylemlerin ötesinde toplum nezdinde karşılık bulmakta ve popülist siyasetçiler tarafından yeniden üretilmektedir. Göçmenlerin bir bütün olarak refah bağımlısı, hastalık taşıyıcısı, toplumsal düzene karşı bir tehdit, potansiyel suçlu ve “Biz”den farklı olarak ötekileştirilmeleri, uluslararası terörizmin yarattığı tedirginlikle de birleştiğinde, toplumun çeşitli katmanlarında tehdit olarak algılanmalarına yol açabilmektedir (Rumelili ve Karadağ,

Birlikte Yaşamak Mümkün Mü?: Okur Yorumlarında “Suriyeli Sığınmacı” Söyleminin İnşası

2017, s. 70). Araştırma kapsamında incelenen yorumlarda kurgulanan ve tehdit algısını besleyen “Biz /Onlar Dikatomisi” Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. İdeolojik Kare (Biz/Onlar Dikatomisi)

Biz	Onlar
Türk Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı Ülkenin sahibi	Arap Suriye vatandaşı Az gelişmiş ülke vatandaşı Misafir
Askerlik yapan Vatanı için savaşan Savaşçı	Asker kaçağı Vatan haini Korkak
Nitelikli Eğitilmiş Çalışkan Asil	Niteliksiz Cahil Tembel Pis
Mağdur	Kanun tanımaz Suçlu Arsız Hırsız Güvenilmez Tehdit unsuru
Namusunu koruyan Kadına saygı duyan	Kadın ve çocuklara sahip çıkmayan Irz düşmanı Tecavüzcü Tacizci Pedofili Erken yaşta evlenen
Yardım eden Vergi veren Mağdur edilen Kendi ülkesinde mülteci olan Değeri bilinmeyen	Nankör Keyif düşkün Mazlum gibi görünen ama mazlum olmayan Ayrıcalıklı

2.1. Farklıyız: Bunlar iyi günlerimiz

Araştırma verilerinin tümü incelendiğinde yorumların çoğuna sığınmacıların neden olduğu ortak bir endişenin eşlik ettiği gözlenmiştir. Suriye’nin uzun yıllar ülke gündeminde terör ile birlikte anılması, sığınmacıların toplu geçişleri sırasında yeterli kontrolün yapılamadığına ilişkin medyada yer bulan haberler (Suriye’de bombalı araç, 2019) Suriyeli sığınmacıların başta ulusal güvenlik olmak üzere birçok alanda tehdit olarak algılanmasının temel nedeni olarak düşünülebilir. Ancak tehdit algısı, Suriyeli sığınmacılara ilişkin önyargılardan da kaynaklanıyor olabilir; çünkü Rettberg ve Gajjala’nın çalışmasında da görüldüğü gibi Orta Doğulu erkekler, “potansiyel terörist” ya da “tecavüzcü” olarak görülebilmektedir (2016, s. 179). Kuş’un nefret söylemine ilişkin araştırmasında da Suriyeli sığınmacıların radikal gruplara atfedilen “terörist”, “cihatçı” gibi kelimelerle birlikte anıldığı ve etiketlendiği belirtilmiştir (Kuş, 2016, s. 110). Sosyal medya kullanıcılarıyla yürütülen bir başka çalışmada da benzer biçimde sığınmacıların güvensizlik ortamı ve huzursuzluk yaratan bireyler olarak algılandıkları saptanmış, ayrıca bu düşüncelerin oluşmasında

sığınmacılarla yaşanan deneyimler kadar medyada yer bulan haberlerin de etkili olduğu belirlenmiştir (Kardeş ve ark, s. 185). Bu çalışmada da yorumların çoğunda görülen tehdit algısının, ev sahibi olmanın getirdiği üstünlük duygusu ile birleşerek etnik köken, kültür, inanç ya da ekonomik temeldeki farklılıklara dayandırılan dijital bir nefret söylemini beslediği görülmüştür. Okurlar *"bunlar daha iyi günler"* (H7), *"gidişat çok kötü"* (H7), *"başımıza belâ olacaklar istemiyoruz"* (H1), *"bunlar on yıl sonra başımıza bela olacaklar resmen Arap ülkesi olduk hayırlı olsun"* (H4) gibi ifadeler kullanarak tehlikenin yaklaştığına ilişkin yorumlar yapmıştır. Yapılan araştırmalarda yerel toplumun Suriyelileri istememe sebepleri arasında, toplumun huzurunu bozdukları ve güvenliği tehdit ettikleri algısının önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, Şener, vd., 2017, s. 85; Kardeş vd., 2017, s. 197). Bu çalışmada da *"bu adamlar suç işliyor; bu kadar çok insan ileride bu topraklarda kaos çıkarır; bu kadar haksızlık yeter!"* (H6); *"... azıcık gözünüzü açın artık. Suriyeliler tehlike ülkemiz için"* (H1) ve *"artık çocuklarımızı dışarı çıkaramıyoruz, ülkeyi bozdular"* (H7) şeklinde tehdit algısını örnekleyen yorumlar yapıldığı görülmektedir. Yerel toplum ile sığınmacılar arasında yaşanan ve haberlerde bahsi geçen gerginlikler kanıt olarak kullanılarak bu algı güçlendirilmiştir. Bilimsel araştırmalar göç sürecinde yerel toplum ile göç edenler arasında sorunlar, kavgalar, tartışmalar yaşanabileceğini ve hatta küçük gerginliklerin adli vakalara dönüşebileceğini göstermektedir (Karataş, 2015, s. 144). Bu durum, farklı kültürlerin karşı karşıya gelmesinden doğan sosyal uyum sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu gerginlik anlarında göçmenler, benzer durumdakilerle ortak hareket ederek kendilerini savunma meylli sergilemektedirler. Araştırma kapsamında incelenen yorumlarda ise Suriyeliler ile yerel toplum arasında yaşanan toplumsal gerginliklerin, nefret söylemini pekiştirmek amacıyla kullanıldığı görülmüştür.

Suriye vatandaşlarının yerel toplum için tehdit oluşturma potansiyeli taşıdığı *"çoğalma"* teması ile de ilişkilendirilmiştir. *"Ne gitmesi? 7 yılda hepsi üredi çocukları T.C. vatandaşı oldu"* (H7) örneğinde de görüleceği gibi sığınmacıların TC vatandaşı olma olasılığı, kaygı yaratan unsurların başında gelmektedir. Yapılan araştırmalarda da yerel toplumun Suriyelilere vatandaşlık verilmesine sıcak bakmadığı belirlenmiştir (Erdoğan, 2014; Gülyaşar, 2017, s. 702-703). Bu kaygı özellikle 4 Mart tarihli ve H6 kodlu Kızılay Başkanı'yla yapılan röportaja yapılan yorumlarda belirgindir. Sığınmacıların TC vatandaşı olma olasılığı, *"devlete sızma girişimi"* olarak nitelenmiş ve *"milletçe Suriyelilere haddini bildirmek gerek"* sözleri ile nefret söylemini beslemek için kullanılmıştır (H1). Yorumlarda, iktidar partisinin sığınmacıları kendi seçmeni olarak gördüğü, bu nedenle vatandaş olacakları savı şu şekilde dillendirilmiştir:

"Yakında hepsine oy için vatandaşlık da verilecek" (H6)

"Benim gencecik askerim topraklarda şehit, bunlarınki benim ülkemde keyif. Oy uğruna değer mi?" (H6)

3. Ne Yapmalı?

Sosyal uyum sürecinin mihenk taşı, tarafların birlikte yaşama arzusu duymalarıdır (Guay, 2015, s. 9). Araştırma kapsamında incelenen okur yorumları sadece yerel toplumun görüşlerini yansıtıyor olsa bile sosyal uyumun ulaşılması zor bir hedef olduğunu anlamamız açısından yararlıdır. Haberleri yorumlayan okurların büyük çoğunluğu, yukarıdaki temaları oluşturan savları gerekçe göstererek Suriyeliler ile birlikte yaşamayı istemediklerini ifade etmiştir. Verilen sosyal yardımı kesmek, zorla ya da ikna ederek geri göndermek ve devletin soruna çözüm bulmak zorunda olduğu savları etrafında sığınmacılara karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını dile getirmişlerdir.

3.1. Birlikte Yaşayamayız

İncelenen yorumların çoğu, güçlü bir tonda sığınmacıların geri dönmesi gerektiği savını farklı gerekçeler ve stratejiler kullanarak yinelemiştir. Örneğin H6 kodlu habere yapılan yorumlarda “taş yerinde ağırdır” ve “gitmemeliler ne demek yahu? herkes kendi ülkesine dönmeli...” şeklinde bireyin doğduğu toprağa ait olduğu savına dayandırılarak birlikte yaşamak istenmediği belirtilmiştir. “Gitsinler de ülkemiz de rahat bir nefes alsın” (H6) “kesinlikle ülkemizden defolup gitsinler.” (H1) örnekleri de yorum sahiplerinin sığınmacılarla ilişki kurmaktan kaçındıkları ve hatta rahatsız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Birlikte yaşamak ve sosyal uyumu kolaylaştırmak yerine sınır dışı etmek gerektiğini ileri sürenlerin çözüm önerilerinden biri devletin süreci kontrol altına alması, sığınmacıları kamplara ya da ülkelere geri göndermesidir. “Türkiye’de Suriyeli istemiyoruz. Sayın cumhurbaşkanım, devlet büyüklerimiz, millet bıktı artık bunlardan”(H1)ve “Devlet önlemimi almalı, vatandaş kendi önlemimi almaya kalkarsa sonuçları iyi olmaz” (H7)örneklerinde görüldüğü gibi...

Türkiye’de ve Avrupa’da Suriyeliler konusunda dile getirilen insâni yardım söyleminin de kontrol söylemiyle yan yana durduğu görülmektedir. Toplu sığınmanın başladığı andan itibaren uygulanan göç politikasına yönelik en büyük eleştiri, sığınmacıların kontrolü ve sınır güvenliği olmuştur. Dolayısıyla, uluslararası göç politikalarında devlet güvenliği ön plana çıkarken insan hareketliliği de güvenlikle ve kontrol söylemiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Rumelili ve Karadağ, 2017, s. 69; Şimşek ve İçduygu, 2017, s. 6; Sirkeci, 2017, s. 21; Üstübcü, 2017, s. 107). Bazı katılımcılar sığınmacıların zorla ülkelere gönderilmesi gerektiğini “Kovun gitsinler.”(H6) ve “Ya adam gibi güzel güzel göndereceksiniz, ya da bu millet tekme tokat atacak sınır ötesine!!!” (H6) gibi ifadelerle dile getirmiştir.

Geri dönmeye ikna edilebilecekleri (H1) veya devletin sığınmacıları kamplara gitmeye zorlaması (H1) diğer çözüm yolları olarak sunulmuştur.“Devlet büyüklerimiz bunları aramızdan alsınlar. Mülteci kamplarına yerleştirsinler” (H1) örneğinde görüldüğü gibi...

Yorumların bir kısmında ise Suriyelilerin geri dönmek istememe nedeni, ekonomik koşullarının iyi olmasına ve Türkiye’de yararlandıkları sosyal yardımlara bağlanmış. Yardımın sonlandırılması durumunda geri dönecekleri sürülmüştür:

“Olay bitince kesersin yardımları, SGK numaralarını iptal edersin. Bak nasıl dönüyorlar...” (H6)

“Tamam, zorla yollayalım demedik. Kesin o paraları, diğer imkânları, zaten mecbur dönerler.”(H6)

“Onları bir takım teşviklerle (bedava üniversite, doktor, hastane, ikinci eş olma, Arapça eğitim vb. imkânlarla) topraklarından soğutmamalısınız.”(H6)

“Niye dönsünler ki? Ekmek bizden, su bizden! Yan gel Osman on dönüm bostan!”(H6)

3.2. Birlikte Yaşayabiliriz

Örneklem içerisinde yer alan az sayıda yorumda (86 adet) saldırgan ve nefret içeren cümlelere tepki olarak Suriyeli sığınmacılara ilişkin olumlu tutum sergilenmiştir. Sığınmacıların lehine yazılan yorumlar, “biz de masum değiliz” (H8); “yabancı düşmanlığı, ırkçılık yapmayalım”(H4), her iki toplum “dini ve kültürel açıdan benzer özelliklere sahiptir” (H6) ve “nitelikli Suriye vatandaşları ülkemize katkıda bulunabilirler” (H2) savlarını yinelemektedir. Örneğin, Gaziantep’teki istismar vakası (H7) ile Suriyeli çocuk anneye (H5) ilişkin gelişmelerin aktarıldığı haberlerin altında “biz de masum değiliz”savını destekleyen, “sadece Suriyeliler yapmıyor ki, bizim milletimiz de yapıyor”; “sanki bizim doğuda farklı mı?” ve “(hastaneye gelen) 115 çocuktan 39’u Suriyeli. Diğerlerini ne yapacağız?” yorumu yapılmıştır. Zaman zaman ırkçı bir üsluba bürünen ifadelerle tepki olarak “vazifesini hakkıyla yapan bütün insanlar eşittir;

işini iyi yaptıktan sonra dünyanın her tarafında iş bulabilmeli herkes” (H6); “arkadaşlar yabancı düşmanlığını bırakınız; doktor açığımız var; bizim insanlarımız da göç ediyor başka ülkelere” (H6) yorumları yapılmıştır.

Suriyelilerle birlikte yaşama arzusunun beyan edenlerin gerekçelerinin başında *“Adileşme bu kadar. Suriyelilerle kardeşiz biz” (H3) şeklinde kardeşliğin, özellikle “din kardeşliği”nin geldiği görülmektedir. “Suriyeliler bizim kardeşlerimiz, elhamdülillah”(H6); “Allah devletimizi korusun. Benim için Müslüman olması yeterli” (H4), “Helal olsun senin gibi din kardeşime. Keşke herkes senin gibi inkânsız başarabilse...” (H2) cümleleri bu temanın altına toplanan yorumları özetlemektedir. Yorumların bir kısmında tarihsel atıflar aracılığıyla benzerlikler vurgulanmaya çalışılmıştır. Örneğin;*

*“...Ataları bizim atalarımızla koyun koyuna yatıyor, başta Çanakkale olmak üzere birçok yerde. Bir zamanlar aynı bayrağın gölgesinde bulunmuşuz ama zamanın hâkim güçleri sınırları çizince el olmuşlar.”(H6)
“Bundan 100 yıl önce Suriyeli dediğiniz insanlar bizim vatandaşımızdı. Suriyelilerin hepsine vatandaşlık verilmeli” (H3)*

Suriyeli sığınmacılar içerisinde eğitim seviyesi yüksek olan, vergi vererek ülke ekonomisine katkı sağlayanların kalması gerektiğine ilişkin yorumlar göze çarpmaktadır. Suriyeli doktor istihdamına ilişkin habere yapılan yorumlar bu durumu örneklemektedir:

*“Dilenen Suriyelidense böyle beyin göçü her zaman iyidir.”(H4)
“Yetişmiş insanları ülkemize kazandırmak en doğru yaklaşımdır. Suriyeliler arasında iyi eğitilmiş, meslek sahibi insanları bugüne dek açığa çıkarıp adaptasyonlarını sağlamamak en büyük hataydı.” (H4)
“Adam ülkeye döviz kazandırmış. Sen ne yaptın bu ülke için?” (H2)*

Yapılan araştırmalarda eğitim seviyesi yüksek olan Suriyelilerin Türkiye’de kalmak yerine üçüncü ülkelere geçmeye istekli oldukları görülmektedir (Erdoğan, 2014, s. 7). Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye’de “çifte vatandaşlık” statüsünden ziyade “ikamet müsaadesi” ile kalmak istedikleri Erdoğan’ın 2017 tarihli çalışmasında tespit edilmiştir (Erdoğan, Erdoğan, vd., 2017, s. 64).

Bazı yorumlarda ise Suriyelilerin yerel toplumun yapmak istemediği işleri yaptığı, kırsalda ucuz işgücü olarak çalıştıkları, bu sayede tarımsal ürünlerin şehirlerde daha uygun fiyatlı satılabildiği (H6) bu nedenle Suriyelilerin kalması gerektiği savı yinelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal uyum, toplulukların birlikte yaşama arzusu duymaları ile başlar ve karşılıklı etkileşim yoluyla artarak devam eder. Bu araştırmada, Suriyeli sığınmacılarla ilgili haberlerin altına yazılan yorumlar, sosyal uyumun göstergeleri olarak düşünülerek incelenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde yorum sahiplerinin büyük çoğunluğunun (%86), Suriyelilerin Türkiye’ye kalıcı olarak yerleşmeleri düşüncesinden rahatsızlık duyduğu görülmektedir. Suriye’de savaş bittiği halde sığınmacıların Türkiye’de sosyal yardımdan yararlandıkları ve rahat yaşadıkları için geri dönmek istemediklerine dair birçok yorum paylaşılmıştır. Dışlayıcı ve ön yargılar barındıran, zaman zaman nefret içeren üslubun altında yatan sebebin “misafir söylemi” olduğu belirlenmiştir. Ev sahibinin sabrını zorlayan “misafirler”in kalma süresinin uzaması, her türlü ayrımcı söylemin altında temel gerekçe olarak kullanılmıştır. Bu ayrımcı nefret içeren söylem, “Biz/Onlar” dikatomisi ile meşrulaştırılmıştır. Suriyeliler “cahil, suçlu, kanun tanımaz, güvenilmez, sorun çıkaran, nankör” gibi ifadelerle tanımlanmış, Türkiye’nin güvenliği için tehdit oluşturdukları ve birlikte yaşamanın mümkün olmadığı ileri sürülmüştür.

Sosyal uyum konusunda olumlu olarak nitelenebilecek çok az sayıda yorum, örneklem içerisinde yer bulabilmiştir. Bu yorumlarda dini ve kültürel benzerlikler ile tarihsel bağlara atıfta bulunulduğu görülmektedir. Dahası, olumlu yorumlar daha çok eğitim seviyesi yüksek olan ve ekonomiye katkı sağlayabileceği düşünülen ‘nitelikli’ Suriyeliler bağlamında yapılmıştır.

Araştırmada incelenen okuyucu yorumlarından anlaşılmaktadır ki, sosyal uyumun sağlanabilmesi için ön koşul mevcut ön yargıların, sosyal dışlamanın ve ayrımcılığın deşifre edilmesi, nedenlerinin tespit edilmesi, önlemeye yönelik tedbirler alınmasıdır. Bu noktada Suriyelilere ilişkin kalıpyargılar (doğru bilinen yanlışlar) önemli bir mücadele alanı oluşturmaktadır. Üniversiteye sınavsız giriş, ücretsiz belediye otobüslerinden faydalanma gibi gerçek dışı bilgilerin yayılmasının önüne geçilmesi önemlidir. Dahası, özellikle sosyal yardımlar konusunda kaynağın daha açık ve somut olarak ifade edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Anlaşılan odur ki, aynı koşullarda yaşayan iki bireyden birinin desteklenirken diğersinin hizmetlerin dışında bırakılması eşitsizlik ve adaletsizlik hissiyatına yol açabilmekte, bu durum ise yerel toplum ile Suriyeliler arasındaki sosyal mesafenin artmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla, dış fonlarla Suriyelilere sağlanan olanak ve hizmetlerin Türkiye’de yerel toplumun yoksul kesimlerine de sağlanması, karşılıklı sağduyunun artması ve ön yargıların azalması açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

- AFAD. (2014). *Türkiye’deki Suriyeli kadınlar*: Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Ardıç Çobaner, A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Buz, S. ve Aygüler, E. (2017). Amartya Sen’in kapasite-yapabilirlik yaklaşımı bağlamında Türkiye’de yoksulluk durumu. *Journal of Academic Value Studies*, 15(3), 177-189.
- Çağlar, İ. ve Özkır, Y. (2014). *Suriyeli mültecilerin Türkiye basınında temsili*. Middle East Yearbook/Ortadoğu Yıllığı.
- Çuhadar Gürkaynak, E. (2012). *Toplumsal temas: Önyargı ve ayrımcılığı önlemek için bir sosyal değişim aracı olarak kullanılabilir mi? Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, 255-267.
- Deleuze, G., ve Guattari, F. (1990). *Kapitalizm ve Şizofreni 1-Göçebebilimi İncelemesi: Savaş Makinası*. Çeviren: Ali Akay, Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Doğanay, Ü. ve Çoban Keneş, H. (2016). Yazılı basında Suriyeli 'mülteciler': Ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 143-184.
- Dursun, O. (2012). Medyada gerçekliğin inşasında okurun rolü (Hürriyet Gazetesi okur yorumları üzerine bir analiz). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1-22.
- Efe, İ. (2015). *Türk basınında Suriyeli sığınmacılar*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Cinel, E. A. (2019). Türkiye ekonomisinin kırılğan yapısı-fragile structure of Turkish economy. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 57-66.
- De Jong, G. F. (2000). Expectations, gender, and norms in migration decision-making. *Population studies*, 54(3), 307-319.

- Duncan, G. J., ve Newman, S. J. (1976). Expected and actual residential mobility. *Journal of the American Institute of Planners*, 42(2), 174-186.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (HUGO).
- Erdoğan, M. M. (2017). *Suriyeliler barometresi 2017: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi - Yönetici özeti, değerlendirme, politika önerileri*.
- Erdoğan, M. M., Erdoğan, A., Yavcan, B., Mohamed, T. H., Kavukçuer, Y. ve Sancı, G. (2017). *Elite dialogue: Türkiye'deki Suriyeli mülteci akademisyen ve üniversite öğrencilerinin durumu, sorunları ve beklentileri araştırması 2017*.
- Erdoğan, M. M., Şener, B., Sipahioğlu, E., Kavukçuer, Y. ve Yılmaz Başçeri, E. (2017). *Kopuş'tan uyum'a kent mültecileri: Suriyeli mülteciler ve belediyelerin süreç yönetimi: İstanbul örneği*: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Erdoğan, M. M. ve Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu.
- Eren, A. S. ve Tunç, A. (2018). Kahramanmaraş'taki suriyeli göçmenlerin hayattan ve kamu hizmetlerinden memnuniyet düzeylerinin ölçümüne yönelik bir alan çalışması. *ASSAM*, 5(12), 21-31.
- Esnafı bitiren ayrıcalık. (29 Mayıs 2014). Sözcü Gazetesi. 15.11.2019 tarihinde <https://www.sozcu.com.tr/2014/gunun-icinden/esnafi-bitiren-ayriralik-520091/> adresinden alındı.
- European Commission. (2005). *Study on immigration, integration and social cohesion: Final report*. İçinde: European Commission Employment and Social Affairs DG (Ed.): Focus Consultancy Ltd., Erasmus University Rotterdam Faculty of Social Sciences.
- Fielden, A. (2008). *Local integration: an under-reported solution to protracted refugee situations*. UNHCR, Policy Development and Evaluation Service.
- Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 409-425.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *2016 Türkiye göç raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç Politikaları ve Projeleri Dairesi Başkanlığı.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici koruma istatistikleri. 15.11.2019 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden alınmıştır.
- Guay, J. (2015). *Social cohesion between Syrian refugees and urban host communities in Lebanon and Jordan*: World Vision.
- Gülyaşar, M. (2017). Suriyeliler ve vatandaşlık: Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar çerçevesinde bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 678-705.
- Hall, S. (2001). Encoding/decoding. *Media and cultural studies: Keywords*, 2.
- Hewstone, M. ve Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-386.
- Human Rights Watch. (2018). *Syria: Events of 2018*. 14.11.2019 tarihinde <https://www.hrw.org/world-report/2019/country-chapters/syria> adresinden alınmıştır.

- İçduygu, A. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar: "Siyasallaşan" bir sürecin analizi. *Toplum ve Bilim*, 140, 27-41.
- IOM. (2017). *Integration and social cohesion: Key elements for reaping the benefits of migration* Global Compact Thematic Paper: International Organization for Migration.
- Kan, K. (1999). Expected and unexpected residential mobility. *Journal of Urban Economics*, 45, 72-96.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 30-35.
- Karataş, M. (2015). Türk yazılı basınında Suriyeli sığınmacılar ile halk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 112-151.
- Karataş, K., Demiröz, F., Aygüler, E., Ayalp, M. Ç. ve Bolgün, C. (2018). *Türk Kızılayı Ankara Toplum Merkezinden hizmet alan Suriyeliler: Sorun, gereksinim, beklenti ve kurum memnuniyetleri*. Ankara: Türk Kızılayı.
- Kardeş, S., Banko, Ç. ve Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriyeli sığınmacılara yönelik algı: Bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2), 185-200.
- Khalaf, S. ve Ilgar, R. (2017). Suriyeli mülteciler ve Türkiye'de mülteci sorunu. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 40-52.
- Kızılkaya, H. (18 Temmuz 2014). 10 maddede Suriyeli Sorunu'muz. *Hürriyet Gazetesi*. 15.11.2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/emre-kizilkaya/10-maddede-suriyeli-sorumuz-26711968> adresinden alınmıştır.
- Kuş, O. (2016). Dijital nefret söylemini anlamak: Suriyeli mülteci krizi örnek olayı bağlamında BBC World Service :Facebook sayfasına gelen yorumların metin madenciliği tekniği ile analizi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 97-122.
- McHugh, K. E. (1984). Explaining migration intentions and destination selection. *The Professional Geographer*, 36(3), 315-325.
- Özdemir, S. (2007). *Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti* (2. Baskı ed.). İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Öztürk, M., ve Çetin, B. I. (2009). Dünya'da ve Türkiye'de yoksulluk ve kadınlar. *Journal of Yasar University*, 4(16).
- Landale, N. S., ve Guest, A. M. (1985). Constraints, satisfaction and residential mobility: Speare's model reconsidered. *Demography*, 22(2), 199-222.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Max-Neef, M. A. (1992). *Human scale development: conception, application and further reflections* (No. 04; HC125, M3.).
- Neuman, W. L. (2009). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Sedef Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Özalp, M. (2019). *The 'ceasefire' in Syria is ending – here's what's likely to happen now*. The Conversation: Academic Rigour, Journalistic Flair, <http://theconversation.com/the-ceasefire-in-syria-is-ending-heres-whats-likely-to-happen-now-125492> adresinden alınmıştır.

- Paksoy, A. F. ve Şentöregil, M. (2018). Türk basınında Suriyeli sığınmacılar: İlk beş yılın analizi (2011-2015). *Selçuk İletişim*, 11(1), 237-256.
- Rettberg, J. W. ve Gajjala, R. (2016). Terrorists or cowards: Negative portrayals of male Syrian refugees in social media. *Feminist Media Studies*, 16(1), 178-181.
- Rudiger, A. ve Spencer, S. (2003). *Social integration of migrants and ethnic minorities: Policies to combat discrimination*. Paper presented at the Conference on the Economic and Social Aspects of Immigration Organized by the European Commission and OECD.
- Rumelili, B. ve Karadağ, S. (2017). Göç ve güvenlik: Eleştirel yaklaşımlar. *Toplum ve Bilim*, 140, 69-92.
- Saggar, S., Somerville, W., Ford, R. ve Sobolewska, M. (2012). *The impacts of migration on social cohesion and integration: Final report*: Migration Advisory Committee.
- Sapançali, F. (2007). Türkiye’de işgücü piyasası, sorunlar ve politikalar. Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası (TÜHİS) *İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 21(2-3), 8-30.
- Şimşek, D. (2017). Göç politikaları ve insan güvenliği: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *Toplum ve Bilim*, 140, 11-26.
- Şimşek, D. ve İçduygu, A. (2017). Giriş: Uluslararası göç, politika ve güvenlik. *Toplum ve Bilim*, 140, 6-10.
- Sirkeci, İ. (2017). Bir güvensizlik ülkesi olarak Türkiye'nin mültecileri, Suriyeliler ve Türk mülteciler. *Göç Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Suriye'de bombalı araç inflak etti! (22 Ocak 2019). *Hürriyet Gazetesi*. 15.11.2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/son-dakika-suriyede-bombali-arac-panigi-41091108> adresinden alındı.
- Süleymanov, A. (2017). Suriyelilerin Türk toplumunda toplumsal uyum ve sosyal kabul düzeyi. *Türk Yurdu Dergisi*, 361, 27-30.
- Üstübcü, A. (2017). Türkiye'de göç politikalarının dönüşümü: Yasadışıların uluslararası üretiminden makbul yabancıya? *Toplum ve Bilim*, 140, 106-121.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and discourse*. Pompeu Fabra University, Barcelona.
- Van Schaik, R. W. (2015). *Visual representations of (Syrian) refugees in European newspapers*. (One-Year Master), Malmö University, Malmö.
- Yıldırım, S. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.
- Yıldız, U. ve Sert, D. (2017). Göçün jeopolitiği ve Türkiye'nin coğrafi kısıtlaması üzerine farklı bir yorum. *Toplum ve Bilim*, 140, 93-105.

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının TIMSS-2019 Değerlendirme Çerçevesine Göre Analizi^a

Ahmet DELİL^{b, c}, Bülent Nuri ÖZCAN^d, Okay IŞLAK^e

Özet

Bu çalışmanın amacı, TIMSS-2019 bilişsel alan becerilerini temel alarak 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programındaki kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre analizini yapmaktır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin uygulandığı çalışmada veri toplama yaklaşımı olarak doküman analizi yapılmış, kazanımların sınıflandırılması amacıyla nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan toplam 229 tane kazanım ifadesi değerlendirmeye tabi tutulmuş, söz konusu kazanımların bilişsel özelliklerinin 1.'den 4.'ye doğru sınıf düzeylerine göre ve öğrenme alanlarına göre değişimi analiz edilmiştir. Bulgulara göre tüm kazanımların %58'i bilme, %32'si uygulama ve %10'u akıl yürütme basamağındadır. Sınıf düzeyleri karşılaştırıldığında, 1. sınıftan 4. sınıfa doğru gidildikçe bilme düzeyindeki kazanım sayılarının azaldığı, akıl yürütme basamağındaki kazanım sayılarının ise arttığı görülmüştür. Bulgular ışığında sonuçlar tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Matematik Öğretimi
Öğretim Programı
Bilişsel Alanlar
TIMSS

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 15.11.2019
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.669086

An Analysis of Turkish Primary School Mathematics Curriculum Learning Outcomes in Terms of TIMSS-2019 Assessment Frameworks

Abstract

The aim of this study is to analyze learning outcomes of 2018 Turkish primary school mathematics curriculum in terms of their grade level and content domains based on cognitive qualifications of TIMSS-2019 assessment framework. As a qualitative research design this is a case study design that uses document analysis as document collection tool. In order to classify the learning outcomes descriptive analysis is used as a qualitative data analysis technique. Considering their content domains and grade levels, the cognitive requirements of 229 phrases from first to the fourth grades are analyzed. According to the findings, of all learning outcomes about 58% are in knowing, 32% are in applying, and 10% are in reasoning domains. Comparing the grade levels, while the number of learning outcomes of knowing cognitive domain reduces from 1st through 4th, learning outcomes of reasoning cognitive domain raises from 1st through fourth which is affirmative. Results are discussed in the light of findings, and some suggestions are given.

Keywords

Mathematics Education
Curriculum
Cognitive Domains
TIMSS

About Article

Received: 15.11.2019
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.669086

^aBu çalışma kısmen VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ULEAD 2018)'de sunulmuştur.

^b İletişim Yazarı: delil@hotmail.com

^c Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Demirci/Manisa. ORCID: 0000-0003-0234-2816

^d Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Demirci/Manisa. ORCID: 0000-0002-7468-7664

^e Dr. Öğr. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Antalya. ORCID: 0000-0003-1792-0180

Giriş

2017 yılında taslağı yayınlanan Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), bazı değişikliklerle 19/01/2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul ve ortaokulların tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır. Yeni öğretim programında sadece bilgi aktaran bir yapı yerine, bireysel farklılıkları da göz önünde tutan, değer ve beceri kazandırma odaklı, sade bir yapı hedeflendiği ifade edilmektedir. Yeni programın perspektifi de değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak belirtilmektedir. Söz konusu değerler *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ile yardımseverlik* iken; yetkinlikler *anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade* olarak sıralanmaktadır. Yeni programa göre, ilkokul matematik dersinin *sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ile veri işleme* olmak üzere dört öğrenme alanı olup, öğrencilerin yeni matematiksel kavramları önceki kavramların üzerine inşa etmeleri için fırsat verilmesi gerektiğine ilişkin görüş belirtilerek yapılandırmacılık teorisine vurgu yapılmaktadır. Yeni programdaki kazanımlar, öğrenciye kazandırılması planlanan bilgi ve becerilere odaklanır. Söz konusu kazanım sayılarının sınıflara dağılımı 1, 2, 3 ve 4. sınıfta sırasıyla 36, 50, 72 ve 71 olup toplamda 229 tanedir (MEB, 2018).

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası eğitimi karşılaştırma ve değerlendirme çalışmaları, ülkelerin öğretim programlarında geliştirme veya değişikliğe gitmelerinde etkili olmaktadır (Kadijevich, 2019). Gerçekten, Johansson ve Hansen (2019) de uluslararası katımlı eğitim araştırmalarından elde edilen bilgilerin karar alma ve eğitim reformlarında önemli olduğunu ifade etmektedirler. TIMSS ilk olarak 1995'te yalnızca 4. sınıf, sonraki her dört yılda bir hem 4. hem de 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi derslerindeki başarılarını ölçmekte; katılımcı ülkelerin bu derslerdeki yıllara göre başarı eğilimlerini kendi içinde ve birbirleriyle karşılaştırmaktadır. TIMSS bunun yanında, çeşitli anketler aracılığıyla öğrencilerden deneyimleri ile öğretim ve öğrenmeye karşı tutumları hakkında; öğretmen ve okul yöneticilerinden okul ve sınıf kaynakları hakkında, velilerden ise öğrencilerin öğrenme eğilimleri hakkında bilgiler toplamaktadır (Mullis & Martin, TIMSS 2019 assessment frameworks, 2017).

TIMSS'in 2016 yılı ansiklopedik raporuna göre, katılımcı ülkelerin öğretim programlarındaki reformlar doğrudan veya dolaylı olarak TIMSS sonuçlarından etkilenmiştir. Aynı raporun Türkiye başlığında TIMSS'in ülkemizdeki eğitimi takip etmede kullanılan uluslararası göstergelerden biri olduğu (Mullis, Martin, Goh, & Cotter, 2016); 2012 yılı ansiklopedik raporunun Malezya başlığında ise matematik öğretim programlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre düzenlendiği ifade edilmektedir (Mullis ve diğerleri, 2012). TIMSS-2019'da sorulan soruların *bilişsel alan* (cognitive domain) ve *öğrenme alanı* (content domain) olmak üzere iki boyutu vardır. Tüm soruların bilişsel alanları *bilme, uygulama ve akıl yürütme* basamaklarından birinde olup, bunların 2019'daki sınavda 4. sınıf hedef yüzdeleri sırasıyla yüzde 40, 40 ve 20'dir. Öğrenme alanları ise *sayılar, ölçme ve geometri* ile *veri* olup, 4. sınıf hedef yüzdeleri sırasıyla yüzde 50, 30 ve 20'dir. TIMSS-2019 4. sınıflar değerlendirme

çerçevesindeki soru tipleri yarı yarıya çoktan seçmeli ve açık uçlu şeklindedir (Mullis & Martin, TIMSS 2019 assessment frameworks, 2017).

Türk öğrenciler TIMSS sınavlarına 4. sınıf düzeyinde sadece 2011 ve 2015'te katılırken, 8. sınıf düzeyinde 1999, 2007, 2011 ve 2015 yıllarında katılmıştır. En son ilan edilen TIMSS-2015 sonuçları bir önceki 2011 sonuçlarına benzer olarak, 4. sınıf Türk öğrencilerinin performanslarının katılımcı ülkelerin ortalaması altında olduğunu göstermektedir. Türk öğrencilerinin TIMSS ve benzeri uluslararası ölçekli sınavlarda gösterdiği görece düşük performansların bir sonucu da 2005, 2013 ve 2017 yıllarındaki öğretim programlarında yapılan reformlardır. Matematik programlarında yapılan bu değişiklikler sonrasında tatmin edici olmasa da TIMSS matematik sınavlarında öğrencilerimiz önceki sınavlara göre ilerleme kaydetmişlerdir (MEB, 2016).

TIMSS katılımcısı bazı ülkelerin matematik öğretim programlarını TIMSS bilişsel alanlarına ve öğrenme alanlarına göre yeniden düzenleyip başarılı oldukları göz önüne alındığında, yeni ilkökul matematik dersi öğretim programımızın TIMSS çerçevesi ile ne kadar uyumlu olduğunu araştırmak anlamlı olacaktır. Nitekim İncikabı, Mercimek, Ayanoğlu, Aliustaoğlu ve Tekin (2016), 2013 yılındaki program değişikliğinden sonra ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel düzeylerini TIMSS-2015 çerçevesine göre analiz etmiş; sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarındaki dağılımları TIMSS hedefleriyle farklılık gösterse de tüm kazanımların %34'ünün bilme, %34'ünün uygulama ve %32'sinin akıl yürütme basamağında olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İlkokul sonrası ilk merkezi sınav özelliği taşıyan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) 5. sınıf matematik sorularını TIMSS-2019 çerçevesine göre analiz eden Delil (2019) ise yıllara göre soruların bilişsel seviyelerinin dramatik farklılıklar gösterdiğini ifade etmiş ve sınav hazırlayıcılarının bir sınav çerçevesi oluşturarak, bu çerçeveye uygun soru sormalarının isabetli olacağını önermiştir. Diğer bir çalışmada Kılıç, Aslan-Tutak ve Ertaş (2014), ortaokul matematik dersi öğretim programındaki değişiklikleri TIMSS çerçevesine göre incelemiş ve TIMSS'te uygulama düzeyinde maddeler çoğunlukta iken, hem 2009 hem de 2013 öğretim programında bilme düzeyinde kazanımlara daha çok ağırlık verildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, bilme düzeyindeki kazanımların fazlalığına rağmen TIMSS-2011 çalışmasında öğrencilerimizin en çok sayılar ile geometri öğrenme alanlarında bulunan bilme düzeyindeki sorularda ortalama altında başarı gösterdikleri bilgisi paylaşılmış olup, bu durum oldukça düşündürücüdür. Toptaş, Elkatmış ve Karaca (2012) ise 4. sınıf bir öğrenci çalışma kitabındaki soruları ders öğretim programının öğrenme alanları ile TIMSS-2007 bilişsel alanlarına göre inceledikleri çalışmalarında, alıştırmaların TIMSS-2007 yüzdeleriyle uyumlu olmadığını rapor etmişlerdir. Buna oldukça benzer bir sonuç, 6. sınıf bir matematik ders kitabının alıştırmalarını TIMSS-2007 bilişsel düzeyleriyle karşılaştıran Coşar ve Delil (2010) tarafından paylaşılmıştır.

TIMSS değerlendirme çerçevesine göre öğretim programı kazanımlarını, ders kitaplarındaki alıştırmalarını, merkezi sınav sorularını ve öğretmen yapımı testlerdeki matematik sorularını analiz etmek üzere yapılan oldukça fazla sayıda yayın bulunmaktadır. Malezya örneğinde olduğu gibi, ülkelerin matematik öğretim programlarını TIMSS değerlendirme çerçevesine göre hazırladıkları göz önüne alındığında, yeni matematik öğretim programlarındaki kazanımların TIMSS-2019 çerçevesine ne kadar uyduğunu belirlemek anlamlı ve yararlı olacaktır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı TIMSS-2019 bilişsel alan becerilerini temel alarak, 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programındaki

kazanımların hem sınıf düzeylerine hem de öğrenme alanlarına göre analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problemi, “2018 ilkökul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımı nasıldır?” şeklinde olup, alt problemler;

(1) İlkokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımı sınıf düzeyleri açısından nasıldır?

(2) İlkokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımı öğrenme alanları açısından nasıldır?

şeklindedir.

Bu çabayla, ilköğretim matematik dersi öğretim programımızdaki kazanımlar TIMSS hedef yüzdeleriyle karşılaştırılabilir ve her bir öğrenme alanındaki kazanımın bilişsel niteliği belirlenebilecektir. Böylece, öğrencilerimizin katıldıkları uluslararası TIMSS değerlendirme çalışmasında neden istenen başarıyı gösteremediklerine ışık tutulabilecektir. Yapılan çalışmalara bakıldığında alan yazında ilkökul matematik dersi öğretim programını TIMSS-2019 değerlendirme çerçevesindeki bilişsel alanlara göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı yapabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni seçilmiştir. Durum çalışması birçok farklı alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları), 2014).

Araştırmada veri toplama yaklaşımı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2016). Bu araştırmanın verilerini, 2018’de Talim Terbiye Kurulunca yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018) ve TIMSS-2019 çerçevesi (Mullis & Martin, TIMSS 2019 Assessment Frameworks, 2017) oluşturmaktadır. Programdaki 229 kazanım; 4 öğrenme alanı, 4 sınıf düzeyi ve 3 bilişsel alan altında sınıflandırılmıştır.

Araştırmada kazanımların sınıflandırılması amacıyla nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler daha önceden belirlenmiş çerçevelere göre değerlendirilip yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2016). Kazanımları sınıflayabilmek için TIMSS-2019 bilişsel alanlarından yararlanılarak Tablo 1’deki kodlama şeması oluşturulmuştur. Bunun için gerekli izin sağlanmıştır.

Tablo 1. TIMSS-2019 Çerçevesinden Yararlanılarak Oluşturulmuş Kodlama Şeması (Mullis & Martin, 2017, s.23-24)

Bilişsel Alan	Alt Alan ve Açıklaması
1. Bilme	1.1 Hatırlama: Açıklamaları, terminolojiyi, sayı niteliklerini, geometri niteliklerini ve belirtkeleri hatırlama (örneğin, $a \times b = ab$, $a+a+a=3a$).
	1.2 Tanıma: Matematiksel nesnelere tanıma, örneğin şekiller, numaralar, ifadeler ve miktarlar. Matematiksel denklem olan matematiksel kavramları tanıma. (Örneğin: Denklemsel kesirler, ondalıklar ve yüzdeler, basit geometrik figürlerin değişik oryantasyonları)
	1.3 Sınıflandırma/Sıralama: Nesnelere, şekilleri, sayıları ve ifadeleri ortak niteliklerine göre sınıflandırma/gruplama; grup üyeleri hakkında doğru kararı verme ve nesne ve sayıları özelliklerine göre sıralama.
	1.4 Hesaplama: +, -, ×, ÷ veya bunların bütün sayılar, ondalıklar, yüzdeler ve tamsayılarla olan kombinasyonları için algoritmik prosedürleri yürütme. Tahmini hesaplamalar için yaklaşık sayıları söyleme, rutin cebirsel yöntemleri yürütme.
	1.5 Çıkarımda Bulunma: Grafiklerden, tablolardan veya diğer kaynaklardan basit ölçükleri okuma.
	1.6 Ölçme: Ölçme araçlarını kullanma, uygun ölçme birimlerini seçme.
2. Uygulama	2.1 Belirleme: Problemlerin çözümü için sıklıkla kullanılan stratejileri, araçları, etkili ve uygun işlemleri belirleme.
	2.2 Temsil Etme/Modelleme: Veriyi tablo veya grafikte gösterme, problemlerin çözümü için eşitlik, eşitsizlik, geometrik figür veya diyagram oluşturmak, verilen matematiksel elemanlar veya ilişkiler için denklemler üretme.
	2.3 Uygulama: Benzer matematiksel kavramlar ve işlemleri içeren problemleri çözmek için strateji uygulama.
3. Akıl Yürütme	3.1 Analiz: Matematiksel durumlarda nesnelere veya değişkenler arasındaki ilişkileri kullanma, açıklama veya bunlara karar verme ve bu bilgilerden geçerli çıkarımlar yapma.
	3.2 Sentez Yapma: Farklı bilgi ve ilgili temsili öğeleri arasında bağlantı kurma ve ilgili matematiksel fikirler arasında bağlantı kurma. Sonuçları ortaya çıkarma ve bir sonraki sonuca ulaşabilmek için matematiksel yöntemleri, kavramları ve gerçekleri birleştirme.
	3.3 Değerlendirme: Farklı problem çözme stratejileri ve çözümlerini değerlendirme.
	3.4 Sonuç Çıkarma: Bilgi ve kanıtın temelinde çıkarımda bulunma.
	3.5 Genelleme: Sonuçlara daha genel ve daha geniş kabul edilebilir şartlarda yeniden yer vererek matematiksel düşünme ve problem çözmenin sonucunun doğru olduğu alanları genişletme.
	3.6 Doğrulama: Matematiksel tartışmaları sağlamak için çözüm ve stratejileri destekleme.

Araştırmada kullanılan değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel alanlara nihai sınıflamalarından örnekler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Kodlama Örnekleri

Kazanım no.	Kazanım ifadesi	Bilişsel alan	Alt alan
M.1.3.2.1.	Paralarımızı tanır.	Bilme	1.2
M.2.1.1.4.	100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.	Uygulama	2.2
M.3.1.4.5.	5'e kadar (5 dâhil) çarpım tablosundaki sayıları kullanarak çarpma işleminde çarpanlardan biri bir arttırıldığında veya azaltıldığında çarpma işleminin sonucunun nasıl değiştiğini fark eder.	Akıl Yürütme	3.1

Program kazanımlarını bilişsel alanlara sınıflayabilmek için 2 kodlayıcı bir araya gelerek kodlama şemasını okumuş ve TIMSS'in yayınladığı 4. sınıf sorularının TIMSS tarafından yapılan bilişsel alan sınıflamalarını incelemişlerdir. (Kodlayıcılar bu araştırmayı yürütenlerden ikisidir.) Birlikte bazı kazanım sınıflamaları üzerinde çalıştıktan sonra, birbirlerinden bağımsız olarak bütün kazanımları sınıflamışlardır. Bu sınıflamada değerlendirmeciler arası uyum (inter-rater reliability) 0.81 bulunarak, yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik bulunmuştur (Neuendorf, 2002). Uyuşma sağlanmayan kazanımlar için bir araya gelmiş ve uzlaşma sağlanana kadar tartışılmış; böylece nihai sınıflamaya karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar sınıf seviyeleri açısından ve öğrenme alanları açısından TIMSS-2019 çerçevesinde belirlenen bilişsel alanlar dikkate alınarak ilişkilendirilmiş ve elde edilen sonuçlar frekanslar ve yüzdeler yardımıyla betimlenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlkokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımı sınıf düzeyi açısından nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına dağılımı Tablo 3'de verilmektedir. Tabloda hem ilgili öğrenme alanlarının altında yer alan kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımı hem de her sınıf seviyesinde ele alınan toplam kazanım sayısına yer verilmiştir. Söz konusu sayıların toplam kazanım sayısı dikkate alınarak yüzde olarak da gösterilmiştir.

Tablo 3.Öğrenme Alanlarının Sınıf Düzeylerindeki Kazanım Sayıları ve Yüzdeleri

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi				Toplam
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının TIMSS-2019 Değerlendirme Çerçevesine Göre Analizi

	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
Sayılar	19 (17)	25 (22)	36 (31)	34 (30)	114 (%49.8)
Geometri	6 (17)	8 (22)	10 (28)	12 (33)	36 (%15.7)
Ölçme	10 (14)	16 (23)	23 (33)	21 (30)	70 (%30.6)
Veri İşleme	1 (11)	1 (11)	3 (33)	4 (44)	9 (%3.9)
Toplam	36 (%15.7)	50 (%21.8)	72 (%31.4)	71 (%31.0)	229 (%100)

Tablo 3'e göre, en çok kazanımın sayılar öğrenme alanında (%49.8) yer aldığı görülmektedir. Bunu ölçme (%30.6) ve geometri (%15.7) takip etmektedir. Veri işleme ise 9 kazanımla (%3.9) en az temsil edilen öğrenme alanıdır. Sınıf düzeyine göre bakıldığında ise en az kazanımın 1. sınıf düzeyinde (%15.7) olduğu en çok kazanımın ise yaklaşık olarak 4. sınıf seviyesindeki (%31) ile aynı olmakla birlikte 3. sınıf seviyesinde (%31.4) olduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımı dikkate alındığında üç durumun dışında çoğunlukla öğrenme alanlarındaki kazanım sayılarının sınıf seviyeleri arttıkça aynı paralelde arttığı görülmektedir. Bunlardan birincisi; sayılar öğrenme alanında 3. sınıf seviyesinde kazanım sayısı 4. sınıf seviyesindeki 2 fazladır. İkincisi; ölçme öğrenme alanında 3. sınıf seviyesindeki kazanım sayısı dördüncü sınıftakinden 2 fazladır. Üçüncüsü, veri işleme öğrenme alanında 1. ve 2. sınıf seviyesinde kazanım sayıları birbirine eşittir.

2018 yılı ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan her bir sınıf düzeyindeki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre sınıflandırması Tablo 4'te sunulmuştur. Tabloda her bir sınıf düzeyindeki kazanımlar, ilgili olduğu bilişsel alan ve alt boyutları ile ilişkilendirilip bilişsel alan ve alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre görülme sıklığı ortaya konmuştur. Tablodaki veriler yüzde olarak da gösterilmiştir.

Tablo 4. Her Bir Sınıf Düzeyindeki Kazanımların TIMSS-2019 Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı (%)

BİLİŞSEL ALANLAR	Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi				GENEL TOPLAM
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	
Bilme	Hatırlama	2 (5.6)	0 (0)	1 (1.4)	2 (2.8)	5 (2.2)
	Tanıma	3 (8.3)	8 (16)	11 (15.3)	5 (7)	27 (11.8)
	Sıralama/Sınıflama	9 (25)	5 (10)	4 (5.6)	5 (7)	23 (10)
	Hesaplama	6 (16.7)	10 (20)	18 (25)	20 (28.2)	54 (23.6)
	Çıkarımda Bulunma	2 (5.6)	0 (0)	0 (0)	1 (1.4)	3 (1.3)
	Ölçme	3 (8.3)	5 (10)	7 (9.7)	5 (7)	20 (8.7)
	TOPLAM	25 (69.4)	28 (56)	41 (56.9)	38 (53.5)	132 (57.6)
Uygulama	Belirleme	4 (11.1)	2 (4)	0 (0)	2 (2.8)	8 (3.5)
	Temsil Etme/Modelleme	2 (5.6)	5 (10)	6 (8.3)	7 (9.9)	20 (8.7)
	Uygulama	4 (11.1)	10 (20)	16 (22.2)	15 (21.1)	45 (19.7)
	TOPLAM	10 (27.8)	17 (34)	22 (30.6)	24 (33.8)	73 (31.9)
Akıl Yürütme	Analiz	1 (2.8)	4 (8)	7 (9.7)	9 (12.7)	21 (9.2)
	Sentez Yapma	0 (0)	1 (2)	2 (2.8)	0 (0)	3 (1.3)
	Değerlendirme	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Sonuç Çıkarma	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Genelleme/Özelleştirme	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Doğrulama	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

TOPLAM	1 (2.8)	5 (10)	9 (12.5)	9 (12.7)	24 (10.5)
GENEL TOPLAM	36 (100)	50 (100)	72 (100)	71 (100)	229 (100)

Tablo 4 incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerindeki 229 tane kazanımın TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre %57.6'sının bilme, %31.9'unun uygulama ve %10.5'inin akıl yürütme alanında olduğu görülmektedir. Alt boyutlar dikkate alındığında ise bilme alanının hesaplama alt boyutunun kazanımların yaklaşık dörtte biri tarafından hedef alındığı anlaşılmaktadır. Buna karşın çıkarımda bulunma (%1.3) ve sentez yapma (%1.3) alt boyutlarının ise çok az kazanım ile eşleştiği söylenebilir. İlkokul matematik öğretim programında yer alan tüm kazanımlar dikkate alındığında, akıl yürütme basamağının değerlendirme, sonuç çıkarma, genelleme/özelleştirme ve doğrulama alt boyutlarında hiçbir kazanımın yer almadığı da görülmektedir.

Birinci sınıf düzeyindeki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımları incelendiğinde kazanımların yaklaşık üçte ikisinin bilme alanında dörtte birinin ise uygulama alanında yer aldığı, buna karşın birinci sınıf seviyesinde sadece bir kazanımın akıl yürütme düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Kazanımlar alt boyutlara dağılımları açısından değerlendirildiğinde ise genel görünümünden farklı olarak en çok kazanımın sıralama/sınıflama (%25) alt boyutunda yer aldığı, bunu hesaplama (%16.7) alt boyutunun takip ettiği görülmektedir. Diğer taraftan bilme düzeyinde hatırlama (%5.6) ve çıkarımda bulunma (%5.6), uygulama düzeyinde temsil etme/modelleme (%5.6) ve akıl yürütme düzeyinde analiz (%2.8) alt boyutları ile ilişkili görece daha az sayıda kazanım olduğu gözle çarpılmaktadır.

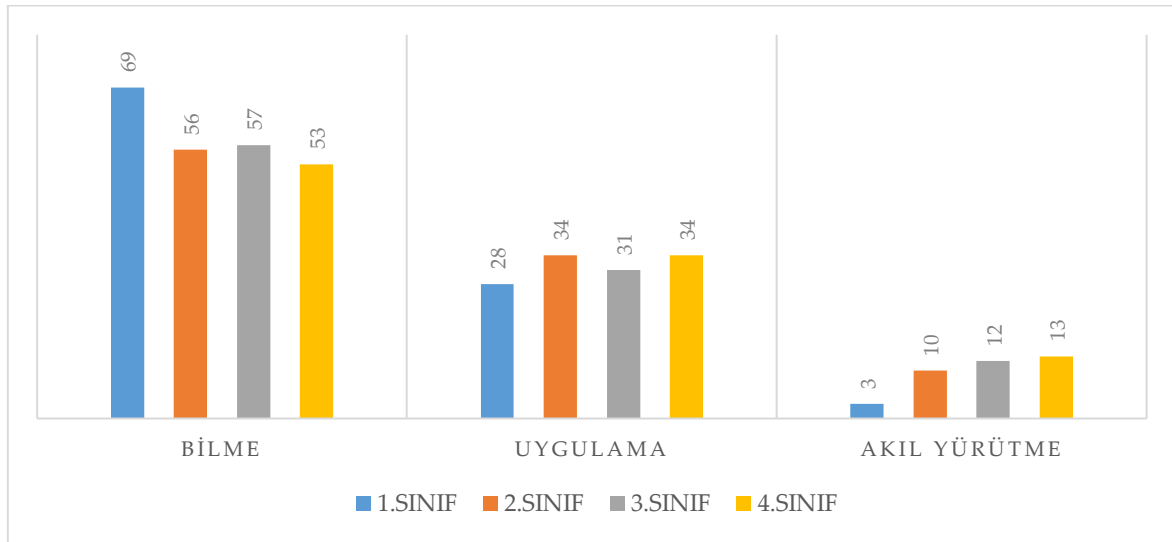
Birinci sınıftakine benzer şekilde ikinci sınıf seviyesinde yer verilen kazanımların çoğunun bilme (%56) düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan uygulama ve akıl yürütme düzeyindeki kazanımların ağırlığının birinci sınıfa kıyasla arttığı anlaşılmaktadır. Bu sınıf seviyesindeki kazanımların %34'ü uygulama, %10'u ise akıl yürütme düzeyine karşılık gelmektedir. Alt boyutlar açısından dağılım incelendiğinde, bu sınıf seviyesindeki kazanımların bilme düzeyinin hesaplama (%20) ve uygulama düzeyinin uygulama (%20) alt boyutlarında diğerlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Akıl yürütme düzeyinin sentez yapma alt boyutunda ise birinci sınıf seviyesinden farklı olarak bu sınıf seviyesinde bir kazanım yer almaktadır. Bilme düzeyinin hatırlama ve çıkarımda bulunma alt boyutlarına karşılık gelen hiçbir kazanımın olmaması dikkat çeken diğer bir noktadır.

Üçüncü sınıf seviyesinde yer alan kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımları incelendiğinde ikinci sınıf seviyesindeki dağılıma benzer bir dağılım olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu sınıf seviyesindeki 72 kazanımın %56.9'u bilme, %30.6'sı uygulama ve %12.5'i akıl yürütme düzeyindedir. Alt boyutlara bakıldığında, bilme düzeyinde hesaplama alt boyutuyla eşleşen kazanımlar tüm kazanımların dörtte birini oluşturmaktadır. Bunu uygulama düzeyinde uygulama (%22.2) alt boyutu takip etmektedir. Genelden farklı olarak çıkarımda bulunma ve belirleme alt boyutları ile eşleşen herhangi bir kazanımın bu sınıf seviyesinde yer almadığı söylenebilir. Bilme düzeyinin hatırlama alt boyutunda ise sadece bir kazanımın yer verilmiştir. Akıl yürütme alanında, analiz ve sentez yapma alt boyutlarının dışında ise hiçbir kazanımın yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 3'e göre, dördüncü sınıf seviyesindeki 71 kazanımın %53.5'i bilme, %33.8'i uygulama ve %12.7'si akıl yürütme düzeyindedir. Bu sınıf seviyesindeki kazanımların dağılımının genel olarak üçüncü sınıftakine benzer olduğu söylenebilir. Alt boyutlar dikkate alındığında da

üçüncü sınıftakine benzer olarak en çok kazanımın hesaplama (%28.2) ve uygulama (%21.1) alt boyutları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Hatırlama (%2.8), çıkarımda bulunma (%1.4) ve belirleme (%2.8) alt boyutları ile ilişkilendirilmiş kazanımların sayısı diğerlerine göre daha azken sentez yapma, değerlendirme, sonuç çıkarma, genelleştirme/özelleştirme ve doğrulama alt boyutlarında biç bir kazanıma yer verilmemiştir.

TIMSS-2019 bilişsel alanları ile ilişkilendirilen kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımı yüzde olarak Şekil 1’de verilmektedir. Şekil incelendiğinde birinci sınıftaki kazanımların bilişsel düzeylerinin dağılımlarının diğer sınıflardakinden daha farklı olduğu göze çarpmaktadır. Son üç sınıf düzeyindeki kazanımların bilişsel seviyelerinin birbirlerine oldukça yakın oranlarda olduğu söylenebilir. Bilme düzeyinde yer alan kazanımların yoğunlukla birinci sınıf seviyesinde (%69) olduğu, diğer sınıf seviyelerinde ise tüm kazanımların yaklaşık yarısını oluşturduğu görülmektedir. Uygulama düzeyinde olan kazanımların oranı tüm sınıf seviyelerinde birbirlerinden önemli ölçüde farklılaşmamakla birlikte en az birinci sınıf seviyesinde (%28) temsil edilmektedir. Tüm düzeyler içerisinde en az kazanımın karşılık geldiği akıl yürütme düzeyine karşılık gelen kazanımların oranının sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı anlaşılmaktadır. Bu oran birinci sınıf seviyesinde %3 olarak gerçekleşirken ikinci sınıfta %10, üçüncü sınıfta %12 ve son sınıfta %13 olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. TIMSS-2019 Bilişsel Alanları ile İlişkilendirilen Kazanımların Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (%)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlkokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre dağılımı öğrenme alanları açısından nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular bu alt bölümde sunulmaktadır.

Tablo 5. Her Bir Öğrenme Alanındaki Kazanımların TIMSS-2019 Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı (%)

BİLİŞSEL ALANLAR	Alt Boyutlar	ÖĞRENME ALANI			
		Sayılar ve İşlemler	Geometri	Ölçme	Veri İşleme

Bilme	Hatırlama	2 (1.8)	2 (5.6)	1 (1.4)	0 (0)
	Tanıma	7 (6.1)	10 (27.8)	10 (14.3)	0 (0)
	Sıralama/Sınıflama	11 (9.6)	6 (16.7)	6 (8.6)	0 (0)
	Hesaplama	49 (43)	0 (0)	5 (7.1)	0 (0)
	Çıkarımda Bulunma	0 (0)	0 (0)	1 (1.4)	2 (22.2)
	Ölçme	0 (0)	2 (5.6)	18 (25.7)	0 (0)
	Toplam	69 (60.5)	20 (55.6)	41 (58.6)	2 (22.2)
Uygulama	Belirleme	7 (6.1)	0 (0)	1 (1.4)	0 (0)
	Temsil Etme/Modelleme	8 (7)	8 (22.2)	2 (2.9)	2 (22.2)
	Uygulama	21 (18.4)	5 (13.9)	17 (24.3)	2 (22.2)
	Toplam	36 (31.6)	13 (36.1)	20 (28.6)	4 (44.4)
Akıl Yürütme	Analiz	9 (7.9)	3 (8.3)	9 (12.9)	0 (0)
	Sentez Yapma	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (33.3)
	Değerlendirme	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Sonuç Çıkarma	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Genelleme/Özelleştirme	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Doğrulama	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Toplam	9 (7.9)	3 (8.3)	9 (12.9)	3 (33.3)
GENEL TOPLAM		114 (49.8)	36 (15.7)	70 (30.6)	9 (3.9)

2018 yılı ilkököl matematik dersi öğretim programında yer alan her bir öğrenme alanındaki kazanımların TIMSS 2019 bilişsel alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmektedir. Tabloda her bir öğrenme alanındaki kazanımlar, ilgili olduğu bilişsel alan ve alt boyutları ile ilişkilendirilerek kazanımların öğrenme alanlarına göre görülme sıklığı ortaya konulmuştur. Tablodaki veriler yüzde olarak da gösterilmiştir.

Her bir öğrenme alanındaki kazanımların bilişsel düzeylerine bakıldığında sayılar öğrenme alanındaki 114 kazanımın %60.5'inin bilme, %31.6'sının uygulama ve %7.9'unun da akıl yürütme düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise sayılar öğrenme alanındaki kazanımların yarıya yakınının bilme bilişsel alanının hesaplama alt boyutu ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Uygulama bilişsel alanında uygulama alt boyutunun ve akıl yürütme bilişsel alanında da analiz alt boyutunun ön plana çıktığı söylenebilir. Genel durumdan farklı olarak çıkarımda bulunma, ölçme ve sentez yapma alt boyutları ile eşleştirilebilen hiçbir kazanım yoktur.

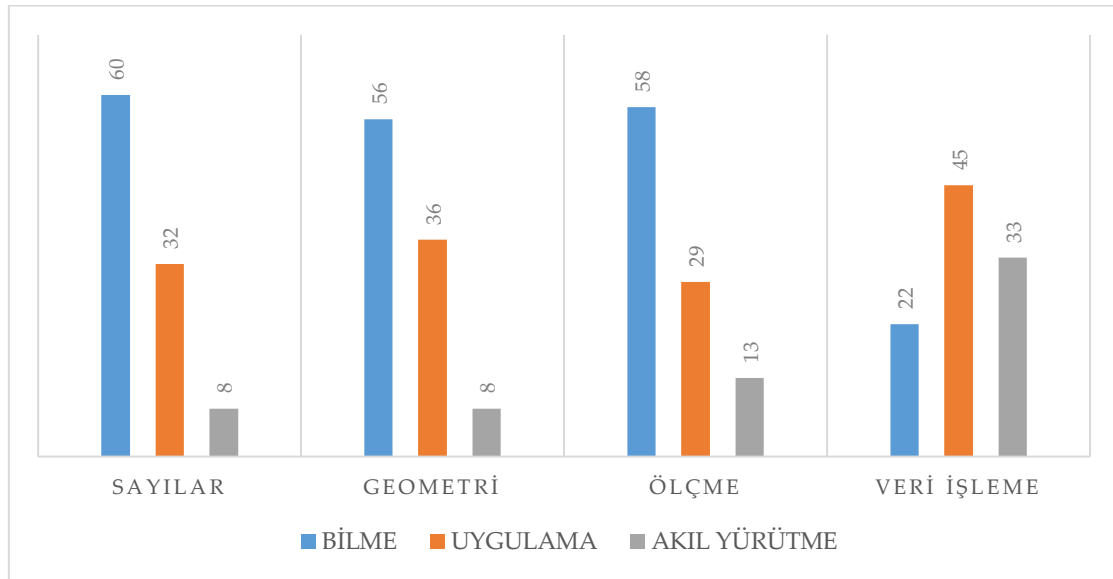
Geometri öğrenme alanında bulunan kazanımların bilişsel düzeylerinin dağılımı sayılar öğrenme alanındaki benzer bir nitelik taşımaktadır. Tablo 5'e göre, geometri öğrenme alanındaki 36 kazanımın %55.6'sı bilme, %36.1'i uygulama ve %8.3'ü akıl yürütme düzeyindedir. Alt boyutlar açısından bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Sayılar öğrenme alanına göre daha homojen bir yapıda olan bu dağılıma göre bilme bilişsel alanında tanıma (%27.8), uygulama bilişsel alanında temsil etme/modelleme (%22.2) ve akıl yürütme bilişsel alanında da analiz (%8.3) alt boyutları ön plana çıkmaktadır. Bilme bilişsel alanında hesaplama ve çıkarımda bulunma alt boyutları, uygulama bilişsel alanının belirleme alt boyutu ve akıl yürütme bilişsel alanının sentez yapma alt boyutunda kazanıma rastlanmamıştır.

Tablo 5 incelendiğinde ölçme öğrenme alanındaki 70 kazanımın %58.6'sının bilme, %28.6'sının uygulama ve %12.9'unun ise akıl yürütme bilişsel alanı ile eşleştirildiği görülmektedir. Ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımların alt boyutlara göre dağılımına bakıldığında bilme ve

uygulama bilişsel alanlarında yer alan alt boyutlardan her biri ile en az bir kazanımın eşleştirildiği görülmektedir. Akıl yürütmede ise analiz alt boyutunun dışında kazanım atanabilen bir alt boyut bulunmamaktadır. Bilme bilişsel alanında ölçme (%25.7), uygulama bilişsel alanında uygulama (%24.3) ise en çok kazanım eşleştirilen alt boyutlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Tablo 5'e göre veri işleme öğrenme alanındaki kazanımların dağılımının diğer öğrenme alanlarına göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Diğer öğrenme alanlarında en çok eşleştirilen bilişsel alan bilme iken veri işleme bilişsel alanında %44.4 ile uygulamadır. Bunu %33.3'ü akıl yürütme takip etmekte ve bilme bilişsel alanı ile kazanımların ancak %22.2'sinin eşleştirildiği anlaşılmaktadır. Veri işleme öğrenme alanında yer alan kazanımların alt boyutlardan sadece dördü ile eşleştirildiği görülmektedir. Bunlar %33.3 ile sentez yapma, %22.2 ile çıkarımda bulunma, %22.2 ile temsil etme/modelleme ve %22.2 ile uygulamadır.

Her bir öğrenme alanındaki kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına göre değişimleri Şekil 2'te verilmektedir. Şekil incelendiğinde genel olarak sayılar, geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan kazanımların TIMSS-2019 bilişsel alanlarına dağılımının benzer olduğu, buna karşın veri işleme öğrenme alanında farklılaşma olduğu söylenebilir. Bilme bilişsel alanı ile eşleştirilen kazanımların, sayılar (%60), geometri (%56) ve ölçme (%58) öğrenme alanlarında birbirine yakın oranda ve en büyük yüzdeye sahip olduğu buna karşılık veri işleme öğrenme alanında kazanımların yaklaşık dörtte birine karşılık geldiği görülmektedir. Uygulama bilişsel alanı ile ilişkilendirilen kazanımlar analiz edildiğinde ise veri işleme öğrenme alanı dışındaki üç öğrenme alanında da birbirine yakın oranlara ve yaklaşık tüm kazanımların üçte birine karşılık gelecek şekilde bir sonuç ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu oran veri işleme öğrenme alanında %45'tir. Akıl yürütme bilişsel alanındaki en yüksek oranın ise veri işleme (%33) öğrenme alanında olduğu, bunu %13 ile ölçme ve %8 ile sayılar ve geometri öğrenme alanlarının takip ettiği görülmektedir.



Şekil 2. Her Bir Öğrenme Alanındaki Kazanımların TIMSS-2019 Bilişsel Alanlarına Göre Değişimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bütün sınıf düzeylerindeki 229 tane kazanımın %58'i bilme, %32'si uygulama ve %10'u akıl yürütme basamağında olduğundan, en fazla bilme ve en az akıl yürütme basamağında kazanım olduğu anlaşılmaktadır. İlkokula yeni adım atmış bir öğrenci için bilme basamağında bulunan soru sayısının daha yüksek olması olumlu bir durumdur. Ancak TIMSS, 4. sınıftaki bütün soruların bilişsel düzey hedef yüzdelerini bilme, uygulama ve akıl yürütme için sırasıyla %40, %40 ve %20 olarak vermektedir. 4. sınıf programımızdaki kazanımların %53'ü bilme, %34'ü uygulama ve %13'ü akıl yürütme düzeyinde olup TIMSS ile karşılaştırıldığında görece daha düşük bilişsel seviyede oldukları görülmektedir. Delil'e (2019) göre 4. sınıf sonrasında yapılan ilk sınav olma özelliğini taşıyan 5. sınıflar İOKBS matematik sınavında sorulan soruların %26'sı bilme, %38'i uygulama ve %36'sı akıl yürütme seviyesindedir. Görülüyor ki sorulan soruların toplamda %74'ü üst düzey bilişsel beceri gerektirirken, yeni işlenmiş olan 4. sınıf kazanımlarının toplamda yalnızca %47'si üst düzey bilişsel beceri gerektirmektedir. Bu durum, TIMSS gibi uluslararası ölçekteki sınavlarda aldığımız başarısız sonuçların bir nedeni olabilir. Buna göre, üst düzey bilişsel beceri gerektiren kazanım sayısının son sınıflara doğru artırılması önerilmektedir.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, sınıf düzeyi 1. sınıftan 4. sınıfa doğru arttıkça kazanımların bilişsel seviyeleri benzer olmakla beraber artış göstermektedir. Örneğin, bilme, uygulama ve akıl yürütme yüzdeleri sırasıyla 1. sınıfta 69, 28 ve 3 iken; 2. sınıfta bu yüzdeler 56, 34, 10; 3. sınıfta 57, 31, 12 ve 4. sınıfta 53, 34, 13'tür. Bu sonuç 2013 ortaokul matematik öğretim programı kazanımlarını analiz eden İncikabı ve diğerlerinin (2016) sonuçları ile benzerlik göstermemektedir: Ortaokuldaki kazanımların sınıf bazında bilişsel düzeylerinin yüzdeleri 5. sınıfta 42, 35 ve 23 iken; 6. sınıfta bu yüzdeler 30, 29, 41; 7. sınıfta 35, 40, 25 ve 8. sınıfta 30, 35, 35'tir. Ortaokul matematik öğretim programı kazanımlarının bilişsel seviyeleriyle karşılaştırıldığında ilkokulda görece olarak düşük bilişsel seviye kazanım dağılımı olması olumlu bir durum olarak görülebilir. Ancak, ilkokul matematik öğretim programı kazanımları kendi içinde değerlendirildiğinde, tüm kazanımlar içinde akıl yürütme bilişsel alanındaki kazanımların yüzdesinin artırılması uygun olacaktır.

Bulgulara göre, sayılar ve işlemlerdeki 114 kazanımın %60'ı bilme, %32'si uygulama ve %8'i akıl yürütme; geometrideki 36 kazanımın %56'sı bilme, %36'sı uygulama ve %8'i akıl yürütme; ölçmedeki 70 kazanımın %59'u bilme, %29'u uygulama ve %13'ü akıl yürütme; veri işlemedeki 9 kazanımın %22'si bilme, %45'i uygulama ve %33'ü akıl yürütme basamağındadır. Buna göre, az sayıdaki veri işleme hariç, diğer öğrenme alanlarındaki kazanımların bilişsel seviyelerinin dağılımının oldukça benzer olduğu, bilişsel seviye yükseldikçe kazanım sayısının azaldığı görülmektedir. Bu durum, gelişimin basitten karmaşığa ilerlemesi ilkesiyle uyumaktadır. Bu sonuç, İncikabı ve diğerleri (2016)'nın ortaokul sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki kazanımların dağılımı için buldukları sonuçlara benzememektedir: Onların bulgularına göre, bu öğrenme alanındaki kazanımların %38'i bilme, %28'i uygulama ve %34'ü akıl yürütme basamağındadır. Ortaokul programı ile karşılaştırıldığında ilkokul programında daha çok bilme öğrenme alanında kazanıma yer verilmesi doğaldır. Özellikle sayılar ve işlemler ile geometri öğrenme alanlarındaki kazanımlardan, akıl yürütme basamağında olanların sayısının daha çok olması TIMSS hedef yüzdelerine yaklaşmak açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, bu öğrenme alanlarındaki kazanımların bilişsel seviyelerinin artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Coşar, N., & Delil, A. (2010). 6. sınıf matematik ders kitabındaki alıştırmaların TIMSS-2007 bilişsel alanlarına göre analizi. *International Conference on New Horizons in Education*, Famagusta, June 23-25 2010 (s. 17-21). Famagusta: INTE.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni (nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları)*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Delil, A. (2019). How fifth graders are assessed through central exams in Turkey: a comparison with TIMSS 2019 assessment framework. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 222-234.
- İncikabı, L., Mercimek, O., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F., & Tekin, N. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1149-1163.
- Johansson, S., & Hansen, K. (2019). Are mathematics curricula harmonizing globally over time? Evidence from TIMSS national research coordinator data. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), 1-11.
- Kadijevich, D. M. (2019). Influence of TIMSS research on the mathematics curriculum in Serbia: educational standards in primary education. *The Teaching of Mathematics*, XXII(1), 33-41.
- Kılıç, H., Aslan-Tutak, F., & Ertuş, G. (2014). TIMSS merceğiyle ortaokul matematik öğretim programındaki değişiklikler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 129-141.
- MEB. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2017). TIMSS 2019 assessment frameworks. TIMSS and PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V., Martin, M., Minnich, C., Stanco, G., Arora, A., Centurino, V., & Castle, C. (2012). TIMSS 2011 encyclopedia: education policy and curriculum in mathematics and science, Volumes 1 and 2. TIMSS & PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., Goh, S., & Cotter, K. (2016). TIMSS 2015 encyclopedia: education policy and curriculum in mathematics and science. TIMSS & PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Chicago: Sage Publications.
- Toptaş, V., Elkatmış, M., & Karaca, E. T. (2012). İlköğretim 4. sınıf matematik programının öğrenme alanları ile matematik öğrenci çalışma kitabındaki soruların zihinsel alanlarının TIMSS'e göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 17-29.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10 b.)*. Ankara: Seçkin.

Liberal Medya Etiğinin Sorgulanması ve Alternatif Medya Etiğinin Türkiye Haberciliği Üzerinden Değerlendirilmesi

Ayşe Elif Emre Kaya^{a, b}

Özet

Çalışmanın konusu liberal medya etiğinin sorgulanması ve Türkiye’de habercilik örneklerinin analizi üzerinden alternatif bir etik arayışının ortaya konulmasıdır. Çalışmada, Türkiye’de haberciliğe yön veren etik kodları ve çerçeveleri güç ve iktidar ilişkileri bağlamında sorgulamaya açılacak, hangi olayların etik ihlal etiketi ile sunulduğu ve bu tanımlamanın sistem açısından nasıl bir işlev gördüğü ve aslında etik bağlamında hiç tartışılmayan bazı yapısal sorunların var olduğu, örnek olaylar üzerinden irdelenecektir. Böylelikle, liberal medya yapısını ve onun etik kodlarını sorgulamaya açıp, liberal medya etiği olmayan, kapitalist üretim ilişkileri ve onun sınıfsal çıkarlarının belirlediği liberal medya etiğine alternatif bir medya etiği tasarımının nasıl olabileceği tartışılacaktır. Çalışma ile yalnızca etik kavramını bir sorunsal haline getirmekten çok, liberal yaklaşımın bütün anlatı yapısının kapitalist pazar yapısı ile bütünleşik ilişkisini de net bir biçimde ortaya koyup kültürel yapının belirlenmişliğine de dikkat çekmeyi arzulamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Etik
Liberal Medya
Alternatif Etik
Türkiye Haberciliği

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 05.01.2020
Kabul Tarihi: 16.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.670529

Questioning Liberal Media Ethics And Evaluation Of Alternative Media Ethics Over Turkey Journalism

Abstract

The subject of this study is, to demonstrate the liberal media ethics and to reveal an alternative ethics through the analysis of ethical journalism in Turkey. In the study, journalism guiding ethical codes and frameworks in Turkey will be opened to question in the context of power and power relations, which events it was served with ethical violation tag and the description of how he sees function in terms of the system and the fact that the ethical context that there are some structural problems at all not discussed, case studies will be examined. In this way, it will be opened to question the liberal media structure and its ethical codes and it will be discussed how can be design an alternative media ethic without liberal media ethics that was determined by capitalist relations of production and its class interests. With this intention, the study aims to make the concept of ethics as problematic, to reveal the integrated relationship between liberal approaches and capitalist market structure and to draw attention to the determined cultural structure.

Keywords

Ethics
Liberal Media
Alternative Ethics
Turkey Journalism

About Article

Received: 05.01.2020
Accepted: 16.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.670529

^a İletişim Yazarı: elifemrekaya@gmail.com

^b Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi/İletişim Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0002-9367-034X>

Giriş

Alternatif kelimesi sözlükte, seçenek, değışik, farklı, karşı, almaşık ve dalgalı olarak açıklanmaktadır. Bunlardan ilk üçüne odaklanıldığında, bir şeyin alternatifinin, o olmayan, ondan değışik olan, onu belirleyen koşullardan farklı koşullarda belirlenip farklı koşullarla ortaya çıkmış ve ona karşı olan olması gerektiğı görülüyor. Öyleyse alternatif medya etiğı nasıl oluşturulabilir sorusuna cevap olarak, çalışmada ilkin yerleşik yapıya bakılmalı, bu yapılırken de var olan etik yaklaşımın, hem tarihsel gelişim çizgisi yok sayılmadan hangi ekonomik ve sosyal şartlarda oluştuğı ortaya koyulmalı; hem de güç/iktidar ilişkilerinden soyutlanmadan, hangi sınıfsal çıkarlar doğrultusunda toplumda işlev gördüğü açıklanmalıdır. Çalışma, medya etiğinin liberal sıfatının illüzyon yarattığını ortaya sererek, kapitalist çıkarlara hizmet ettiğini belirginleştirmek istemektedir. Medya kapitalizmin ürünüdür ve bu araçların bütün ontolojileri ve epistemeleri bu sınıfsal bağ ile şekillenmektedir. Eşit ve adil olmayan sistemin etik kodlar üretmesi, kapitalizmin kendi değer sistemini de yarattığı gerçeğini görmememiz halinde ironik gelebilirdi. Liberal etikte, kamuya dair ortak iyi arayışı yoktur; aksine kapitalizmin sınıfsal ihtiyaçlarına cevap kaygısı vardır. Nötr bir kavram olmayan etik, eleştirinin önünü tıkamakta, tadilat hareketi olarak sistemin işlerliğini tazelemektedir. Bu çalışma medya etiğı ilkelerinin kapitalizmle bağını kurarak ve sistemin alternatifmiş gibi gösterdiklerini alaşağı ederek bir farkındalık hedeflemektedir. Bunu yaparken ekonomik ve kültürel yapıyı birbirinden ayırmayan eleştirel medya/kültürel çalışmalar perspektiften hareket ederek eleştirel yorumsayıcı bir yaklaşımla, Türkiye'deki habercilik pratiklerine bakılmıştır. Bu inceleme ile Türkiye'de hangi olayların etik ihlal olarak etiketlendikleri ve bunların sistem için nasıl işlev gördükleri tartışmasının yanı sıra, etik kod ve çerçevelerinin belirlendiğı yapının da deşifresi planlanmaktadır. Böylelikle, liberal medya etiğı anlatsının sorgulandığı, alternatif olarak pazarlanan dijital çağın niyetlerinin ortaya konduğı ve sonunda da farklı bir medya etiğı tasarımı sunulacağı bir çalışma öngörülmektedir. Çalışma, bu niyetlerle, etik kavramını bir sorunsal haline getirmeyi, liberal yaklaşımların kapitalist pazar yapısı ile bütünleşik ilişkisini ortaya koyup, kültürel yapının belirlenmişliğine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Etik ve Medya Etiğı Kavramı

Bir kavramın tanımlanması, onun zihinlerde nasıl yer alacağıнын sınırlarını çizmek çabasıdır. Bir başka deyişle, kavram açıklanırken, aslında zihinlerde başka bir anlama gelmeyecek biçimde sabitlenmeye çalışılır. Bu süreç, bağımsız ve birbirine muhalif güçlerin orantılı bir biçimde yarıştığı bir eylem olarak gelişmez, toplumda egemen olan üretim biçimi ve bu üretim biçiminin hâkim sınıfları, zihinlerin biçimlendirilmesinde çoğı zaman belirleyici olur. Bu nedenle, bir kavrama ve onun toplumda kullanma biçimine bakarken, bu durumu göz önünde tutmak gereklidir. Aksi halde kavramları nötr kabul edip onların içlerine gizlenmiş yapısal yanlılık biçimlerini çözümlemeyerek, bilinçli/bilinçsiz bir şekilde egemen ideolojinin yeniden üretimine ve hatta güçlenmesine katkı sağlamış oluruz. Bu bakış açısıyla etiğe bakalım. Etik, insanların ahlaki eylemlerini konu alan ve bir eylemi ahlaki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumla ilgilenen bir alan olarak kavramsallaştırılmakta ve etiğın amacı "bireyi vesayet altına almak yerine, toplum içinde diğerkleriyle birlikte yaşarken bireyin kendini nasıl kendi olarak gerçekleştirilebileceğine ya da neyse o olarak var olabileceğine ilişkin yolları göstermesi" olarak ortaya konmaktadır (Uzun, 2016: 20,21). İyi niyetli gibi duran bu kavramsallaştırma, aslında bazı ön kabullere sahiptir, bunlardan ilki eylemi değerlendiren

ahlakilik ölçütlerinde uzlaşa olduğu kabulüdür. Bu yaklaşım, bir davranışın “iyi” olup olmadığına ilişkin ölçütleri kimlerin nasıl belirlediğini ve sabit bir etik anlayış ve kriter geliştirmenin olasılığını ve olayların ve durumların kendi içindeki özgünlüklerin farklı kararları alınmasını gerektirip, gerektirmediği şeklindeki sorgulayıcı anlayışı içermemektedir. Böylelikle etik, bir eylemin ahlakiliğine karar veren aktörler ve onların değerler sistemini gizlemekte, bununla da kalmayıp, daha da ileri giderek bazı sınıfsal çıkarları herkesin “iyi”sine dönüştürüp, bilinçlerde bir illüzyon oluşturmaktadır. Etik aslında bir davranışın ahlakiliğine ilişkin yapılan değerlendirme sürecini tartışmaya açmayarak, ciddi bir “etik” problem haline gelmektedir. Benzer bir biçimde, etiğin amacının felsefi bir yolculuk olarak bireyin kendisinin eylemlerin ahlakiliğine ilişkin değerlendirme yapması olarak ortaya konması da iki sorunsalı içinde barındırmaktadır, ilki liberal düşüncenin ortaya koyduğu birey tipolojisinin etik kavrayışta aynen benimsenmiş olmasıdır. Birey, hiçbir belirleyicilikten etkilenmeyen bağımsız bir varlık olarak figüre edilmiştir. Diğeri de buna bağılı olarak etiğin güç ve iktidar ilişkilerinden bağımsız bir alan olarak inşa edilmiş olmasıdır. Oysa Bugeja’nın da deyişiyile “değerler etiğin bileşenidir, diğeri bileşen ise güçtür. Değerler paydır ve güç de paydadır. Matematikte olduğu gibi eğer payda sıfır ise, pay ne kadar büyük ya da önemli olursa olsun hiçbir şeyiniz yoktur. Eylem yok, seçim yok” (aktaran Uzun 2016: 22). Liberal anlatı, her ne kadar bireyleri aksine ikna etmeye uğraşsa da, bireyler karar alma eyleminde eşit değillerdir, topluma hâkim olan üretim biçimi kendi sınıfsal aktörlerini karar alma süreçlerinde, güçlü ve nüfuzlu kılmakta ve toplumun zihinsel üretimi ve dolayısıyla değerleri bu güce göre biçimlendirmektedir. Bir başka deyişle, bir eylemin ahlakiliği eylemi gerçekleştirenin, güç iktidar dengesindeki konumuna göre belirlenmektedir. Bunu benzer olayların aynı ahlaki etiketlerle çerçeveselendirilmemesinde görmek mümkündür. Örneğin, varlıklı bir bireyin evlilik dışı ilişkisi, onu “hovarda” ya da “çapkın” yaparken, yoksul bir bireyi “ahlaksız” kılmaktadır. Etiğin bu sınıfsal kayırma biçimini daha açacak olursak, liberal anlatı ile uyumlu etiğin birey davranışlarının ahlakiliği yönündeki vurgusu, dikkatleri yapı sorunlarından uzak tutmakta, oluşturduğu etik kriterleri ile olayları birbirinden kopuk bir biçimde değerlendirerek, gerçek sorunlardan zihinleri uzaklaştırmaktadır. Bu parçalama ve bağlamdan kopartma, yalnızca birey davranışlarının yanlış ahlaki değerlendirmelerle yargılanmasını sağlamakla kalmayıp, bunu “geçerli ve doğru” düşünme biçimine dönüştürüp, bu anlamda da etik bir delik oluşturmaktadır. Daha açık bir deyişle, etik zihinlere bağlamından kopuk düşünme biçimlerini “doğru yöntem” olarak nakşederek, sistem çıkarlarına hizmet etmektedir. Sorun net olarak şudur, kapitalist üretim biçimi bireylerin emeğinin karşılığını vermeyen ve bunu da haklılaştıran bir sistem olarak, “ahlaken” zaafıdır, bu malul ideoloji değer yargılarını kontrol ederek, kendi sistem işleyişini ve onun toplumsal defektlerini inceleme dışında bırakmaktadır. Etik de kapitalist sistemin ürünü olarak toplumda eşitliğin ve özgürlüğün önüne set çekmektedir.

Etik, topluma hâkim olan üretim biçiminden bağımsız bir olgu olarak kavramsallaştırıldığı için etiğin alt alanları da aynı yanlı mantıkla yoğrulmuştur. Medya etiği¹ de bu anlamda en sorunlu alanlardan biridir. Bu düşüncemizi derinleştirmeden evvel, bu noktada şunu vurgulamakta fayda vardır ki, basın ya da iletişim etiği demek yerine, medya etiği kavramını kullanmamızın nedeni, bu çalışmada “araçlar”dan ziyade habercilik pratiğine vurgu yapmak isteyişimizdir. Etik kavramına bakarken yararlandığımız çerçeveyi, burada da devam ettirecek olursak, ilk adımda medya etiği nasıl ve neden bu şekilde kavramsallaştırılmakta ve

¹ Basın ya da iletişim etiği gibi bir dar bir kavramsallaştırma yerine, dönemde var olan iletişim biçimine işaret etmek için medya kelimesini kullanmayı tercih ediyoruz.

bu haliyle neleri içermekte ya da göz ardı etmekte buna odaklanmak lazımdır. Gazetecilik mesleğii ve çalışanları, diğeri bütün meslek ve profesyonellerinden farklı olarak idealize edilmiştir. Bu tasarımda, habercilik demokrasi ile özdeşleştirilmiş bir kamu hizmeti olarak inşa edilmiştir. Bu anlatım, haberciliğii toplumların ilerleyişinde önemli bir yere taşıyarak, kutsamış; böylelikle gazeteciliğinin esas bağları ve işlevleri hasıraltı edilmiştir. Oysaki bakıldığında, bugünkü anlamıyla haberciliğinin kurallı bir biçimde mesleki anlamda yapılanması kapitalizmin gelişimi ve egemen hale gelişiyedir. Bu noktada, haberciliğinin doğal olarak bu sınıfın çıkarlarıyla ve biçimlendiğii ve ilerlediğii gerçeğii akılda tutulmalıdır. Çünkü basının demokratik toplumlarda, toplumsal denetim görevini özgürce yerine getiren güvenilir bir kurum (Alemdar ve Uzun, 2019: 212) olarak çerçvelendiğii liberal anlatı, bilinçli ve sistematik olarak haberciliğinin gerçek bağlarının anlaşılması üzerine kuruludur. Demokratik toplumlarda özgür basının gerekliliğine ilişkin vurgular ve profesyonel gazetecilik ilkeleri de bu işlevin üstünü örtme niyeti taşır. İfade özgürlüğüne karşı tehdidin sadece devletten geleceğinin içeren negatif özgürlük vurgusu ve medyayı içlerinden dünya hakkındaki bilgilerin geçtiğii edilgen ve tarafsız iletkenler olarak açıklayan ayna metaforu (İnal,1996 : 18) bu anlayışın taşıyıcılarıdır. Bu doğrultuda işleyen liberal yaklaşım, gazeteciliğii serbest pazar ekonomisi içinde iş gören herhangi bir meslekten farklı tanımlasa da (Uzun, 2016: 35), habercilik de diğeri sektörlerde olduğu gibi kapitalizmin bir ürünü olarak serbest pazar koşulları doğrultusunda şekillenmiş ve bu yapının devamlılığının sağlanmasında ideolojik rol üstlenmiştir. Bu nedenle de, kapitalizmin kendi içindeki tarihsel süreci ve bu süreçte ortaya çıkan gereklilikler haberciliğii, hem sektörel anlamda, hem de habercilik pratiğii bakımından etkilemekte ve dönüştürmektedir. Etiğinin de işte bu tarz bir gereklilik doğrultusunda medya dünyasında yer bulduğu düşünülmektedir. Medyanın etik ile buluşturulmasına giden süreçte hâkim olan anlatı, kapitalizmin giderek hoyratlaşması, karlılık gagesinin her şeyin önüne geçmesi, ilkelerin daha fazla kar uğruna uygulanmaması gibi nedenlerle medyanın sorgulanır hale geldiğii üzerine kuruludur. Hatta Taş da çalışmasında, gazetecilik zincirlerinin büyük holdinglere dönüşmesi, ticari çıkarların ve beklentilerin yükselişii karşısında gazetelerin “özerkliğii”nin sorgulanır hale getirdiğinin söylemektedir (2012: 79). Yukarıda da belirttiğimiz gibi, kapitalist sınıf yaşadığı tarihsel dönemelerde yürüyeceğii yol haritalarına uygun krizler oluşturup, bunları kontrol etmekte yaratıcı olduğu için; sistemdeki hizmetini, sermaye ile bağını silik tutarak yerine getirmesi gerekirken, bir şekilde kendini açık etme yönünde işleyen bu medya krizinin; sistemi yıpratmak yerine daha güçlendirmesini şaşırtıcı bulmamak gerekir. Bu bağlamda haberciliğinin etik anlamda gözden geçirilme ve düzenleme çağrıları, tek taş ile fazlaca kuş vurmuştur. Etik kodlarla güçlendirilen medya profesyonelliğii eskiden olduğundan daha da güvenilir bir profile oturmuştur ki, bu da zihin yönlendirmeleri konusundaki etkililiğinin artırdığı anlamını taşımaktadır. O dönemde dillendirilen anlatıda profesyonelliğe bağlı basının ticari niteliğinin geri planda tutabileceğii, *kapitalist bir yapı teşkil etse*² bile, bilimsel yöntemlere göre işlev görerek, kamu yararını korumaya hizmet edebileceğinin (Taş, 2012: 79) dillendirilmesi de bu anlayışın izlerine sahiptir. Bu ifadede, kapitalist düşünme biçiminin kendi içindeki sistematik ve tutarlı çıkarını koruma yapısı net bir biçimde göz önündedir. Daha açık bir ifadeyle, sermaye ile bağı tartışılmaz bilimin, piyasanın ürünü medya ile buluşturulmasının, güce doğru örtük kabullenmeyi doğuştan içinde taşıyan demokrasiyi tesis edeceği görüşü ve bunun da kamunun yararına olacağı anlatısı sahipleri, şimdi de etiğii bir “*tabula rasa*” olarak figüre

² Vurgu bana aittir.

etmektedir. Medyanın ticarileşme sürecinin önüne geçme garantörü olarak sunulan etik hassasiyetinin liberal anlatı ile çelişen bir yapısı olmadığı halde, bunun öyle gibi sunulması ona sistemde biçilen rolün önemini ortaya sermektedir. İronik bir biçimde etiğin ticarileşmenin panzehri olarak sunulması, onun tarihsel süreci içerisinde güç ve iktidar ilişkilerinden etkilenen ve nihayet kapitalizm ile birlikte daha da fazla egemene boyun eğen yapısını yok saymış; bu durum, felsefi bir sorgulayıcı arayış olarak alternatifleşebilecek kavramın muhalif damarlarını daha da derinden tıkamıştır. Etik “liberal” haliyle, güç ve iktidar ilişkilerinin karşısında bireyin gerçek özgürlüğü sorunsalını dert edinmemekte, hatta bunu bir değer olarak aranması gerekenler listesinden de uzaklaştırmaktadır. Oysa özgürlük etik davranabilmenin ön koşuludur. Şöyle ki, bireyin kendi kararlarını kendi almadığı, belirlenmişliklerinin boyundurukları altında sadece var olana tabi olduğu, bilincinin karmaşıklaştırıldığı ve gerçeklikle ilgisinin bozulduğu anlarda, bireyin davranışlarında ki keyfiyetin yerini zorunluluklara terk ettiği hallerde, bireyin ahlaki davranışlar sergilemesini beklemek mümkün görünmemektedir. İşte bu noktada, medyaya biçilen etik olması ya da olabileceği rolünün en sorunlu yanı, medyanın özgürmüş gibi sunulup, etik kararları alıp uygulayabilmesi ile özgürlüğünü daha da artıracığı sanrısı yaratılmasıdır. Burada açılabilir olan en anlamlı tartışmayı Alemdar ve Uzun net bir biçimde çalışmalarında ortaya koymuşlardır ki, biz de bu konuyu aynı ölçüde değerli ve önemli buluyoruz: “... etik bu tartışmada iletişim alanının gerçeklerinden tamamen kopartılarak, soyut bir sorumluluk alanı olarak sunulmaya çalışılmaktadır. İletişim özgürlüğü ve etik anlayışının geliştirilmesi demokrasinin kurulmasında önemli girişimler gibi sunulabilmektedir. Oysa barışın ve ekonomik kalkınmanın olmadığı ülkelerde demokrasi kurulmayacağı gibi, özgür basın olmadığı yerlerde etik anlayışının geliştirilmesine olanak yoktur. Etik basın özgürlüğünü kurmanın ve geliştirmenin aracı değildir. Böyle sunulmaya çalışılması gazetecilerin buna ikna edilmesi yanıltıcı bir durumdur. Ama bu tür yanıltıcı ve kasıtlı tutumların varlığı etik konusunun gözden geçirilmesine engel olmamalıdır” (2019: 281-282). Adım adım ilerleyecek olursak, “modern” basının içinde geliştiği özgürlük ne tür bir özgürlüktür? Devletin müdahalesinden sınırlandırılması ile özgürlüğü avuçlarına alacağı iddia edilen habercilerin piyasanın koşulları içerisindeki varlığı ve özgürlüğü neyi garantilemektedir. Medyanın içinde geliştiği koşulları yok sayıp, bu koşullara rağmen ilerleyip, belirlenmişliklerin sınırlanabileceği anlatısı, derin uykuya daldırarak iyi kurgulanmış bir masalı çağrıştırmaktadır. O zaman medyanın özgürlüğünü tartışmaya başlamadan önce, medyanın içinde dizayn olduğu üretim koşulları ile bu koşulların nasıl bir medya ve özgürlük yarattığını ve bu medyaya bu bakışla nasıl bir etik öngördüğünü konuşmalıyız. Kapitalist üretim anlayışı, etik değildir. Üretimin yapıma biçimi ve işleyişi değer konusunda zaaflıdır. Kapitalizm, ortaya konan emeği sahiplik ilkesinin altında ezer ve emek sahiplerine daha önceki üretim dönemlerinden görece özgürlük sunma adı altında çalışma ve çalışma dışı zamanları örgütleyerek başka sömürgelik biçimleri yaratır, özgürlüğü sadece sermaye sınıfına ait olarak konumlayarak, diğerlerine sunduğu özgürlük kırıntılarını da kendi sınıf çıkarları ile biçimlendirir. Medya etiğinde de, etiğe yüklenen anlam kavramın potansiyelinin haricindedir, sorumluluk bireye yükleyerek, değerlerin toplumsal bağlarını yok sayan, genel etik kavrayıştaki o arızı bakış söz konusudur. Bu noktada, medya etiğinin formülasyonuna bakalım: “...Gazeteciliğin sahip olması gerektiği varsayılan toplumsal sorumluluğun normatif çerçevesini oluşturan etik kodlar, genel olarak gazeteci bireyin profesyonel pratiklerini yönlendirme ve onu sorumlu kılma temeline dayanır. Bu kodlar, gazetecilik pratiğinde yapılan seçimin başarı ya da başarısızlığıyla ilgili sorumluluğu bireysel düzlemde tanımlayarak, gazeteciyi özerk bir moral faili olarak

konumlandırır” (Taş, 2012: 125). Burada sorulması gereken şudur, gazeteci gerçekten o ahlaki karar varma sürecine hâkim olabilecek özgürlükte midir değil midir? Ya da soruyu bir adım ileriye taşırsak özgürlükten anlaşılan nedir? Burada sistemin sorumluluğu karar verme süreci halkasının alt kısmında yer alan profesyonellere yüklemesi esasında kendi “sorumluluk” heybelerini boşaltma ve kendine oldukça güvenen bir “günah keçisi”ni oyuna sürme olarak görmekteyiz. Bu mantık doğrultusunda, çokça konuşulan haller vardır, örneğinin muhabirlerin yaşamsal karar verme anları etik bakımdan sürekli tartışılır. Pulitzer ödüllü Kevin Carter’ı hatırlarsak, Sudanlı kız çocuğunun başında bir akbabayı, çocuğun ölümünü beklerken fotoğraflamıştı. BM’in birkaç kilometre uzaktaki kampa götürmek ya da fotoğraflamak üzerinden dönen bir tartışma yürütülmüştür³. Burada zaman zaman sürece, zaman zaman da sonuca odaklı bir etik bakışı hâkim olmuştur. O tartışmalara tekrar girmeyeceğiz. Bizim esas odaklanacağımız şey, burada etik tartışmanın gazetecinin şahsi karar alma sürecine indirgenmiş olan halidir. Carter’ın doğru ya da yanlış yaptığı ya da profesyonellik mi insanlık mı gibi bir tartışmaya girilmeden, o gazetecinin hangi koşul ve şartlarla o profesyonelliğii yürüttüğü, bu şartların etik olup olmadığına eğilmek gerektiğini düşünüyoruz. Kapitalist üretimin çalışanı ve çalışma biçimlerini belirlediğini görmezden gelip, çalışanın kararına odaklanarak, onun bir ücret karşılığında emeğini teslim eden bir birey olduğunu yok saymak olaylarda birey ve onun sorumluluğuna odaklanmak oldukça başarılı bir manipölasyondur. İşte gazetecilik profesyonellerine biçilen “etik” olma misyonu, bu nedenle kamusal fayda sağlayan bir işi korumaktan çok, sistem sahiplerine bir dokunulmazlık kalkanı yaratan bir düzenek olarak işlemektedir. Bir başka deyişle, mülkiyet, denetim, tekelleşme gibi esas meselelerin konuşulması yerine, yaptırım olmayan tartışılmasının sistemi denetleyen güçlere zarar vermesi olanağı olmayan etik konusu, öne çıkarılmaktadır (Alemdar ve Uzun, 2019: 281). Liberal medya etiğinin fikir işçisine olan baskısı UNESCO metinlerinde bir raporda çarpıcı bir şekilde yerini bulmuştur⁴. Alemdar ve Uzun, raporda tek bir etik metin yerine, iletişim alanında farklı çıkar yetki ve sorumluluklara sahip olanlar için farklı etik metinler önerildiğii, bunun önemli bir adım olduğı, çünkü genel olarak muhabirler düşünülerek hazırlanan tek bir metin olduğuna işaret etmişlerdir (2019: 283). Bu vurgu, liberal etik anlayışı yerle bir edecek önemdedir. İki noktanın altını çizelim: ilki, liberal etik anlayış, hazırladığı etik metinlerle neyi hedefler, ikincisi liberal etik ortaya koyduğı yaklaşım ve hazırladığı metinlerle kimi sorumlu kılar? Bu iki sorunun cevabı, liberal etiğinin niyetini deşifre etmede elimize bir kılavuz verecektir. Etik kodlar⁵, haberciliğinin profesyonel sınırlarını çizer. Kamusal bir görev olarak çerçevenip, sorumluluk esası ile tanımlanan habercilik faaliyeti; doğruluk, dürüstlük, eşitlik ve adillik esaslarını toplumun nezdinde sarsmamasını garanti eder. Özgürlük ve bağımsızlık kavramları ise, metinlerde sığ bir biçimde yer alır. Genel çerçevede devletin müdahalesine karşı tanımlanırlar ve gazetecilerin kişisel korumalarına terk edilir. Dar anlamda sermayenin baskısı ise, genel sistem işleyişi sonucu gibi görülmek yerine, sistemdeki çürük yumurtalar algısı verilir ve gazetecilerin çıkarına yenik düşmemesi öğütlenir. Özetle ilk sorunun cevabı, liberal etik yaklaşım ve kodları temel tartışma konularını ya ters yüz eder, ya hatalı tartışılmasını sağlar ya da geri plana atar, önemsiz kılar, böylelikle bir muhalif koridor var

³<http://medium.com/@birkhikayesivar/afrikalı-çocuk-akbaba-pulitzer-ödülü-ya-sonra-kevin-carter-d1d0b100c619>. Erişim Tarihi: 13.09.2019.

⁴ UNESCO’nun bu çıkışı, sisteme ilişkin önemli bir sorgulama kapısı araladığı için ciddi tepki ile karşılaşmış, kurum işlevsiz kılınmaya çalışılmıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Alemdar ve Uzun, 2019: 284).

⁵ Dünyadaki Meslek Örgütleri ve Yayın Kuruluşlarının Etik Kodlarının listesine ulaşmak için bkz. Avşar ve Emre Kaya, 2013).

düşüncesi eker. Örneğin gazetecinin kaynağa dayandırarak haber yazması doğruluk ve dürüstlük ilkesi gereği olumludur, kaynaktan aktarılmış bir haber gazetecilik etiğini sağlamış kabul edilir, oysa bugün pek çok saygın çalışma haberin bir kaynağa dayandırılarak yazılan bir metin olmasından kaynaklanan yapısal yanlışlık sorunlarına işaret etmektedir (Bkz, İnal 1996). Aynı şekilde polis adliye haberlerinde kurbanın isminin ya da fotoğrafının gizlenmesi metni ahlaki mertebesine eriştirirken, suç kavramının çerçevesi, bazı meşruiyet ölçütleri getirilmesi ve suçun bireyselleştirilmesi gibi daha derin sistem sorunları sumen altı edilmektedir. Örnekleri daha fazlaştırmak mümkündür, fakat varılacak netice aynıdır; her bir etik kod, kendi içinde altını çizerek söylüyoruz ki, uygulamadan değil, daha kavramsallaştırılmasından etik eksiklidir. Egemen değerlerin yeniden üretiminden ibaret olan liberal etik anlayışı, masum kisveler altında sistemin sorunsuz bir biçimde işlemesine yardım eder. Yukarıda sorduğumuz ikinci soruya geçecek olursak, etik metinlerde sorumlu kılınan sistemdeki en zayıf halkalardır. İlke ve kodların yaşama geçiricileri olarak liberal etik anlayışta muhabirler sorumludur. Hatta bu sorumluluk öyle bir resmedilir ki, özerkliklerini bu sayede avuçlarında tutacakları düşündürülür. Etiğin ikinci sorunlu alanı da böyle netleşir, liberal etik anlatı da sermaye sahibine etik olma yükümlülüğü şart koşulmaz. Hukuki metinlerin de desteklediği bir biçimde cezai sorumluluğu olmayan “patron”ların, ahlaki yükümlülükleri de söz konusu değildir. Karar alma süreçlerinde irade gösterme bakımından kıyas kabul edemez olan bu iki figürden güç elinde olmayana sorumluluğun yüklenmesi sermayenin artı değere el koyma şeklinde işleyen süreci normalleştirmemiş olması halinde şaşırtıcı gelebilirdi. Bu değer zaafına sahip sistemin patronu sorumluluktan sıyrılmış, görece bir özerklik masalı altında kamuya bir hesap verecek figürler armağan etmiştir. Bunu yaparken de sorumlulukları dağıtarak, kendilerini karar verme konumunda hissederek daha gönüllü çalışan tabiler üretmiştir. Bu sorumluluk bilinci şeklinde işleyen süreç, mesleğe giriş hatta daha evvelinde eğitim aşamasında zihinlerde normalleştirildiği için çalışanlar mutlu bir bilinçsizlik ile kraldan çok kralcı geçinmek suretiyle ya bir şekilde devam etmekte ya da tekelleşme batağında başka bir iş imkânı olmadığı için zorunluluk gereği mutsuz bir bilinç ile devam etme durumunda kalmaktadırlar⁶. Bu noktada son olarak buna değinmekte fayda bulunmaktadır. Kapitalizmin dönemler boyunca ilerleyişinde farklı dönemlerde birbirleri ile çelişse dahi, sınıfsal çıkarları doğrultusunda kararlar almaktan çekinmemiş, değişmeyen yegâne şey, kapitalizmin kar- maliyet hesabını her değer önünde tutması olmuştur. Sistemin parçası olan medya da bu çalkalanmalardan doğal olarak etkilenmiştir, bu anlamıyla medya etiği de bu kriz hallerinin bir gereği olarak vücut bulmuştur. Etik işin profesyonel bir çerçeveden ayrılmasını garanti ederken, aslında kapital düzenin işleyişini sağlama almaktadır. Bunu yaparken de kaba ve hoyrat tavırlarla değil, naif bir içselleştirmeye dayandırır göründürmektedir. Oysa bu noktada şunu net bir biçimde ortaya koymak gerekir. Serbest piyasa koşullarının giderek hoyratlaşması bireyin tercih etme imkânını giderek daraltmaktadır. Tekelleşme ve sendikasılaşma süreçleri bireylerin daha da az iradi olabilmelerini garantilemektedir. Tekelleşme bireyin şartları altında ezildiği bir iş alanını değiştirme imkânını yok etmiş, sendikasılaşma da mevcut şartların iyileştirilmesini ihtimal olmaktan çıkarmıştır. Günümüzde en ironik olan, medyanın kendisinin sendikalaşmadan giderek uzaklaşmasına rağmen, medya profesyonellerinin sendikal hareketleri destekleyici yayınlar yapma sorumluluğu göstermelerinin beklenmesidir. Son olarak şunu söylersek, liberal mantıkla bezenmiş etik ve dolayısıyla da medya etiği yol gösterici olma özelliğini güç ve iktidar ilişkisinde dengenin güç yanına dayanması nedeniyle yitirmiş haldedir. Eleştirel ve

⁶ Buradaki benzetmemize ilham veren makale için bkz. Dursun, 2013, 277- 286.

sorgulayıcı bir tavırla, özgürlük ve bağımsızlık üzerine kurulu bir etik ne medya özelinde, ne de toplumların genelinde dizayn edilmemektedir. Günümüzde de olduğu gibi, zaman zaman sistemde kırılmalar oluşacağı hissi verilmektedir. Örneğin “yeni”⁷ medya, bireylere değişim vaat etmektedir. Değişimin olabileceğine inanmak aslında umut edici bir fikir olmakla beraber, kapitalist üretim biçiminin hâkimiyeti bütün haşmetiyle devam ederken ve yeni medya da bu sektörün içinde biçimlenmiş iken nasıl muhalif bir koridor oluşturabileceği merak konusudur. “Yeni medya”nın yeni değer sistemleri inşa edebilecek potansiyele donanım olarak var olduğunu düşünsek dahi, içerik olarak buna uyumlu olup olmadığına dair ciddi şüpheler bulunmaktadır. Bir çalışmada, Facebook’un enformasyonel kapitalizm çağında yükselen yeni bedava – hizmet modelinin tipik bir örneği olduğu ve bu yolla bu yeni trendin parçası olma yoluyla, bizlerin internet etkinliklerinin kapitalistlerden tarafından kara dönüştürüldüğü vurgulanmaktadır (Netchitailova, 2018: 6). Burada da vurgulandığı üzere aslında “yeni” olan medyaların da yeni olan tek yanları medyanın yeni sürüm versiyonları olmalarıdır. Yeni bir değerler sistemi ile bezenmiş ya da yeni farklı ve muhalif fikirleri kapsayacak şekilde değiştirme maksadı ile yola çıkmış bir meydan okuma değillerdir. Bu şekilde sunulmaları da pazar mantığının çerçevesinde farklı bir satış tekniği denemekten başka bir şey değildir. Değişim herkesi heyecandırır, umut bireyleri diri tutar. Kapitalizm yeni oyuncu ile bunu sağlanmasını hedeflemiştir ki, yazılanlar stratejinin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu başarıya etiğin de dâhil olacağı şaşırtıcı olmayacaktır. Hâkim değerlerin, “yeni” değerlemiş gibi oyuna daha güçlü sürüleceği de muhakkaktır, fakat şu da gerçektir ki, bu durumun yine bireylere ufuk açıcı nitelikte bir özgürlük ve bağımsızlık hedefi olmayacaktır.

Liberal Medya Etiğinin Türkiye Gazeteciliği Üzerinden Değerlendirilmesi

Türkiye’de etiği konuşmadan evvel, ülkede egemen olan üretim ilişkilerine ve buna bağlı oluşan kültürel yapıya bakmak gerektiği muhakkaktır. Oysa ortaya çıkış süreci ısrarla bu bağlardan kopartılarak anlatılmaya devam edilmektedir, bu nedenle de haberciliğe ilişkin analizlerin çoğu eksik niteliktedir. Bu noktada şunun altını çizilmelidir ki, basın Osmanlı’nın küreselleşmenin etkisine direndiği yıllarda yalnızca sermayeyi elinde tutan yabancı nüfus için gereklilik göstermiş, bu nedenle de sınırlı bir varlık göstermiştir. Küreselleşmenin Osmanlı’ya galip gelmesi ile birlikte, Batı’daki oluşumundan farklı biçimde de olsa habercilik yapılanmasına gidilmiştir. Osmanlı’nın son dönemlerinde başlayan “kapitalizm ideali” (Taş, 2012: 144) Türkiye Devleti’nde de devam etmiştir (Dursun, 2001: 110). Bu noktada bu niyetlerin altının çizilmesi oldukça önemlidir. Çünkü ülke tarihine ilişkin analizlerde farklı tespitler yapıldığında, Türkiye’nin dönem dönem sermaye çıkarları ile ters düştüğü ya da karşısına aldığı yönünde bazı yorumlarda bulunmaktadır. Oysa daha bütüncül bakılırsa, yapıdaki bu çelişkili halin bile, sermayenin sınıfsal çıkarları gereği olduğu görülecektir. Basının da dolayısıyla bu yapı içinde ona düşen görevi, diğer ülkelerden farklı değildir. Hatta görevin farklı bir değer çerçevesi ile izah edilmiş olması da şaşırtıcı değildir, ülkemizin basını cumhuriyet rejiminin koruyucusu ve yaygınlaştırıcısı olma özelliği kamusal bir figür olarak inşa edilmiştir. Burada Batı’daki emsallerinden farklı işleyen nokta ise şudur: Batıda bir sermaye sınıfı doğmuş ve o çıkarları gereği enstrümanlarını kendi doğal akışı içinde

⁷ Kuramsal bakış açımız gereği, “yeni medya” terimini kullanmayı tercih etmediğimiz için tırnak kullanıldı. Yeni farklıyı ve olumlu çağrıştıran, oysaki bu hükme varmak henüz mümkün görünmüyor. Bu nedenle “dijital medya” terimini tercih ediyoruz.

geliştirmiştir, medya ve medya etiği tamamen kapitalist yapının doğal sonucudur. Türkiye'ye bakıldığında ise, güçlü bir sermaye sınıfı ve onun birikimi söz konusu olmayıp, devlet eliyle bu birikimin sağlanması için bu sınıfa yönelik bir destek politikası izlenmiştir. Bu alt yapının gelişmesi ile belirlenmiş bir üst yapısal oluşum olmadığı için, buna ilişkin enstrümanlar da bunun özgül izlerini taşımıştır. Fakat bu özgünlük, kapitalistleşme evresini tamamlamamış olsa dahi nihai hedefi aynıdır. Osmanlı dönemi ve Cumhuriyetin tek partili ilerleyen sürecinin basın özgürlüğü açısından zorlu zamanlar olarak çizilmesi de aslında Batı'da devlet ile basın arasında kurulan "negatif özgürlük" anlayışının bir yansıması olarak okunmalıdır, Batı'da bu anlayışın kuvvetlendirilmesi, piyasanın basın üzerindeki esas belirleyici etken olduğunu gözden ayrı tuttuğu gibi, ülkemizde de bu anlayışın yerleştirilmesine hizmet etmiştir. Özetle Türkiye'de Batıdan farklı biçimde olarak burada sermayenin geliştirilmesi görevinin devletin üzerinde olması ve bu durumun basın alanının da düzenlenmesine etki etmiştir. Bu durum ilerleyen yıllarda ironik bir biçimde, toplumsal muhalefeti yükseltecek olan sermaye sınıfı için iyi bir malzeme teşkil etmiştir. Etik bu haliyle ülkemizde de benzer işlev görmüştür. Etik tartışmaları, siyasal iktidara karşı dahi elde edemediği gazetecilik özgürlüğünü gündem dışında tutmuştur, bu nedenle bizim için temel olan, basının sermaye ile olan simbiyoz ilişkisinin esas sorunsal olduğunu ortaya koyan tartışmalara geçilememiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası, vekâleten yürütülen kapitalist birikim oluşturma görevi, sermaye sahiplerinin güçlenip, ülke yönetimini kendi ellerine almaları ile birlikte tam sürat yol almaya devam etmiştir. Tabii bu süreç bir sermaye hâkimiyeti ve bunların uluslararası dostlarına kapıların sınırsızca açılması ile anılan bir süreç olarak değil de, ülkenin demokrasiyle buluştuğu anlar olarak ülke tarihine kayıtlanmıştır. Bu durum somut adımlarla daha da güçlendirilmiştir. Örneğin; 1938 yılında basın kanununa eklenen⁸, "kötü şöhret sahibi" kimselere ilişkin var olan gazete sahibi olamama durumu, 1950 deki basın kanunu ile birlikte kanundan çıkarılmıştır⁹. Bu, "ilerici" bir adım olarak da görülmüştür, bazı noktalarda doğru da düşünülebilir. İstenilmeyen her bir kişinin rahatlıkla ahlaki bir etiket altına alınıp engellenmesi kulağa hoş gelmemekle birlikte, patronun ahlaki sorumluluk sahibi olması gerekliliğini hatırlatması yönünden değerlendirildiğinde ilginçleşmektedir. Yukarıda belirttiğimiz Türkiye'nin kapitalizmi yorumlama biçimine özgü hareketlerden biridir bu. Özellikle de Mustafa Kemal Atatürk'ün yönetiminde olduğu yıllarda, ülkede milli bir burjuva hareketi öngörülmüş, fakat uluslararası sermayenin topraklarımız üzerinde hâkimiyetine izin verilmemiştir, bu nedenle Cumhuriyetin ilk yıllarında girişilen hareketler, liberalleşme çabalarının en ilginç örneklerindedir. 1925 yılında, Anadolu Ajansı'nın özerk yapıya kavuşturulması, kurumun çalışanlarının da hisse sahibi olduğu bir yapıya dönüştürülmek istenmesi de bu anlayışın izlerini taşımaktadır. Bu nedenle bu dönem için yapılan, "... İktidarını kuran, güçlenen ve kendisine alternatif olabilecek işçi sınıfını ezen burjuvazinin özgürlük anlayışı Cumhuriyet yönetiminin anlayışı değildir" yorumunun üzerinde düşünülmesi gerektiğini düşünüyorum (Alemdar ve Uzun, 2019: 222). Tekrar konuya dönecek olursak, 1950'de sermayenin iktidara gelişi keskin bir biçimde cumhuriyetin kurucu ideallerinin yorumlayarak uyguladığı liberal anlayış artık tamamen geride kalmıştır, 1950 yılında çıkarılan basın kanunu ahlaki beklentileri ve cezai sorumlulukları gazete sahibinden almış, fikir işçilerine yüklenmiştir. Böylelikle liberal bir basın ve etiği düşüncesi tamamen hâkim duruma getirilmiştir. Bu zihinsel inşa öylesine

⁸https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803518.pdf. Erişim Tarihi: 18.09.2019.

⁹https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc033/kanuntbmmc033/kanuntbmmc03305680.pdf. Erişim Tarihi: 18.09.2019.

başarılı olmuştur ki, gazeteciler 1960'dan sonra Milli Birlik Komitesi'nin kendilerini denetleme ve düzenlemesini özgürlükleri açısından sakıncalı bularak, Basın Ahlak Yasası ve Basın Şeref Divanı oluşturmuşlardır (Alemdar, 1990: 78-79). Daha açık bir deyişle, gazeteciler de kendileri üzerinde oluşabilecek tek baskıyı "devletten" bekler hale gelmişlerdir. Oysa yaşanan Dokuz Patron Olayı'nın¹⁰ da üzerinden fazla bir zaman geçmemiştir. Fikir işçilerinin sermayeye direndiği nadir örneklerinden biri olan bu olayda, sınıfsal olarak haklarını arama konusunda haberciler ortak hareket etmişlerdir. 1970'li yıllarda ise, gerek sendika toplantılarında, gerekse de kurultaylarda "patron etiği"ni öne çıkaran tartışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin bu konuşmalardan en ilginç Necati Akgün tarafından yapılmıştır: "Bizde gazetelerin politikasını gazeteciler değil, işveren düzenler onlar istikamet verir. Biz ne kadar ahlak yasasına uymak istersek isteyelim işveren şunu yapacaksın dediği zaman bunun önünde duracak gazeteciye Türkiye'de göremiyorum" (Alemdar, 1990: 98). Akgün'ün bu sözleri, etiğin yalnızca fikir işçisine sorumluluk alanı çizmesinin esas karar verici konumdaki "sermaye sahipleri"ni nasıl bir koruma altına aldığına ve etiğin gerçekleri tersine çevirerek, değerler sisteminde nasıl bir delik açtığına net bir biçimde işaret etmektedir. Ne yazık ki, bu tartışmalar cılız bırakılmış, 1980'de alınan 24 Ocak kararları ile serbest pazar ekonomisine tamamen geçilmesi ile birlikte ise, bu sesler hiç duyulmaz hale gelmiştir. Fakat etik her zaman olduğu gibi hatta daha fazla olarak habercilik profesyonelliğinin içerisinde bir gereklilik alanı olarak kendisini var etmiş, kapitalizmin egemen yapısına uyumunu artırarak, onun hoyrat değerlerini doğru göstermeye ve kanıksatmaya devam etmiştir. Haberciliğe ilişkin geliştirilen etik kodların kapitalist değerleri sorgulayıcı bir yanı olamayacağı gibi, aksine normalleştirici uyum sağlatıcı, standardize edici yanları vardır. Kodların ana varlık sebepleri ilişkili ilişkisiz pek çok konuyu aynılaştırmasıdır. Bundaki tehlike kategorideki her bir olayın aynı şekilde yargılanmasıdır ki, bu da haksızlığın mutlaka kapısını aralamaktadır. Örneğin; haberlerde kullanılan "bir trafik kazası haberi daha", "bir kadın cinayeti daha", "bir töre cinayeti" daha gibi başlıklar, okur için daha önce çizilmiş çerçeveleri hareketlendirerek, haberleri aynı biçimde okumasını salık vermektedir. O çerçevelerin de toplumda egemen olan değerler ile biçimlendiği düşünülürse, doğan etik boşluk görülecektir. Bu noktada şu tespiti hatırlamakta fayda vardır: "... her karar vermede aynı kurallar dizisini izlemek yerine bir eyleme durum temelinde karar vermek daha yararlı olabilir" (Uzun, 2016: 25). Bunun için de doğru bilgiye daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı bakış açılarıyla derlenmiş, üzerinde düşündürmeye yol açacak bilgi içeren metinleri medyanın bize sunmasını beklemek biraz safça olur. Haberde liberal anlatının hedeflediği 5N 1 K'yı dahi çoğu zaman işletmeyen, liberal etik kodları bile uygulamayan medya için, bu biraz lükstür. Meydanın çalışma prensipleri kapitalisttir. Bu nedenle de kar maliyet üzerinde dönmektedir. Bu hesabın kendisi onu "etik" kategorisinin doğal olarak dışına atmaktadır. Nesnellik, doğruluk, dengelilik, tarafsızlık mitleri medyanın etrafında "hale" gibi dursa da, bu değerlerin eksik, taraflı ve yanlı yönleriyle kılavuzluk edecek durumda olmadıkları, bu değerleri medya için kutsayıp dursalar da medyayı arındıramayacakları muhakkaktır. Ülkemizde de medyayı "sorumluluk" çizgisine taşıyacak bu kodlara ilişkin önemli bir beklenti vardır. Çoğu zaman da medya bu kodları ihmal etmekle tartışma noktası oluşturur. Bu noktadan itibaren Türkiye'deki haber örneklerine bakıp, onların içinde barındırdığı etik sorunların üzerinden gidilecektir. Burada seçtiğimiz örneklerin çoğunun liberal etik açısından "temiz" oldukları görülecektir ki bu durumda bizleri

¹⁰ Ayrıntılı bilgi bkz. Emre Kaya, 2018.

medya etik kodlara uyduğunda dahi etik olmayı son kertede sağlıyor mu sağlayamıyor mu tartışmasına sevk edecektir.

Örnek Olay 1- Aşk Cinayeti Haberi¹¹.

“Sevdiği kızı alamayınca silahla vurarak öldürdü” başlıklı haber, ilk inceleyeceğimiz metindir. Liberal etik kodlar çerçevesinde habere baktığımızda, olayın faili olan gencin (Tacettin Şeker) ve olaya maruz kalan mağdurun (Nazlı Şeker) isimlerinin açıkça yazılmış olması nedeniyle, bireylerin mahremiyetinin çiğnenmiş olması dikkat çekmektedir. Diğer konu ise, liberal anlayışın sürekli vurguladığı dengelilik hassasiyetinin tarafların olay tanımlamalarını ve açıklamalarına yer verilmeyerek ihmal edilmesidir. Haberde yaşanan şiddet olayının ayrıntılı bir biçimde anlatılması da “şiddetin teşvik edilmemesi” şeklindeki kodları zorlamaktadır. Mevcut etik kodlar göz önüne aldığımızda, bu haber metni hafif etik kusurlu olarak kategorilenecektir. Habere eleştirel yorumsayıcı bir bakış ile baktığımızda ise, ilk olarak şunu işaretlemelidir. Bu, polis adliye haberi bir “aşk cinayeti” olarak işaretlenmektedir. Bu haberde de suçu işleyen birey tanımlanırken, mağdura olan “sevgisi” ile ön plana çıkarılmaktadır. Öldürmek ve sevmek kavramları yan yana getirilerek, normalleştirilmektedir. En basit deyiş ile birini sevdiğimizi düşünmemizle birlikte, onun bedeni üzerinde karar verme hakkına sahip olma doğal bir netice gibi gösterilmekte, bireylerin zihninde “normal” kılınmaması gereken iki kavram, birbiri ile tehlikeli bir biçimde ilişkilendirilmektedir. Haberde yanlışlık oluşturan diğer bir nokta ise; polis adliye haberlerinin çoğunun polisin tuttuğu olay tutanağından oluşturulmasıdır. Haberci liberal anlatı gereği, metni kaynağına dayandırarak kaleme almış, böylelikle bu teknik anlatım habere de hâkim hale gelmiştir. Farklı olay tanımlarına bu şekilde kapalı hale gelen metinde, failin “sevdiğim” diye mağduru beyan etmesi, burada yapısal habercilik arızası nedeniyle aynen yer bulmuş, aslında farklı şekilde nitelendirilmesi gereken bu eylem sorgusuz sualsiz bir biçimde yumuşatılmıştır. Haberin devamında yer alan, failin teslim olduğuna ilişkin ifade ise, pişmanlığın hukuki indirimlerine göndermede bulunmakta, böylelikle zihinlerde hafifletici bir çerçeve çizilmektedir. Haberde failin mağdur tarafından reddedilmesi öne çıkarılmakta, böylelikle, “hayır” cevabının ölümcül sonuçlarına dikkatleri çekip, zihinlerde örtük kabuller yaratmanın yolunu açmaktadır. Toplumda özellikle kadın-erkek ilişkilerinde “hayır” cevabının “evet” olarak algılanması ya da “evet” e döndürülmek için baskı kurulmasından doğan olumsuz örnekler bu şekilde tekrar anımsatılmakta, bireylere korku alanları yaratarak, karşı koyma yerine tabi olmayı ima ederek kendilerine dönük korunaklı bir yaşama sevk etmektedir. Bu metinde fail ile mağdurun akrabalıklarının vurgulanması da bu güvensizliği bireylerde ekme ve artırma yollarından biridir. Bilinmektedir ki, içine kapanık, korkan ve birbirinden uzak bireyler toplum içerisinde zihinsel yönlendirmelere açık olup, yönetilmeye elverişli hale gelirler. Egemen olanın yararına işleyen zihinsel tasarımları harekete geçirme yönünde işleyen bu ifadeler, liberal örneklere göre etik açıdan daha gerçek tehlike alanlarıdır.

Örnek Olay 2- Kadın Cinayeti Haberi¹².

¹¹ <https://www.iha.com.tr/haber-sevdiği-kızı-alamayınca-silahla-vurarak-oldurdu-387492/>Erişim Tarihi: 07.09.2019.

¹² <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/gece-yarisi-sokak-ortasinda-vahset-bir-kadini-olduresiye-dovdu-digerini-vurup-kacti-41200636>. Erişim Tarihi: 09.09.2019.

“Gece yarısı sokak ortasında vahşet! Bir kadını öldüresiye dövdü, diğerini vurup kaçtı” başlık haber oldukça kısa bir metindir. Olaydaki mağdurların isimlerinin nispeten kapatılarak (Çağla G. Şeklinde) verildiğİ ve 5 N 1 K unsurlarından “neden” sorusuna yanıt bulunmadığı için liberal etik açısından hafif kusurlu sayılabilir. Eleştirel bir bakış açısından ilk dikkati çeken ise, kadına yönelik şiddet eylemlerinin haberlerde “kadın vahşeti”, “kadın cinayeti” olarak kategorilendirildiğini, daha bu aşamada tanımlama yaparken duyarlılık görüntüsü altında gerçek fail gizlenmektedir. Diğer unsurlara bakıldığında ise, haberde “gece” kelimesinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. İki kadının “gece” sokakta olmasının bu olaya maruz kalmalarına yol açtığını ima edilerek, mağduru da suçlu paydasına da eklemektedir. Bu noktada sokaklar bireye korku dolu mekânlar olarak sunulmuş ve yaşanan şiddet olayları da normalleştirilerek etik anlamda ciddi bir gedik açmaktadırlar. Ek olarak şu da belirtilmelidir ki, bu yöndeki haberlerdeki diğer etik sorun ise ikiyüzlü ve çifte standartlı oluşlarıdır. Kadına yönelik şiddete karşı hassasiyet gösterdiğini belirten yayınların, kadınlar arasında ayrıma gittiğini, örneğin şiddete uğrayanın bir seks işçisi olması halinde ona uygulanan şiddeti de, “su testisi suyolunda kırılır” anlatısıyla haklılaştırıldığı görülmektedir. Bunun en iyi örneği; öğrenci, bekâr genç kız olan Özgecan’a yönelik cinsel saldırıya ciddi bir tepki verilirken, aynı günlerde elleri kesilerek katledilen seks işçisi Nuran Dutlu’nun adı dahi anılmamasıdır.

Örnek Olay 3- Çocuk İstismarı Haberi¹³

“Polisin yapamadığını Müge Anlı yaptı! Sapık itiraf etti” başlıklı haberde de, olayın faili ile (Himmet Aktürk) ile mağdurun ismi (Irmak) açıkça belirtilerek aleniyet ilkesine önem verilmediğİ görülmektedir. Olayın taraflarının açıklamalarının yer verilerek dengelilik ilkesinin zedelenmemesi ilkesi de bu haberde tamamen devre dışı bırakılmıştır. Haberde, failin mesleğİ olan “hurdacılık”, birkaç yerde belirtilmekte, belirli bir meslek grubu bu eylem ile yanlış bir şekilde iliştilerle, olumsuz çerçeveler oluşturmaktadır. Eleştirel yorumsayıcı yaklaşımla olaya bakıldığında, ilk olarak şu belirtilmelidir ki, güç-iktidar ilişkilerinde en zayıf grup olan çocuklara ilişkin şiddet olaylarını yorumlamak zordur. Bu yöndeki haberlerde, suçun ve suçlunun belirlenip, onun cezalandırılması ile diğer bireylerin tatmin edilmesini sağlamak şeklinde işleyen bir anlatım söz konusudur. Öyle ki, her çocuk istismarında failin “iğdiş edilmesi” ya da “idam edilmesi” talepleri bu haberlerde yer alan unsurlardandır. Oysa bu anlatım, suçu bireysel göstererek, toplumsaldan soyutlamakta, bireye odaklanırken bireyi bu hale getiren sistemi eleştirilerden korumaktadır. Bireylerin kötülüğü ve onların ıslah edilmesi gerekliliğİ anlatısı, toplumun bireylere ektiğİ değerleri gözden geçirmenin önüne geçerek, bazı şeyleri düşünmekten alıkoymaktadır. Örneğin, bu birey nasıl bir toplumsal değer sürecinden geçmiştir ki, cinsel olarak rızası mümkün olmayan çocuk üzerinde bu eylemi gerçekleştirmiştir. Bir başka konu ise, bu haber metninde yer almayan, fakat failin bir programda ifade ettiğİ cümlede gizlidir¹⁴. Fail, parasızlıktan kadınlarla cinsel ilişki yaşayamadığını, sadece çocukların cinsel ilişkiye girdiğini ifade etmiştir. Üzerinde uzunca düşünülmesi gereken bu ifade ile, güç iktidar ilişkileri altında bireylerin nasıl ezildiğini ve bu ezilmeye maruz kalanın güçsüzü istediğİ yönde sömürebileceğini bu yolla öğrenip normalleştirerek eline geçen ilk fırsatta kullandığını fark etmeliyiz. Bu, bireyleri “sapık” ile

¹³ <http://www.kadinhaberleri.com/televizyon-haberleri/polisin-yapamadigini-muge-anli-yapti-sapik-itiraf-etti-h669970.html>. Erişim Tarihi: 09.09.2019.

¹⁴ <https://www.sabah.com.tr/aktuel/2016/10/21/himmet-akturk-irmak-bebek-cinayetini-nasil-iledigini-muge-anliya-itiraf-etti>. Erişim Tarihi: 15.09.2019.

tabir ederek gerçekten uzaklaştıran bu metinler, buna neden olan esas etkenleri gözden geçirmemizi engellemektedir. Haberde failin “hurdacılık” yaptığının öne çıkarılması da, sınıfsal bir vurgu yapmakta, suç ile alt sınıflar arasında bir ilişki kurarak, “hakir görme” ve “aşağılama” bir aşama ileri taşıyarak, bireylerin sınıfsal konumları onların ahlaki çerçevelendirmelerinde etken kılarak etiği alaşağı etmektedir.

Örnek Olay 4- Travesti Haberi¹⁵.

“Trafikte tartıştığı genci öldüren travesti kendini böyle savundu” başlıklı haberde, hem kişilerin isimleri gizlemeden paylaşılmış (Can Görkem Bayraktar- Derya Yıldırım) hem de Derya Yıldırım’a ait adres bilgiler verilerek hedef gösterilmiştir. Mahremiyet ve kişisel bilgilerin gizliliği ilkesi yok sayılan haberde ayrıca, kendisine şiddet eylemi gösteren Bayraktar’a karşı savunma maksadıyla zarar vererek onun ölümüne neden olan Yıldırım’ın “saldırgan” olarak sunulmasıdır. Metinde yargısız infaz edilen Derya Yıldırım’ın “travesti” olması ön plana çıkarılmakta, farklılıklara saygı konusunu zedelenerek, liberal etik bir kusur işlenmektedir. Eleştirel yorumsayıcı bakışla haberi irdelediğimizde ise, öncelikli olarak liberal anlatının her bireyin özgünlüğüne saygı kuralının aslında nasıl göstermelik bir duruş olduğunu söyleyerek başlamakta fayda vardır. Cinsel tercihleri farklı olan grupların “anormal” olarak sunulması ve onları sürekli bir sıra dışı anlatının içine yerleştirmeleri bu ikiyüzlü bakışın neticesidir. Daha farklı bir deyişle, travesti haberleri yapılması onları görünmezlikten çıkarmak olarak olumlansa da, bu bireyleri suç, seks ticareti, uyuşturucu gibi olumsuz çerçevelerin içerisine yerleştirip, kötü örnekler olarak kategorilendirip daha da olumsuzlamaktadırlar. Toplumda yönetilen “farklı” kişilere ilişkin algı inşası, sadece bu bireylere ilişkin bir anlam dünyası sunmamakta, ayrıca diğer bireylere de toplumdaki egemen olandan ayrılmanın olumsuz bir şey olduğu gösterilerek, mevcut hallerini korumalarına destek sağlamaktadır. Bireylerin kendilerine ait hikâyelerini göz ardı edip, standart bir ahlaki değerlendirmeye tabi tutarak, anlam çerçeveleri sabitlenmekte, bu çerçeveler de oldukça hoyrat olmaktadır. Bu olayda da “kendini savundu” ifadesindeki ima ile “farklı” bireye savunma hakkını dahi vermediği gözler önüne serilmektedir. Suç ve suçlu tipolojisi çıkararak topluma bir turnusol kâğıdı verilmekte ve buna göre bireyler hedef haline getirilmektedir. Bireyleri bir kez suç ile ilişkilendirilince onları toplum içinde başka türlü hareket edemez hale getirmektedirler. Örneğin, kimse travesti çalışan istememekte, travesti komşu istememektedir. Sistem ürettiği ahlaki değerleri doğru ve varılması gereken nokta olarak tayin etmekte, uymayanları sistemin içinde kendine tabiiyete zorlamakta ya da oyunun dışına itmekte ve bu haliyle büyük bir etik gedik açmaktadır.

Örnek Olay 5. “Yabancı” Haberi¹⁶

“Köpeği tekmeleyen Suriyelileri uyaran genç öldürüldü” başlıklı haberde de, olaya karışan bireylerin isimlerinin açıkça verildiği görülmektedir. Buna karşın haberin en sorunlu kısmı, olayda karşılıklı bir şiddet olayı yaşanması sonucu Türk uyruklu bireyin öldüğü bilgisi öne çıkarılırken, Suriye uyruklu bireyin öldüğünden bahsedilmemesidir. Haberde, olaya ilişkin anlatım net bir biçimde, tek taraflı ve dengelilikten uzaktır. Yaşanan olayda taraflardan birinin uyuğunun haberde sürekli vurgulanması, ayrımcılık aşağılama ve ön yargı oluşturma

¹⁵ <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/trafikte-tartistigi-genci-olduren-travesti-kendini-boyle-savundu-40949071>. Erişim tarihi: 09.09.2019.

¹⁶ <http://yenicaggazetesi.com.tr/suriyeliler-turk-gencini-oldurdu-141512.htm>. Erişim Tarihi: 10.09. 2019.

bakımından da sorunlu olup, mevcut liberal etik ilkeleri dahi zorlamaktadır. Eleştirel bakış ile haberi yorumladığımızda, ilk göze çarpan haberde kullanılan “Suriyeliler” ifadesidir, bu olayda taraflardan birinin başka bir ülke bireyi olmasının bu denli vurgulanması ile birlikte, “suç” un bütün bir millet aidiyetine özgü bir nitelik gibi sunulması genelleme yapılmış olması dikkat çekicidir. Kapitalist sistemde hâkim kılınmaya çalışan bu tümevarım metodu nasıl bilimsel çalışmalarda bağlamı parçalayıp, bütünden ayrıştırarak eksiklik yaratıyorsa, burada da benzer bir biçimde yanlılık üretmektedir. Tutarlı bir biçimde sistemin bütün zihinsel tasarımlara hâkim kılınan bu yaklaşım ile önyargılar normalleştirilerek sorgulanması böylelikle engelleniyor. Bu haberde olduğu gibi, toplumların yabancı unsurlar bakımından bir tehdit altında olduğu şeklinde işleyen algı harekete geçirilerek, hem toplumların kendi iç işleyişine odaklanması önleniyor, hem de ülke güvenlikleri ile ilgili alınan kararların gerekliliğİ haklılaştırılmış olmaktadır. “Ulusal bir düşman” figürü, toplumsal bölüşüm dengesizliklerini önemsiz kılmaktadır. Burada bahsi geçen kavga, iki ülke arasındaki bir mücadeleye dönüştürülmekte ve toplumu bir arada tutan en önemli ideolojik harç malzemesi olan milliyetçilik harekete geçirilerek, bireylere de vatandaş oldukları anımsatılıp, o kurgunun içine yeniden yerleştirmektedir. Bu durum, spor müsabakalarına ilişkin haberlerde de bu yönde işlemektedir. Bu, bireyleri, kimlik politikaları yoluyla birbirleri ile karşı karşıya getirip, klasik böl-yönet mantığı çerçevesinde idare isteğidir ki, dayanışmalarını yitiren bireyleri sınıf tartışmalarından uzak tutup, bunu yapmak egemenler için kolaydır. Bu nedenle bu tarz haber esas etik problem, bireyleri ve toplumları ayrımcılık ve buna bağlı nefret söylemi ile birbirinden koparıp, yönetme iradesidir.

*Örnek Olay 6- Engelli Haberi*¹⁷

“Duyarlı vatandaş, engelli vatandaşı kucagina alarak yolun karşısına böyle geçirdi” başlıklı haberde liberal etik kodlar açısından bir ihlal bulunmamaktadır. Hatta haber metni, liberal bakış çerçevesinde “toplumsal sorumluluk” ve “duyarlılık” açısından “değerli” olarak da işaretlenebilir. Fakat eleştirel ve yorumsayıcı bakış bize liberal sistemin bireyselliğİ odaklanma konusunda ısrarlı tavrını gözden geçirmeye itmektedir. Sistemin, sorunların bireyselliğİne, anlık ve tekil çözümlere yönelten bir yapısı söz konusudur ve bu bakış ahlaken de onanarak yerleşiktirilir. Bu nedenlerle, bu anlatının içinde kahramanlıklar yaratma çok önemli bir yere sahiptir. Kahraman figürü, iki açıdan işler, birincisi çözüm bireyselleştirilir, ikincisi bazı kişilere diğerlerinden farklı yetiler yüklenmesi ile onlara hayranlıklar ve tabiiyetler yaratılır, böylelikle bu düşünceye yatkınlık sağlanır ki, sömürenler için bu işlevsel bir duygusal moddur. Bu haber özelinde de bir mağdur ve onu kurtaran bir kahraman hikâyesi söz konusudur, bu duygusal hikâyenin zihinsel etkileri dışında, pazarda haberi satılabilir hale getirme çabasını da göz ardı edilemez. Duyarlılık görüntüsü altında, bireyleri diğer bireylerden ayrı tutan ve farklı muameleye ihtiyaçları olduğunu sürekli altını çizen bir habercilik anlatısı yerine, yaşamın içerisinde “engel”lerini onlara hissettirmeyecek alt ve üst yapı inşalarını işaretleyen bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu haberlerin etik problemi, bu bakış açısını perdelemesidir.

¹⁷ [http:// www.sabah.com.tr/webtv/yasam/duyarli-vatandas-engelli-vatandasi-kucagina-alarak-yolun-karsisina-boyle-gecirdi](http://www.sabah.com.tr/webtv/yasam/duyarli-vatandas-engelli-vatandasi-kucagina-alarak-yolun-karsisina-boyle-gecirdi) . Erişim Tarihi:10.09.2019.

Örnek Olay 7-Hayvan Haberi¹⁸.

“Çekirdek çitleyen eşek heykeli” başlıklı haberde, liberal etik kodlar açısından bir ihlal söz konusu değildir. Fakat haberi eleştirel yorumsayıcı göz ile kontrol değerlendirdiğimizde, haber metninin gönderme yaptığı çerçeveler oldukça sorunludur. En basit kısımdan başlayarak ilerlemekte fayda bulunmaktadır. Doğanın bir parçası olan hayvanın çevreyi kirletmenin sembolü olarak böylesi bir çerçevenin içerisine neden yerleştirildiğini sorgulamak iyi bir başlangıç teşkil etmektedir. Buna karşın, şu da bir gerçektir ki, esasında insan doğanın parçası olduğu bilgisini endüstri devrimi ile birlikte unutmuş ve bu süreçte doğa ve çevre bilinci yok edilmiştir. Bu gerçeğe karşın ironik bir biçimde, toplumsal sorumluluk görüntüsü altında çevre dostu projeler üretilmektedir. Oysa bu proje sahiplerinin çoğu atıkları nedeniyle topluma endüstriyel hastalıklar bulaştıranlardır. Doğaya atıklar gönderip ardından kız çocuklarını okutarak, günah çıkarma şeklinde işleyen ahlaken yoksun bir sistem söz konusudur. Haber metninde üretilen diğer zihinsel tasarım ise, hayvanın bir hakaret malzemesine dönüştürülmesinin normalleştirilmesidir. Bu aşağılamanın gerisinde yatan, insanla olan hiyerarşisinde hayvanın aşağıda görülmesi bir başka deyişle hayvanın insan için var olduğu düşüncesinin zihinlerde kazınması gayretidir. Daha açık bir ifadeyle, hayvanların varlığının insan yaşamını iyileştirme ya da kolaylaştırma biçimlerine göre değer görmesi düşüncesi yaygınlaştırılıp kanıksatılmaktadır. Bu kötü düşünce ne yazık ki hayvan deneylerinin etik olarak temize çıkmasına da yardımcı olmaktadır ki, hayvanların güç iktidar ilişkisine güçsüz olması nedeniyle, bu metinlerin sahip olduğu fikirler aracılığıyla uğradığı şiddet en büyük etik problem alanıdır.

Sonuç ve Değerlendirme

Belleğimizde yer alan alternatif kavramını ve bize sunduklarını hayal edelim. Alternatif kelimesini nerelerde duyuyor ve yaşamımızın içerisinde nasıl anlamlandırıyoruz. Aslında bu soruları kavramın gündelik yaşamda kullanma biçiminin, sahip olduğu potansiyeli yansıtmayı yansıtmadığı üzerinde durmak amacındayız. Alternatif olmak kapitalist sistemin kültürel inşasında, zayıflatılmış içeriği boşaltılmış ve içerisindeki potansiyel muhalifliği kırılmış bir haldedir. Gerçekten de alternatif olan egemen olmayan olup, egemeni var eden koşullardan farklı bir şekilde üretilerek, yerleşik olana muhalefet edendir. Fakat kapitalist koşullar altında, bizim alternatif müzik olarak elimizde bulduğumuz gerçeklik ise, bununla benzerliğe sahip değildir, bu koşullarda olması da mümkün değildir, kapitalist üretim koşullarının bütün pazar ilişkisi yapısının içerisinde haliyle sisteme nasıl bir alternatiflik getirebilir ki? Peki, öyleyse neden ısrarla alternatif olarak sunuluyor, bunun iki gerekçesi var, ilki sistem kendi yönettiği ve yönlendirdiği ılımlı farklılıkların “demokratik” görüntüsüne destek vermesi açısından oyunda olmasına izin veriyor, ikincisi pazarın karlılık arzusu çerçevesinde her tür “müşteri” ye ulaşma isteği sonucu yaratılan çeşitlilikler. İşte bütün bu bakış açısıyla alternatif etik nasıl olabilir dediğimizde, bunun cevabının üretim ilişkileri ve onun kültürel yapısında gizli olduğu görülmektedir. Günümüzde etik üzerine düşünenler artık “özgürlük” olmadan etik olamayacağını kabul etmekte, hatta standardize bir etik anlayışı da yerini durum etiği tartışmalarına bırakır gibi duruyor. Bu iyi niyetli düşüncelerin tıkanma nedeni, üretim ilişkileri ve etkilediği kültürel yapıyı birbirinden ayırmadan bütüncül yaklaşmama ve çözümün ancak bu alanın dönüşümü ile olabileceğini ihmal etmeleridir. Günümüzdeki

¹⁸ <https://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/cekirdek-citleyen-esek-heykeli-2049226>. Erişim Tarihi: 10.09. 2019.

mevcut haliyle kapitalist etik anlayış hâkimdir, bu haliyle her sistem aygıtı gibi, bu ideolojinin yaygınlaştırılmasına, egemen olmasına ve haklılaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Etik tarihin öznesi olan insanı ve onun belirlenmişlerinden kurtulma mücadelesini yücelten ve yön veren değerleri “değerli” kabul ettiğinde, bireyleri boyun sunmaya iten halinden kurtulacak, alternatif bir yol olarak bireylerin yaşamında ufuk açacaktır.

Kaynakça

- A Medium Corporation (2019), Afrikalı Çocuk, akbaba, Pulitzer ödülü. Ya Sonra? Kevin Carter.13.09. 2019 tarihinde <http://medium.com/@birhikayesivar/afrikali-çocuk-akbaba-pulitzer-ödülü-ya-sonra-kevin-carter-d1d0b100c619> adresinden erişildi.
- Alemdar, K. & Uzun R. (2019). Herkes İçin Gazetecilik. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Alemdar, Z. (1990). Oyunun Kuralı. Basında Özdenetim. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Avşar Z. & Kaya E. E. (2013). Medyanın İffeti. Dünyada Medya Meslek Örgütleri ve Yayın Kuruluşlarının Medya Etik Kodları. Ankara: Altınpost Yayıncılık.
- Dursun, Ç. (2001). Tv Haberlerinde İdeoloji. Ankara: İmge Kitabevi.
- Dursun, Ç. (2013). İletişim Kuram Kritik. Ankara: İmge Kitabevi.
- Emre Kaya, A.E. (2018). “Dokuz Patron Olayının Kocaeli Basınında Temsili”, Yayınlanmış Bildiri. Uluslararası Orhan Gazi ve Kocaeli Tarihi – Kültürü Sempozyumu- V. 9-10-11 Mart Kocaeli. ss. 1343-1355.
- https://www.iha.com.tr/haber-sevdigi-kizi-alamayinca-silahla-vurarak-oldurdu-387492/Erişim_Tarihi: 07.09.2019.
- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/gece-yarisi-sokak-ortasinda-vahset-bir-kadini-olduresiye-dovdu-digerini-vurup-kacti-41200636>. Erişim Tarihi: 09.09.2019.
- <http://www.kadinhaberleri.com/televizyon-haberleri/polisin-yapamadigini-muge-anli-yapti-sapik-itiraf-etti-h669970.html>. Erişim Tarihi: 09.09. 2019.
- <https://www.sabah.com.tr/aktuel/2016/10/21/himmet-akturk-irmak-bebek-cinayetini-nasil-isledigini-muge-anliya-itiraf-etti>. Erişim Tarihi: 15.09.2019.
- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/trafikte-tartistigi-genci-olduren-travesti-kendini-boyle-savundu-40949071>. Erişim tarihi: 09.09.2019.
- <http://yenicaggazetesi.com.tr/suriyeliler-turk-gencini-oldurdu-141512.htm>. Erişim Tarihi: 10.09. 2019.
- <http://www.sabah.com.tr/webtv/yasam/duyarli-vatandas-engelli-vatandasi-kucagina-alarak-yolun-karsisina-boyle-gecirdi> . Erişim Tarihi: 10.09.2019.
- <https://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/cekirdek-citleyen-esek-heykeli-2049226>.Erişim Tarihi: 10.09. 2019.
- https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803518.pdf. Erişim Tarihi: 18.09.2019.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc033/kanuntbmmc033/kanuntbmmc03305680.pdf. Erişim Tarihi: 18.09.2019.

İnal, M. A. (1996) Haberi Okumak. Temuçin Yayınları.

Netchitailova, Ekaterina (2018), “Flaneur, Aylak ve Empatik İşçi” (Çev. Filiz Aydoğan), Yeni Medya Kuramları (Ed: Filiz Aydoğan), İstanbul: Der Yayınları, ss. 1-22.

Taş, O. (2012). Gazetecilik Etiğinin Mesleki Sınırları. Profesyonellik, Piyasa ve Sorumluluk. İstanbul: İletişim Yayınları

Uzun, R. İletişim Etiği (2016). Sorunlar ve Sorumluluklar (3. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.

Erken Bizans Dönemi Mimarisinde Az Bilinen Bir Düzenleme: Thalassidionlar

Gökçen Kurtuluş Öztaşkın^a

Özet

Bizans Dönemi'nde su, dini metinlerdeki referanslara dayanılarak, yaşamın ve ilahi dirilişin kaynağı, kutsanma ve arınmanın sembolü olarak kabul edilir. Bu nedenle şifa/tedavi uygulamalarının yanı sıra liturjik kullanımlarda önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar.

*Thalassidion*lar altların altında ya da yakınında bulunan, bir su sistemiyle bağlantılı ve ayinlerden sonra liturjik objelerin yıkanması için kullanılan küçük boyutlu su hazneleridir. Son yıllarda yürütülen arkeolojik kazı çalışmaları sayesinde bilinen Erken Bizans Dönemi kiliselerinin sayısı artmıştır. Ancak kiliselerde tespit edilen düzenlemelerin su kültürü ile ilişkisi kurulsa da nasıl bir işlevle kullanıldıkları sorusu varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle makalede kiliselerde suyun kullanımı açıklanarak bunlar arasında önemli bir yere sahip *Thalassidion* düzenlemelerinin ayrıntılı olarak tanıtılması amaçlanmıştır.

Tespit edilen *Thalassidion* örneklerinin düzenlemeleri birbirlerinden farklıdır. Konum, biçim ve su sisteminde ortak özellikler görülmez. Kuyu, kanal ve künk sistemleri sayesinde bazı kiliseler için *thalassidion* bulunduğu dair öneriler getirmek mümkündür. Mimari verilere göre Kıbrıs, Kudüs, Kuzey Afrika ve Yunanistan'da birer örnek; Anadolu'da ise beş örnek tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bema
Altar
Liturji
Kutsal Su

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 16.01.2020
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.676310

A Recondite Arrangement in the Early Byzantine Architecture: Thalassidia

Abstract

In the Byzantine period, water is regarded as the source of life and divine resurrection, a symbol of blessing and purification, based on references in religious texts. Therefore, in addition to healing/therapeutic applications, it is an important element in liturgical use.

Thalassidia are small water reservoirs connected to a water system under or near the altar, used for ceremonial washing. On account of the excavations carried out in recent years, the number of recognised churches belong to Early Byzantine has increased. Even though the arrangements determined in the churches are related to water cult, the functional proposals are determined according to general information. Therefore, in this article, aimed to introduce the usage of water in churches and to explain *Thalassidion* in detail.

The elements determined as *Thalassidia* are arranged differently from each other. Location, shape and water system do not have common features. It is possible to propose *thalassidion* for usage in churches through well, canal and pipe systems. According to the architectural data, there are *thalassidia* at Cyprus, Jerusalem, North Africa and Greece; five examples have been defined at Anatolia.

Keywords

Bema
Altar
Liturgy
Holy water

About Article

Received: 16.01.2020
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.676310

Giriş

Su, her dönemde insanlar tarafından spiritüel anlamlar yüklenerek kutsanma ve günahlardan arınmanın sembolü olmuştur. Hristiyanlık'la beraber su, İncil ve Tevrat'taki referanslara dayanılarak, yaşamın ve ilahi dirilişin kaynağı olarak kabul edilmiştir. Buradan hareketle liturjik ve şifa amaçlı kullanımlarda önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Bizans dönemi mimarisinde, suyun kutsallık atfedilerek kullanımı çeşitlilik gösterir. Ancak, tespit edilen mimari düzenlemelerin tanımlanmasında eksiklikler ve/veya farklılıklar göze çarpar. Ayrıca, suyun yaşam için vazgeçilmez niteliği ve gündelik işlerdeki yaygın kullanımı, seküler nitelikte düzenlemelerin kutsal ile ilişkilendirilmesine neden olmaktadır.

*Thalassidion*¹, ökaristi esnasında kullanılan objelerin yıkanması için düzenlenmiş ve genellikle altar yanında yer alan, küçük boyutlu su haznesidir. Konu ve örnekler sadece tek bir yayında bütün olarak ele alınmıştır (Πάλλας, 1952, s. 9-13). Bu yayında ayrıca sunum ve adaklar için kullanılan mezar bağlantılı çukurlar da “*bothros* tipi *thalassa*” olarak adlandırılarak yayına dâhil edilmiştir².

Erken tarihli bu yayından sonraki bulgular³ ve yeni örnekler konunun yeniden ele alınmasını gerekli kılar. Son yıllarda artan ilgiyle beraber Erken Bizans dönemi kiliselerinde yürütülen arkeolojik kazı çalışmalarının çoğalmasıyla beraber kiliselerde tespit edilen su kültürü ile ilgili düzenlemelerin işlevlerinin tanımlanması yararlı olacaktır. Bu nedenle aşağıdaki satırlarda öncelikle suyun kutsal niteliğine bağlı olarak Bizans Dönemi'ndeki kullanımı ele alınmış ve bunlar arasından *thalassidion* düzenlemelerinin ayrıntılı olarak tanıtılması amaçlanmıştır. Ayrıca bazı kiliselerdeki düzenlemelerin *thalassidion* olarak tanımlanabileceğine yönelik öneriler getirilmiştir.

Bizans Mimarisinde Suyun Kutsal Niteliğine Bağlı Olarak Kullanımı

Tevrat'ta yaratılışın en başında yeryüzü sularla kaplıdır ve Tanrı'nın ruhu bu suların üzerinde dolaşır (Tekvin 1: 1-2). Tanrı “yaşam çeşmesi” olarak ifade edilir (Mezmurlar: 36: 8-9). Paralel bir şekilde İncil metinlerinde de su sonsuz yaşamın kaynağı olarak gösterilir (Vahiy: 21-6; Yuhanna 4: 14).

Su, bu sembolik anlamları ve özellikle günahlardan arınmanın bir vasıtası olarak görüldüğünden liturjiye dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra, tedavi amaçlı uygulamalar söz konusu olduğunda, suyun kutsal niteliğine bağlı olarak şifa kaynağı olarak karşımıza çıkar. Bizans Dönemi'nde şifanın, hekimler tarafından tıp ilmiyle sağlanmış olması ya da kutsal niteliklere bağlı olarak kazanılması arasında bir ayrım yoktur. Şifa bulmak çoğunlukla aziz-martyr kültürüne bağlı ortaya çıkan bir mucize olarak kabul edilir (Pitarakis, 2015, s. 42).

Bu açıdan bakıldığında Bizans döneminde suyun kutsal niteliğine bağlı olarak kullanımını “Şifa Amaçlı” ve “Liturjik İşlevli” olarak iki grup altında toplamak mümkündür.

Şifa Amaçlı Kullanım

Suyun şifa kaynağı olarak kullanıldığı yapılar *hağiasma*, *lousmata* ve *locus-sanctus*lardır.

Ayazmalar (*hağiasma*), kutsal kabul edilen ve şifalı olduğuna inanılan ya da sonradan kutsanan su kaynakları üzerine inşa edilmiş yapılardır. Genellikle bir kiliseyle birlikte inşa edilmiş yapılar olmakla birlikte, müstakil olarak planlanmış örnekler de mevcuttur (Karakaya, 1993, 472). Küçük boyutlu ve basit planlı yapılardır. Kaynak suyunun kullanımı için yapılmış havuz ya da tekne mekânın ana unsurudur (Çelebi, 2018, 31).

Ortodoks Hristiyanlık'ta bir tedavi esnasında kullanılan sudan kaynaklanan şifanın bir aziz ya da azizenin mucizesi olarak kabul edilmesi yaygındır. Bu nedenle hastaların tedavileri esnasında yıkanmaları için kullanılan ritüel hamamları "Lousmata" olarak adlandırılır (Berger, 1982, 79; Pitarakis, 2015, 45). 5. yüzyıldan itibaren hamamlar piskoposluklara bağlı hayır kurumları aracılığıyla yönetilmeye başlanmış ve böylece çoğu hamam hastanelerin bir parçası durumuna gelmiştir. Dolayısıyla yazılı bir metin olmadan hamamlardaki suya kutsal nitelik atfedilip edilmediğini saptamak mümkün değildir (Magdalino, 1990, s. 166-168).

Şifa verme niteliğine sahip kutsal alanlar olarak ele alınabilecek locus-sanctuslar, özellikle Tevrat ve İncil'de adı anılan bazı kutsal alanlarda ya da aziz/martyr kültürüne sahip yerleşimlerde yer alır. MS. 4. yüzyıl ve sonrasında haclığın yaygınlaşmasıyla beraber bu merkezlerin kalabalık ziyaretçi akınına uğradığı anlaşılır (Vikan, 1991, s. 1244). Locus-sanctuslarda elde edilen ve *eulogia* adı verilen su, yağ, toprak gibi şifa veren malzemeler *ampulla* ya da *unguentarium* adı verilen küçük kaplara konularak ziyaretçilere verilirdi (Talbot, 2002, s. 159-160; Caseau, 2007, 644-645). İsa'nın felçli hastayı iyileştirme mucizesini gerçekleştirdiği Beytesta Havuzu (Yuhanna 5: 2-9) ve körün iyileşmesini sağladığı Şiloah Havuzu (Yuhanna 9: 1-11) kutsal topraklarda şifanın su ile ilişkili olduğu locus-sanctuslardır. Diğer bölgelerden Selanik Aziz Demetrios (Bakırtziz, 2002, s. 185-186), Menautsis Azizler Kyros ve Ioannes (Montserrat, 1998, s. 258), Honaz Başmelek Mikhael ve Yalova Pythia Thermae (Foss, 2002, s. 143) su kültürüne sahip önemli merkezler olarak sayılabilir. Locus-sanctusların mimari düzenlerinde ortak ve belirleyici özelliklerle karşılaşmaz. Kilise ya da manastır merkezli kuruluşlarda ziyarete gelen kitleler için konaklama birimleri, bakım evleri ve hamamlar yer alır. Birimler her merkezde yoğunluğa bağlı olarak farklı düzen ve boyuttadır.

Liturjik İşlevli Kullanım

Bizans mimarisinde *baptisterion*, *phiale*, *louterion*, *mandatum*, *kolymbion* ve *thalassidion*lar suyun liturjik işlevle yer aldığı unsurlardır. Liturjik kullanım açısından değerlendirildiğinde en yaygın yapı grubunu vaftizhaneler (*baptisterion*) oluşturur. Vaftiz, günahkâr bir doğayla yeryüzüne gelen kişilerin günahlarının affedilmesi (arınma) ve su aracılığıyla yeni bir hayata başlamasının (kutsanma) sembolüdür (Yuhanna 3: 3-8; Romalılar 6: 3-7; Koloseliler 2: 12; 1. Petrus 3: 21). Bizans liturjisinde vaftizin ardından krismasyon denilen yağlanma töreni yapılır. Krismasyon kişinin Kutsal Ruh ile yeniden doğduğunun mührüdür (McCormick, 1991, s. 107). Böylece kiliseye kabul edilen kişi ökaristi ayinine katılarak ilk komünyonunu alır (Taft, 1991a, s. 491). Vaftizhanelerin plan ve konumları açısından genel bir ilke yoktur; kiliselerle bağlantılı ya da bağımsız birimler olarak inşa edilmiş olabilirler. En yaygın olarak kullanılan plan tipi dikdörtgendir (Khatchatrian, 1982, 15-41; Ristow, 1998, 16-19). Vaftizin ölüm ve yeniden doğuş ile olan sembolik ilişkisi nedeniyle mezar mimarisinin örnek alınması Erken Bizans Dönemi'nde merkezi planlı vaftizhanelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlar arasında kutsal sekiz sayısını sembolize eden oktagon planlı örnekler yaygındır (Aydın, 2006, s. 1-4).

Phialeler kiliseye girmeden önce ellerin yıkanması için yapılmış çeşme ya da havuz biçimli kuruluşlardır. Kutsal bir alana girmeden önce ellerin yıkanması Arkaik dönemden itibaren Akdeniz çevresinde karşılaşılan bir gelenektir. Bu eylem günlük bir temizliğin ötesinde ruhun temizlenmesi, arınması ile ilişkilidir (Yazıcı, 2018, s. 22-26). Hristiyan kullanımında ilk olarak Eusebius tarafından Tyre kilisesi anlatılırken söz edilir (Eusebius X.IV.39-40). Genellikle çokgen planlı ve baldaken şeklinde örtülü örnekleri bilinmektedir. Yazılı kaynaklardan Roma Aziz Petrus ve İstanbul Ayasofya kiliselerinin atriumlarında zengin süslemelere sahip birer

phiale bulunduğu anlaşılır (Broilo, 2009, s. 9-14). İstanbul'da MS. 5. yüzyıl ortalarına tarihlenen Studios Manastır Kilisesi ve Topkapı Sarayı Bazilikası'nın phialeleri çokgen planlıdır (Mathews, 1971, s. 21, 35). Demre Aziz Nikolaos Kilisesi atriumunda yer alan çokgen planlı havuz biçimindeki phiale yapının 6. yüzyıla tarihlenen evresine aittir (Doğan, 2019, s. 32).

Epifani (*epipháneia*) yortusunda suların kutsanması için kullanılan haznelere Louterion (ya da Loutron) olarak adlandırılır. Derin kap formundaki taş eserlerin ortak özelliği alt kısımlarında su çıkışı için bir oluk bulunmasıdır. Boyutları ve basamaklara sahip olmamalarıyla vaftiz teknelerinden farklılaşırlar. Yazıt tespit edilen örneklerde su ile ilişkili Tevrat alıntılarıyla karşılaşılar (Yeşaya 12:3)⁴. Bezemelerinde çoğunlukla haç motifi ve sembolik hayvan figürleri tercih edilmiştir. Biçimsel uygunlukları nedeniyle sütun başlıklarının oyularak ikincil kullanımda louterion olarak işlevlendirilmeleri yaygındır (Ruggieri, 2017, s. 309-315).

Phialeler MS. 6. yüzyıldan itibaren suların kutsanması törenlerinde de kullanılmışlardır (Bogdanovic, 2017, s. 373). Ayrıca Orta Bizans döneminde çocuk vaftizlerinin yaygınlaşmaya başladığı görülür. Bu nedenle su haznelerinin işlevini belirlemek için (vaftiz kabı, phiale ya da louterion) ait oldukları yapıyla beraber konum, boyut ve dekorasyon gibi özelliklerinin birlikte ele alınması gerekir. Yazılı kaynaklarda da özellikle phiale ve louterion ayrımı konusunda karışıklıklar söz konusudur (Teteriatnikov, 1996, s. 95-108).

Genellikle kilise girişlerinde yer alan nişlere yerleştirilmiş su hazneleri biçimindeki düzenlemeler kolymbion olarak adlandırılır. Naosa geçmeden önce ellerin suya daldırılarak istavroz çıkartılması kiliseye temizlenmiş ve arınmış olarak girmeyi sembolize eder. Haznelerde kutsanmış su olduğu düşünülür. Suriye ve Kilikya bölgelerindeki Erken Bizans Dönemi yapılarında örnekleriyle karşılaşılar (Aydın, 2012, s. 417).

Mandatum olarak adlandırılan ayak yıkama havuzları, Paskalya yortusu öncesindeki Kutsal Perşembe günü piskoposların papazların ayaklarını yıkaması için kullanılır. İncil'de İsa'nın Son Akşam Yemeği'nden sonra havarilerinin ayaklarını yıkaması (Yuhanna 13: 4-17) nedeniyle alçakgönüllüğü vurgulamak için yapılan bir seramondur. Mısır'da iki yapıda tespit edilen örnekler naosun batısında yer alan dikdörtgen planlı alçak havuzlar şeklindedir. Bu tören için çoğunlukla taşınabilir su haznelerinin kullanıldığı düşünülmelidir (Grossmann, 2001, s. 196).

Thalassidionlar

Liturjik işlevli kullanılan diğer bir düzenleme ökaristi ayini sonrasında törensel yıkamalar için kullanılan thalassidionlardır. Thalassidion (Yun. θάλασσίδιον) altının altında yada yakınında bulunan küçük boyutlu su haznesidir. Genellikle bir su sistemiyle bağlantılı bu düzenlemeler ayinlerden sonra liturjik objelerin yıkanması için kullanılır (Taft ve Bouras, 1991, s. 71; Doğan, 2001, s. 34).

Ökaristi ayininin iki aşamasında su kullanılır. İlk olarak *Proskomidie* olarak tanımlanan ekmek ve şarabın hazırlanması esnasında, şarap içime uygun hâle getirilmek üzere sulandırılır. *Komünyon* olarak adlandırılan ekmek ve şarabın dağıtımını öncesinde rahiplerin elleri yıkanır. Bu işlem için ibrik ve trulla kullanılır. *Anaphora*⁵ esnasında da şaraba sıcak su katılır (Acara, 1998, s. 189). Ökaristi ayininden sona ise altar ve kullanılan liturjik eserlerin temizliği yapılır. Papazlar tarafından yapılan bu işlemin liturjinin bir parçası olarak algılandığı anlaşılır. Ancak cemaatin bu işlem sırasında hâlen kilisede olup olmadığı belirsizdir (Πάλλας, 1952, s. 13-14). Orta Bizans Dönemi'nde değişen liturjiyle birlikte thalassidionlar kiliselerin köşe odalarında

tahliye sistemine bağlanmış küçük hazneler ya da çeşmeler olarak varlığını sürdürür. Ancak sınırlı sayıdaki kilisede tespit edilmiştir (Altripp, 2000, s. 68).

Erken Bizans Dönemi'ne tarihlenen Cezayir Kasr-El-Kelb Kilisesi, Yunanistan Afentelli Kilisesi, Kudüs Haç Manastırı, Kıbrıs Kourion Piskoposluk Kilisesi, Anadolu'da ise Labraunda Doğu Kilisesi, Ksanthos Doğu Bazilikası, Laodikeia Kilisesi, Aphrodisias Cathedral Kilisesi ve Patara Kent Bazilikası'nın thalassidion düzenlemesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu örneklerin yanı sıra yazılı kaynaklardan İmparator I. Iustinianus'un İstanbul Ayasofya Kilisesi'ne değerli taşlarla bezenmiş bir thalassidion hediye ettiği anlaşılır. 13. yüzyıl başında kiliseyi ziyaret eden Antoine de Novgorod sunağın yanında akan sulardan söz eder. Bu sular olasılıkla kilise altındaki sarnıçtan thalassidiona geliyor olmalıdır. Ancak düzenlemenin biçimi ve konumu kesin olarak bilinmemektedir (Ebersolt, 1910, s. 11, dn. 2).

Kasr-El-Kelb Kilisesi'nde (Tebessa-Meskiana) Aziz Marcus kutsal alanının önündeki altarn bir thalassidiona sahip olduğu tespit edilmiştir (Şekil 1-2). Üç nefli kilisenin apsis alanında çok sayıda mezar bulunur. Güney nefin doğu ucundaki köşe odasında da Aziz Marcus'un rölikleri yer alır. Kilisenin bemasını sınırlandıran parapetler güney nefe doğru ilerletilmiştir. Bu alanda Aziz Marcus'a adanmış bir altar ve altarn batısında bir thalassidion yer alır. Thalassidion dört levhayla çevrelenmiş küresel gövdeli bir su haznesi biçimindedir. Mermer su haznesi 0,44 m çapında, 0,55 m derinliğindedir. (Πάλλας, 1952, s. 12 ; Courcele, 1936, s. 176-178).

Afentelli Kilisesi'nde (Lesvos-Skala Erosou) yapılan kazılarda altarn güneyinden bir su haznesi ele geçmiştir (Şekil 3-4). 0,60 m çapında ve 0,18 m derinliğindeki haznenin 0,50 m yüksekliğindeki yivli bir sütun üzerine yerleştiği anlaşılır. Parçalar devşirmedir. Mozaik döşemelerde kesinti gözlenmemesi nedeniyle taşınabilir bir parça olarak kullanıldığı anlaşılır (Ορλάνδου, 1929, s. 71). Bu su haznesinin thalassidion olarak kullanıldığını söylemek mümkündür (Πάλλας, 1952, s. 11-12).

Haç Manastırı (Batı Kudüs) MS. 11. yüzyıldan itibaren Gürcü cemaati tarafından kullanılmaktadır. Kilisede yapılan kazı çalışmalarında yapının ilk evresinde MS. 5. yüzyıl başlarında bir Bizans kilisesi olarak inşa edildiği ve İslam fetihlerinin ardından terk edildiği anlaşılmıştır. Kilisenin ilk evresinde altarn doğusunda yer alan bir thalassidion tespit edilmiştir (Şekil 5). Thalassidion dairesel planlı bir hazne biçimindedir (Tchekhanovets, 2018, s. 173-176).

Kourion Piskoposluk Kilisesi'nde (Kıbrıs-Limasol) 1935 yılında yapılan kazı çalışmalarında, bemanın güney batısında taş örgü bir çukur tespit edilmiştir (Şekil 6). Örgünün sağlam olmaması ve tehlike yaratabileceği düşünüldüğü için duvarları sökülüştür. Bir kenarında stylobata yaslanan çukurun ağız kısmı kesmetaşlarla çevrilidir. Çukur, konumu nedeniyle kutsal objelerin yıkandığı bir thalassidiona ait olmalıdır (Megaw, 2007, s. 5-6). Kilisenin bema düzenlemesinde altarn bulunduğu alan ile *presbyterium*⁶ arasında bir basamakla yükseltilmiş kademeye ayırım yapılmıştır. Thalassidion altarn yer aldığı alanın güneybatı köşesinde yer alır. Kilisenin plan çizimlerine bakıldığında thalassidion çukurunun yaklaşık 0,60x0,80 m ölçülerinde dikdörtgen planlı olduğu anlaşılır.

Labraunda (Muğla-Milas) Doğu Kilisesi apsisinde batı-doğu yönelişli bir kanal tespit edilmiştir. Kilisenin batısından başlayan bir künk sistemi ile kanala kadar su getirildiği anlaşılmaktadır (Şekil 7-8). Kanal apsis duvarının doğusundan dışarıya çıkarak güneye yönelir. Kanalin apsis içerisinde yaklaşık 1 m'lik kısmının kaplama yapılmadan üstü açık

kalacak şekilde düzenlendiği anlaşılmaktadır. 0.20 m genişliğindeki kanal batıda 0.30 m, doğuda 0.60 m derinliktedir. Kanal mermer kaplamalı ve su geçirmez nitelikte yapılmıştır. Künk sisteminden gelen suyun baskısı nedeniyle buluntular doğudaki çıkışta birikmiş durumda tespit edilmiştir (Blid, 2012, s. 193-199). Kanal içerisinden ele geçen buluntular arasında cam eserler yoğunudur. Parçaların kupa, bardak ve kandillere ait olduğu anlaşılır. Buluntulara dayanılarak düzenlemenin ayazma olabileceği düşünülmüştür (Blid, 2009, s. 137-139). Ancak özellikle Ksanthos bulgularıyla yeniden ele alınarak thalassidion olarak tanımlanmıştır (Blid, 2012, s. 255). Ayazmalarda temel unsurun su ve ziyaretçiler ilişkisi olduğu düşünüldüğünde bema ayazma işlevi için uygun değildir. Bizans Dönemi kiliselerinin bema kısmında yer alan başka bir ayazma örneği de bilinmemektedir.

Ksanthos (Antalya-Kınık) Doğu Bazilikası'nda orta nef stylobatları arasında uzanarak bemanın içinden geçen bir künk sistemi tespit edilmiştir (Şekil 9). Kot seviyelerine göre kanalın akış yönü kuzeyden güneye doğrudur. Ancak kilisedeki Orta Bizans Dönemi yapılaşmasında tahrip olması nedeniyle devamı izlenemez. Künk sistemi kuzeyden gelerek altar kaidesinin kuzeydoğu köşesine ulaşır ve güneydoğu köşesinden güneye doğru devam eder. Altar kaidesinin doğu kenarı altında da gözlenen künk sisteminin, hattı birleştirdiği ancak kaymış olabileceği düşünülür. Orta Bizans Dönemi yapılaşmasında zemin yaklaşık 0,10 m yükseltilecek kullanılmıştır. Künk sistemindeki kayma bu dönemde meydana gelmiş olmalıdır. Kilisenin altar kaidesi 3.10x1.90 m ölçülerinde ve mermer kaplıdır. Kaidenin ortası dışta 0.60 m genişliğinde çerçeveye sınırlanan 0.23 m derinliğinde bir hazne biçimindedir (Des Courtils ve Laroche, 1999, s. 388). Altarın doğu kenarıyla bağlantılı su sisteminin liturjik bir kullanım için düzenlendiği anlaşılır. Hazne biçimli altar kaidesi de ele alındığında thalassidion olarak tanımlamak mümkündür.

Laodikeia Kilisesi (Denizli-Goncalı) kazılarında altarla bağlantılı bir künk sistemi tespit edilmiştir. Kilisenin güneyindeki su terminalinden başlayan künk sistemi, altarın doğu kenarından dikey yönde dışarı çıkarak altara su sağlamaktadır. Altarın batı kenarındaki gider sayesinde yine güney yöne doğru su tahliyesi sağlanmıştır. Dikdörtgen planlı altar kaidesi alçak bir havuz biçiminde düzenlenmiştir (Şekil 10-12). Kazı çalışmalarında ele geçen küresel gövdeli mermer kabın su sistemine ait olduğu anlaşılır ((Şekil 18). Kabın ağız kenarında "...ve onun tüm ailesi ve kendisi için bir adak olarak..." ifadesi okunmaktadır. Su sisteminin hacılara kutsal su dağıtmak için kullanıldığı düşünülür (Şimşek, 2015, s. 42-44). Su sisteminin altarla ilişkisi, altar kaidesinin hazne biçiminde oluşu ve mermer su kabı birlikte ele alındığında tüm düzenleme thalassidion olarak tanımlanmalıdır.

Aphrodisias Cathedral Kilisesi'nde (Aydın-Geyre) bema merkezinde moloztaştan örülmüş bir kuyu yer alır (Şekil 13-14). Kuyu taşlarının üst seviyeleri bema zeminiyle aynı seviyededir. Üzeinde 0,80 m çapında, sütun kaidesinden oyulmuş bir bilezik taşı yer alır. Kuyunun etrafındaki sütun kaideleri *kyboriona* aittir. Kuyu altarın doğu kenarı hizasında apsis aksında bulunur (Hebert, 2000, s. 43). Kazı çalışmalarında kuyu içinden sadece Bizans Dönemi'ne tarihlenen buluntular ele geçmiştir. Kuyunun konumuna göre, kilisenin yerleştiği alanda bulunan Aphrodite Tapınağı'nın dışında ancak temenos sınırları içinde yer aldığı anlaşılır. Bizans Dönemi'nde karşılaştırma yapılacak bir örnek bulunamaması nedeniyle kuyunun tapınağa ait olabileceği düşünülmüştür. Buradan hareketle, Pausanius'un Aphrodite kültüne ait olarak söz ettiği su kuyusunun Bizans Dönemi'nde temizlenerek ve yükseltilecek kullanılmaya devam edilmiş olabileceği belirtilir (Erim, 1965, s. 136-137). Ancak konumu ve

kot seviyeleriyle doğrudan kilisenin altarı ile ilişkili olduğu anlaşılan düzenlemenin thalassidion olduğu anlaşılmaktadır.

Patara Kent Bazilikası'nın (Antalya-Gelemiş) bema merkezinde dikdörtgen planlı altar kaidesi izleri tespit edilmiştir. Altarın üzerinde dört sütunla taşınan bir kyborion bulunduğu anlaşılır. Güneydoğu kyborion ayağının 0,55 m güneydoğusunda, altar ile synthronon arasında bir kuyu yer alır (Şekil 15-16). Kuyu iki kasnağın üst üste yerleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçülebilen derinliği 1,5 m olan kuyunun üst kasnağı kare planlı ve merkezinde 0,52 m çapında dairesel ağızlıdır. Kasnak düzgün işlenmiş ve zımparalıdır. Kasnak kenarlarında herhangi bir halat izi yoktur. Kuyunun üst kasnak seviyesi, bemanın *opus sectile* döşemeli zemini ile aynı kottadır (Demirton, 2017, s.13). Kuyunun kilisenin işlevini yitirdikten sonraki dönemlere ait işliklerle ilişkili bir düzenleme olabileceği düşünülmüştür (İşkan ve diğerleri, 2015, s. 305). Kuyunun konumu, zemin döşemesiyle uyumu ve işçiliği göz önüne alındığında bemanın bir parçası olarak yapılmış olması muhtemeldir. Bu özellikleriyle ele alındığında thalassidion olarak tanımlanabilir.

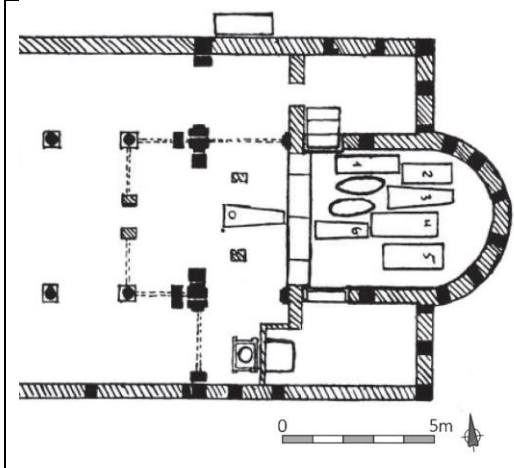
Değerlendirme ve Sonuç

Thalassidionlar ayinlerden sonra altarın ve *khalis*, *paten* gibi tören esnasında kullanılan objelerin yıkanması için kullanılan su hazneleridir. Ekmek ve şarabın İsa'nın kanı ve etini sembolize etmesi göz önüne alındığında, liturjik kapların temizliğinin de aynı kutsal sembolizmden hareketle özenli bir niteliğe sahip olduğu düşünülmelidir.

Törensel yıkama ökaristi liturjisinin bir parçası olsa da tespit edilen thalassidion örneklerinin azlığı dikkat çeker. Kıbrıs, Kudüs, Kuzey Afrika ve Yunanistan'da birer örnek; Anadolu'da ise beş örnek karşımıza çıkar. Ancak kazı çalışmalarının devamlılığı ve bulguların tekrar değerlendirilmesiyle örneklerin artacağı öngörülebilir. Ayrıca, taşınabilir eserlerin thalassidion işlevinde kullanılmış olabileceği de gözardı edilmemelidir.

Arkeolojik olarak tespit edilen thalassidionların konumlarına bakıldığında en yaygın tercihin altarın doğusu olduğu görülür. Laodikeia Kilisesi ve Ksanthos Doğu Kilise'sinde su sağlayan künk sistemleri altarın doğu kenarıyla bağlantılıdır. Aphrodisias Cathedral Kilisesi'nde tespit edilen kuyu altarın doğu kenarındadır. Labraunda Doğu Kilisesi ve Kudüs Haç Manastırı Kilise'sinde su giderleri altarın doğusunda ancak kenar hattından mesafeli konumlanmıştır. Thalassidionların Lesvos Afentellis Kilisesi'nde altarın güneyinde, Kasr-el Kelb Kilisesi'nde batısında, Kourion Piskoposluk Kilisesi'nde güney batısında ve Patara Kent Bazilikası'nda ise güney doğusunda konumlandığı görülür.

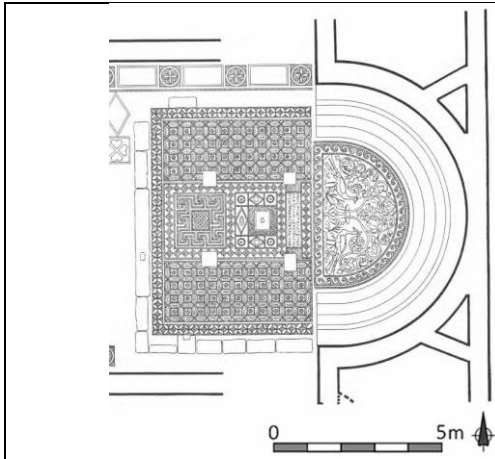
Afentelli Kilisesi ve Kasr-el Kelb Kilisesi hariç diğer tüm örneklerde ortak özellik su giderinin bulunmasıdır. Su tahliyesi Ksanthos Doğu Kilisesi ve Laodikeia Kilisesi'nde pişmiş toprak künklerle; Labraunda Doğu Kilisesi'nde kanal vasıtasıyla; Kudüs Haç Manastırı, Patara Kent Bazilikası, Aphrodisias Cathedral Kilisesi ve Kourion Piskoposluk Kilisesi'nde ise kuyu ile sağlanmıştır. Su teminine yönelik veriler Ksanthos, Laodikeia ve Labraunda'da tespit edilmiştir. Üç kilisede de su pişmiş toprak künkler ile thalassidiona ulaştırılmıştır. Afentelli ve Kasr-el Kelb kiliselerinde sadece hazneler tespit edilmiştir. Su temini ve tahliyesinin nasıl sağlandığı bilinmemektedir. Hazne tespit edilen diğer örnek Laodikeia Konsil Kilisesi'dir. Her üçünde de hazneler küresel gövdeli, mermerden ve sadedir.



Şekil 1. Kasr-el Kelb Kilisesi bema planı (Courcelle, 1936, Pl. I-4)



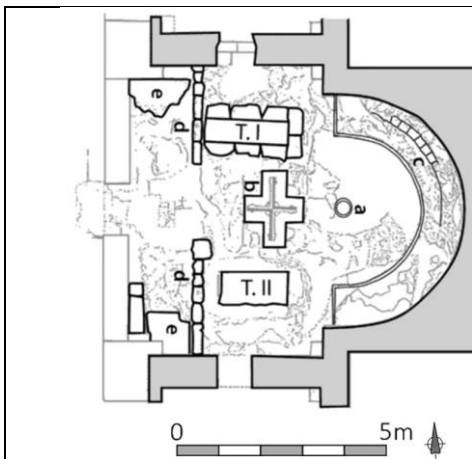
Şekil 2. Kasr-el Kelb Kilisesi thalassidionu (Courcelle, 1936, fig. 1)



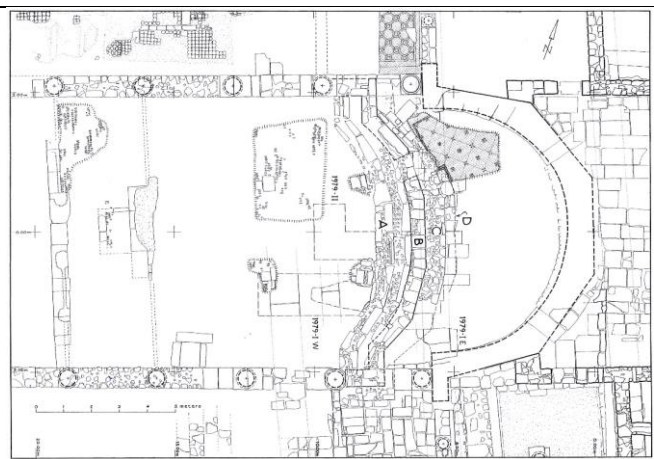
Şekil 3. Afentelli Bazilikası bema planı (Ορλάνδου, 1929, tl. III)



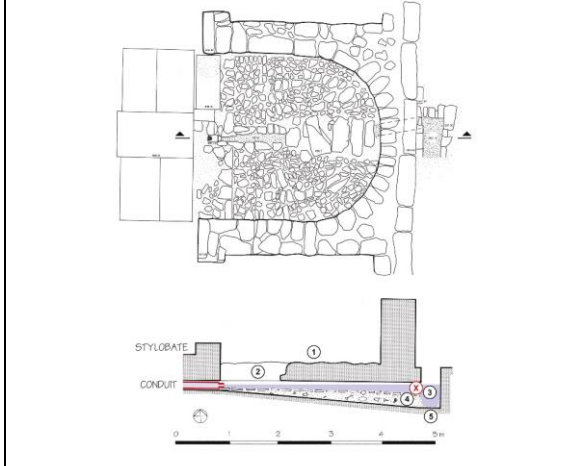
Şekil 4. Afentelli Bazilikası thalassidionu (Ορλάνδου, 1929, fig. 78)



Şekil 5. Haç Manastırı bema planı (Tchekhanovets, 2018, fig. 125)



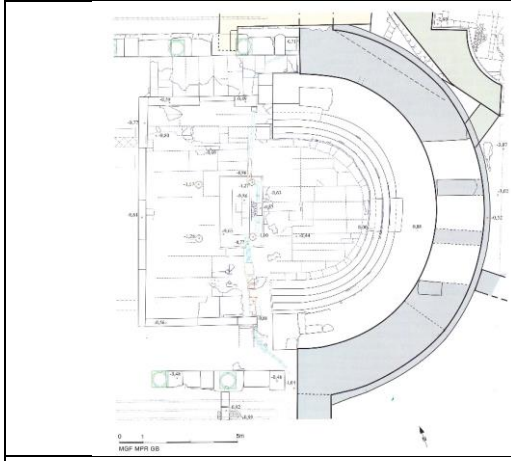
Şekil 6. Kourion Piskoposluk Kilisesi bema planı (Megaw, 2007, fig. 1-c)



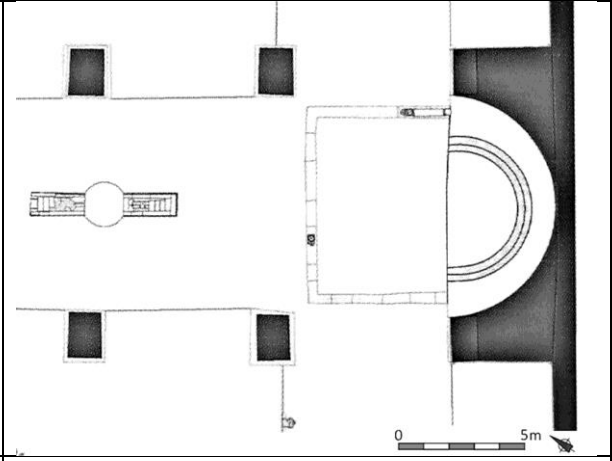
Şekil 7. Labraunda Doğu Kilisesi apsis plan ve kesiti (Blid, 2012, fig. 156)



Şekil 8. Labraunda Doğu Kilisesi apsis (Blid, 2012, fig. 157)



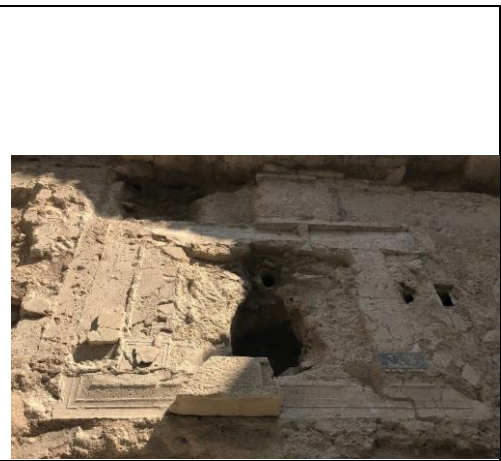
Şekil 9. Ksanthos Doğu Kilisesi bema planı (Raynaud, 2009, ill. 118)



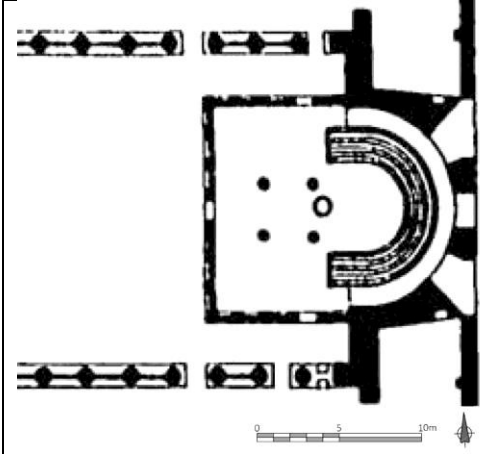
Şekil 10. Laodikeia Kilisesi bema planı (Bayram, 2018, fig. 8)



Şekil 11. Laodikeia Kilisesi bema canlandırması (Şimşek, 2015, res. 48)



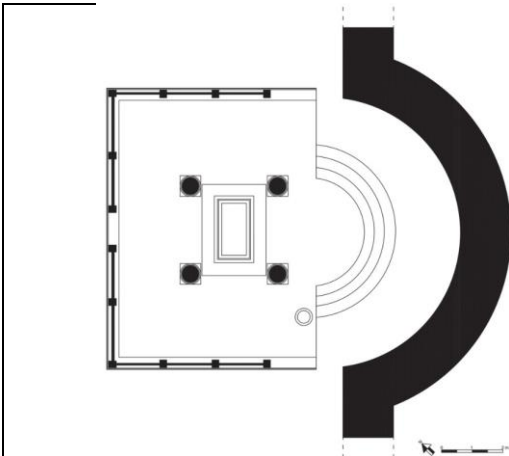
Şekil 12. Laodikeia Kilisesi altar kaidesi kalıntıları



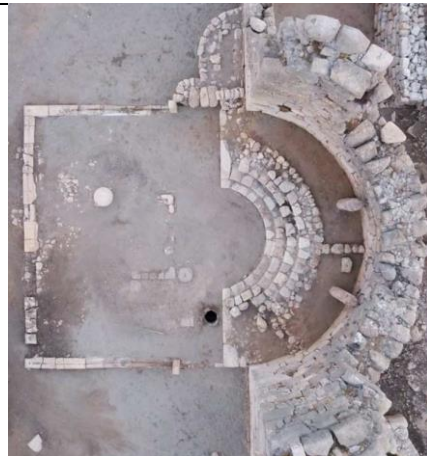
Şekil 13. Aphrodisias Kathedral Kilisesi bema planı (Hebert, 2000, pl. 17)



Şekil 14. Aphrodisias Kathedral Kilisesi beması



Şekil 15. Patara Kent Bazilikası bema restitüsyon planı (Demirton, 2017, çiz. 75)



Şekil 16. Patara Kent Bazilikası beması (Demirton, 2017, şek. 1.8)



Şekil 17. Efes Meryem Kilisesi beması (Reich, Knoll ve Keil, 1932, abb. 26)



Şekil 18. Laodikeia Kilisesi thalassidionu (Şimşek, 2015, res. 50)

Kaynakça

- Acara, M. (1998). Bizans ortodoks kilisesinde liturji ve liturjik eserler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 15(1), 183-201.
- Altripp, M. (2000). Bothros oder Thalassa und die frage nach der funktion der apsisnebenraume. *Orthodoxes Forum* 14, 63-71.
- Aydın, A. (2006). Kilikia ve İsaoria bölgesi vaftiz yapıları. *Sanat Tarihi Dergisi* 15(1), 1-19.
- Aydın, A. (2012). Silifke Müzesi'nden figürlü bir duvar nişi bloğu. *Olba* XX, 408-425.
- Bakirtzis, C. (2002). Pilgrimage to Thessalonike: the tomb of St. Demetrios. *Dumbarton Oaks Papers* 56, 175-192.
- Berger, A. (1982). *Das bad in der Byzantinischen Zeit*. München: Institut für Byzantinistik und Neugriechische Philologie.
- Blid, J. (2009). Late antique glass in sacred context: A hagiaσμα at Carian Labraunda. E. Lafli (Ed.) *Late Antique/Early Byzantine Glass in the Eastern Mediterranean* içinde (s. 133-150). İzmir: Tübitak.
- Blid, J. (2012). *Felicitum temporum reparatio: Labraunda in late antiquity (c. AD 300-600)*. (Doctoral thesis, Universty of Stocholm, Stockholm).
- Bogdanovic, J. (2017). The phiale as a spatial icon in the Byzantine cultural sphere. A. Lidov (Ed.) *Holy water in the hierotopy and iconography of the Christian world* içinde (373-392). Moscow: Theoria.
- Broilo, F. A. (2009). Cleanses the sins with the water of the pure-flowing font: fountains for ablutions in the Byzantine Constantinopolitan context. *Revue des Etudes Sud-Est Europeennes* 47, 5-24.
- Burkhardt, N. ve Wilson, M. (2013). The late antique synagogue in Priene: its history, architecture and context. *Gephyra* 10, 166-196.
- Caseau, B. (2007). Ordinary objects in Christian healing sanctuaries. L. Lawan (ed.) *Late Antique Archaeology 5 Objects in Context Object in Use* içinde (s. 625-654). Boston: Brill.
- Ćurčić, S. (2010). *Architecture in the Balkans: from Diocletian to Süleyman the magnificent*. New Haven and London: Yale Universty.
- Çelebi, E. (2008). Bulunduğu bölgeye ve yapılara adını veren su "ayazma" ve mimariye etkisi. A. G. Küçükaya ve diğerleri (Ed.) *IV. Uluslararası Mimar Sinan Sempozyumu Su ve Mimarlık, 10-11 Nisan 2008, Edirne, Türkiye, Bildiriler* içinde (s. 37-42). Edirne: Trakya Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi.
- Demirton, C. (2017). *Patara Kent Bazilikası Liturjik Taş Eserleri*. (Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya).
- Des Courtils, J. ve Laroche, D. (1999). Xanthos – le Letoon: raport sur la campagne de 1998. *Anatolia Antiqua* 7, 367-399.
- Doğan, S. (2001). Bizans mimarlığında liturjik işlevli taş yapılarda terminoloji sorunu. M. S. Pekak (Ed.) *Sanat Tarihinde Terminoloji Sorunları Semineri I (Mimari ve Mimari Sisleme)*, 23-24 Kasım 2001, Ankara, Türkiye içinde (s. 31-42). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Doğan, S. (2019). Mimari plastik buluntular: liturjik kuruluşlar ve mekanlar ile ilişkisi. S. Doğan ve E. F. Fındık (Ed.) *Aziz Nikolaos Kilisesi Kazıları 1989-2009 içinde* (s. 301-328). İstanbul: Homer.
- Ebersolt, J. (1910). *Sainte-Sophie de Constantinople: étude de topographie d'après les cérémonies*. Paris: Ernest Leroux.
- Eusebius *Historia Ecclesiae*. Çev. McGiffert A. C. (1890). *Eusebius: church history from A.D. 1-324. A select library of nicene and post-nicene fathers of the christian church, Second Series Volume I: Eusebius: Church history, Life of Constantine the great, and oration in praise of Constantine*. P. Schaff (Ed.) içinde (s. 1-402) Newyork: Christian Literature Publishing Company.
- Erim, K. T. (1965). Aphrodisias 1964 hafriyatı. *Türk Arkeoloji Dergisi* 14(1-2), 135-140.
- Foss, C. (2002). Pilgrimage in medieval Asia Minor. *Dumbarton Oaks Papers* 56, 153-173.
- Grossmann, P. (2001). *Christliche architektur in Ägypten. Handbook of Oriental Studies Section 1 The Near and Middle East* 62. Leiden-Boston-Köln: Brill.
- Gsell, S. (1901). *Les monuments antiques de L'Algeria (tome second)*. Paris: Service des Monuments Historiques de L'Algeria.
- Gürbüzler, M. (2017). Aigai' den bir bothros. *Arkeoloji Dergisi* XXII, 245-262.
- Hassett, M. (1911). Presbytery. C. D. Herbermann ve diğerleri (Ed.) *The Catholic Encyclopedia* içinde (Cilt XII, s. 395) New York: Robert Appleton Company.
- Hebert, L. (2000). *The temple-church at Aphrodisias*. (Doctoral thesis, Universty of Newyork, New York).
- İşkan, H., Aktaş, Ş., Polat-Becks, A., Becks, R., Ceylan, B., Dünder, E., Erdoğan, O., Erkoç, S., Kızıldaş, H., Koçak, M., Orhan, S., Schuler, C., Varmaz, Ş., Varmaz, D., Yirşen, Ş. Ve Zimmermann, K. (2015). Patara 2013 Kazıları. *Anadolu* 41, 299-322.
- Karakaya, E. (1993). Ayazmalar. İ. Tekeli ve diğerleri (Ed.) *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi* içinde (Cilt 1, s. 472-474). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Khatchatrian, A. (1982). *Origine et typologie des baptisteres paleochretiens*. Mulhouse: Centre de Culture Chretienne.
- Loosley, E. (2012). *The architecture and liturgy of the bema in fourth- to sixth-century Syrian churches*. Leiden-Boston: Brill.
- Magdalino, P. (1990). Church, bath and diakonia in medieval Constantinople. R. Morris (Ed.) *Church and People in Byzantium 20th Spring Symposium of Byzantine Studies* içinde (s. 165-190). Birmingham: University of Birmingham Centre For Byzantine, Ottoman and Modern Greek Studies.
- Mathews, T. (1971). *The early churches of Constantinople: architecture and liturgy*. London: Pennsylvania University.
- McCormick, M. (1991). Anointing. A. Kazhdan ve diğerleri (Ed.) *Oxford Dictionary of Byzantium* içinde (Cilt 1, s. 107) NewYork-Oxford: Oxford Universty.
- Megaw, A. H. S. (2007). *Kourion excavations in the episcopal precinct*. Washington: Dumbarton Oaks.

- Montserrat, D. (1998). Pilgrimage to the shrine of SS Cyrus and John at Menouthis in late antiquity. D. Frankfurter (Ed.) *Pilgrimage and Holy Space in Late Antique Egypt* içinde (s. 257-280) Leiden: Brill.
- Ορλάνδου, Α. (1929). Αι παλαιοχριστιανικά βασιλικά της λέσβου. *Αρχαιολογικόν Δελτίον* 12, 1-72.
- Πάλλας, Δ. Ι. (1952). *Η'θάλασσα' των εκκλησιών: συμβολή εις την ιστορίαν του χριστιανικού βωμού και την μορφολογίαν της λειτουργίας*. Αθηνών: Εκδοσεις Του Γλαδικου Ινστιτουτου Αθηνων.
- Pitarakis, B. (2015). Işık, su ve acaibü'l mahlukat: doğaüstü şifa güçleri. B. Pitarakis (Ed.) *Hayat Kısa Sanat Uzun Bizans'ta Şifa Sanatı* içinde (s. 42-63). İstanbul: Pera Müzesi.
- Raynaud, M. P. (2009). *Corpus of the mosaics of Turkey volume 1 Lycia Xanthos part 1 the east basilica*. İstanbul: Uludağ Üniversitesi Mozaik Araştırmaları Merkezi.
- Ristow, S. (1998). *Frühchristliche baptisterien. Jahrbuch für Antike und Christentum Ergänzungsband 27*. Münster: Aschendorffesche.
- Reich, E., Knoll, F. ve Keil, J. (1932). *Die marien kirche in Ephesos. Forschungen in Ephesos IV(1)*. Wien: Österreichisches Archäologisches Institut.
- Ruggieri, V. (2017). The water in the basin (embates, loutron) and Byzantine euchology. *Studi sull'Oriente Cristiano* 21(2), 303-321.
- Şimşek, C. (2015). *Laodikeia Kilisesi Lykos Vadisinde Hıristiyanlık*. Denizli: Denizli Büyükşehir Belediyesi.
- Talbot, A. M. (2002). Pilgrimage to healing shrines: the evidence of miracle accounts. *Dumbarton Oaks Papers* 56, 153-173.
- Taft, R. F. (1991a). Communion. A. Kazhdan ve diğerleri (Ed.) *Oxford Dictionary of Byzantium* içinde (Cilt 1, s. 491) NewYork-Oxford: Oxford Universty.
- Taft, R. F. (1991b). Anaphora. A. Kazhdan ve diğerleri (Ed.) *Oxford Dictionary of Byzantium* içinde (Cilt 1, s. 85) NewYork-Oxford: Oxford Universty.
- Taft, R. F. ve Bouras, L. (1991). Altar. A. Kazhdan ve diğerleri (Ed.) *Oxford Dictionary of Byzantium* içinde (Cilt 1, s. 71) NewYork-Oxford: Oxford Universty.
- Tchekhanovets, Y. (2018). *The caucasian archaeology of the holy land: Armenian, Georgian and Albanian communities between the fourth and eleventh centuries CE*. Leiden ve Boston: Brill.
- Teteriatnikov, N. B. (1996). *The liturgical planning of Byzantine churches in Cappadocia. Orientalia Christiana Analecta 252*, Roma: Pontificio Istituto Orientale.
- Wiegand, T. ve Shrader, H. (1904). *Priene ergebnisse der ausgrabungen und untersuchungen in den jahren 1895-1898*. Berlin: Reimer.
- Yazıcı, S. U. (2018). Geç antik çağ ve erken Hıristiyanlık dünyasında dinsel su inanışları. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 8(16), 21-31.

Açıklamalar

¹ Thalassidion (Yun. θάλασσιδίου) terimi deniz anlamında kullanılan thalassa (Yun. θάλασσα) kökünden üretilmiştir. Yayınlarda thalassa ve thalassidion olarak her iki şekilde de kullanıldığı görülür.

Ancak, mimari bir düzenleme ifade edilirken thalassidion şeklinde kullanmak daha doğru ve anlaşılır olacaktır.

² Bothros (Yun. βόθρος) kelime anlamıyla hendek ya da çukur demektir. Antik dönemde kurban törenleriyle ilişkili sunular için kullanılmışlardır. Ritüele göre kurban kanı bothrosa dökülür. Törensel yemekten sonra da kurbandan arta kalanlar bothrosa bırakılır. Son olarak şarap, su, süt ve bal kullanılarak libasyon gerçekleştirilir (Gürbüzer, 2017, 64-74). D. J. Pallas, kiliselerdeki mezarla ilişkili çukurların şarap, su, süt, zeytinyağı gibi sıvı sunumlarıyla ilişkili olması gerektiğini savunur. Yazılı kaynaklardan yola çıkarak, yerel uygulamalar olarak bazı merkezlerde antik geleneklere göre sunu törenlerinin Hıristiyanlıkla beraber de devam etmiş olabileceğini belirtir (Πάλλας, 1952, s. 82-101). Ancak işlevsel olarak farklı olan, mimaride de ayrı ayrı ortaya çıkan bothros ve thalassidion arasında ayırım yapmak gerekir. Törensel temizlik ile ilişkili olan düzenlemelerin thalassidion, sunular için kullanılan çukurların bothros olarak tanımlanması daha uygun olacaktır (Altripp, 2000, s. 68-69). Bu nedenle bothros ile ilgili olabileceği düşünülen düzenlemeler bu makalenin kapsamı dışında tutulmuştur.

³ D. J. Pallas tarafından thalassidion olabileceği belirtilen (Πάλλας, 1952, s. 9-10) Stobi Piskoposluk Kilisesi altarı altındaki haznenin röliker olduğu anlaşılmıştır (Ćurčić, 2010, s. 163).

Benzer bir şekilde Cezayir Seriana'daki kilisenin altarı altındaki hazne D. J. Pallas tarafından thalassidion olarak ele alınır (Πάλλας, 1952, 10). Ancak kiliseyi tanıtan yayınlarda röliker olarak tanımlanmıştır (Gsell, 1901, s. 254).

Priene Sinagogu'nda apsis nişi önünde 0,55 m yüksekliğindeki yivli sütun üzerinde yer alan 0,95 m çapında mermer bir su teknesi yer alır (Burkhardt ve Wilson, 2013, s. 173). Ancak yapı ilk yayınlandığında ev kilisesi olarak tanıtılmıştır (Wiegand ve Shrader, 1904, s. 480-481). Bu nedenle D. J. Pallas bu su haznesini kiliseye ait bir thalassidion olarak ele alır (Πάλλας, 1952, s. 10).

Suriye Qırq Bizeh Kilisesi avlusunda bir haznesi yer alır (Loosley, 2012, s. 229). D. J. Pallas bu kilise hakkında haznenin konumunun belirtilmediği yayınlardan yola çıkarak su haznesinin thalassidion olabileceğini belirtir (Πάλλας, 1952, s. 11).

Efes Meryem Kilisesi kazı sonuçlarına ait yayınlarda, altarın kuzey kenarı yanında üst kısmı hazne biçiminde oyulmuş dairesel kesitli bir mermer parça görülür (Şekil 17). Ancak yayında bu parça ele alınmamış ve hakkında bilgi verilmemiştir (Reich, Knoll ve Keil, 1932, s. 32). D. J. Pallas, haznenin *in-situ* olması durumunda thalassidion olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir (Πάλλας, 1952, s. 10).

⁴ Bazı Türkçe çevirilerde su referansı anlaşılmamaktadır. Ancak Yeşeya 12:3'te geçen Yunanca "καὶ ἀντλήσετε ὕδωρ μετ' εὐφροσύνης ἐκ τῶν πηγῶν τοῦ σωτηρίου" ifadesi "kurtuluş pınarlarından sevinçle su alacaksınız" şeklinde çevrilmelidir.

⁵ Kelime adak/sunu anlamındadır. Ökaristi ayininde altara getirilen ekmek ve şarabın kutsanmasını ifade eder. 6. yüzyıldan itibaren kutsama için okunan dua da aynı adla anılır (Taft, 1991b, 85).

⁶ Kiliselerde törenlere katılan yaşlı ya da yüksek rütbeli din adamları için ayrılmış bölüm (Hassett, 1911, 395).

Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Ekran Kullanım Süreleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gizem Engin^{a, b}, Salih Zeki Genç^c

Özet

Bu çalışma, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının ekran kullanım süresiyle olan ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma pedagojik formasyon eğitime devam eden 172 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının orta ve alt orta düzeyde akademik erteleme davranışı gerçekleştirdikleri, öğretmen adaylarının ders çalışırken sıklıkla telefonlarını kontrol ettikleri ve telefonunu kontrol edenlerin önemli bir kısmının bu davranışın akademik verimini düşürdüğünü düşünmesine rağmen yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ders çalışırken telefonunu kontrol eden öğretmen adaylarının sorumsuzluk ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarından aldıkları puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının günlük ortalama 4 saatten fazla akıllı telefon ekranını kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme ölçeğinin sorumsuzluk ve akademik görevin algılanan niteliği alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Ekran Kullanım Süresi
Akademik Erteleme
Sorumsuzluk

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 22.01.2020
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.678379

Investigation of the Relationship Between Pre-Service Teachers' Smart Phone Screen Usage Times and Academic Procrastination Behavior

Abstract

This study was carried out to determine the relationship between academic procrastination behaviors and screen usage time of prospective teachers. The design of this study is correlational. The personal information form developed by the researcher and the "Academic Procrastination Scale developed by Ocak and Bulut (2015) were used as data collection tools. The study was carried out with 172 pre-service teachers who are continuing pedagogical formation education program. At the end of the study, it was concluded that the pre-service teachers performed academic procrastination behavior at the middle and lower middle levels, the pre-service teachers frequently checked their smart phones during the course and while they were studying, and a significant portion of those who checked their smart phones thought that this behavior reduced their academic efficiency. It was found that pre-service teachers who control their phones while studying are higher in the irresponsibility and academic perfectionism sub-dimensions. It has been observed that pre-service teachers use smart phone screen more than 4 hours per day. It was concluded that there was a positive relationship between the pre-service teachers' smart phone screen usage times and academic procrastination scale in terms of irresponsibility and perceived quality of academic task.

Keywords

Screen Usage Time
Academic Procrastination
Irresponsibility

About Article

Received: 22.01.2020
Accepted: 13.03.2019
Doi: 10.18026/cbayarsos.678379

^a İletişim Yazarı: gizem.engin@ege.edu.tr

^b Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi / Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Bornova-İzmir ORCID numarası: <https://orcid.org/0000-0003-2532-8136>

^c Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Fakültesi Anafartalar Kampüsü – Çanakkale ORCID numarası: <https://orcid.org/0000-0002-6839-8284>

Giriş

Günümüzde cep telefonları bedenimizin bir parçası haline gelmiştir. Cep telefonlarının akıllı telefonlara dönüşmesiyle birlikte film izlemek, sanal ortamda sohbet etmek, müzik dinlemek, haber okumak, sosyal ağlara katılmak gibi pekçok eylem bu araçlar aracılığıyla rahatlıkla gerçekleştirilebilmektedir. Telefon ekranına bakarak geçirilen süreler artmaktadır. Telefona bağlı geçirilen sürenin artmasının; ders çalışmak, araştırma yapmak, ödev yapmak v.b. akademik işlere ayrılan sürenin azalmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada ekran kullanım süresi ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Erteleme, yapılması gereken görevleri yapmak yerine alternatif aktivitelerle zaman geçirilmesini açıklayan bir kavramdır. Bu davranış hayattaki verimliliği düşürebilmekte, kişinin kendisiyle ve çevresindeki insanlarla ilişkilerinde bazı olumsuz değişimler meydana gelmesine sebep olabilmektedir (Alblwi, Stefanidis, Phalp ve Ali, 2019). Erteleme davranışı akademik görevler söz konusu olduğunda gerçekleşiyorsa akademik erteleme olarak adlandırılmaktadır (Akbaş ve Gizir, 2010; Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016; Kağan, 2009). Akademik erteleme davranışının farklı sebepleri olabileceği alan yazında ifade edilmiştir. Bu sebeplerden bazıları düşük sorumluluk bilinci (Bulut, 2015; Bulut ve Ocak, 2017), mükemmellik arayışı (Kaya ve Odacı, 2019; Sarıoğlu, 2011; Yıldırım, 2014), zaman yönetme becerilerindeki eksiklik (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006), ütopyik hedefler koymak (Balkıs, 2007), düşük motivasyon (Alblwi, Stefanidis, Phalp ve Ali, 2019; Kağan, 2009; Kandemir, 2014; Kaya ve Kaya, 2014), öz düzenleme becerilerindeki yetersizlik (Alblwi, Stefanidis, Phalp ve Ali, 2019; Steel, 2007) şeklinde sıralanabilir.

Sarıkaya-Aydın ve Koçak (2016) alinyazında erteleme davranışının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç boyutunun yer aldığını ifade etmektedir. Özellikle davranışsal boyutunda bireylerin akademik görevlerini yerine getirmek yerine onlara daha cazip gelen işlere yöneldikleri ifade edilmektedir (Sarıkaya-Aydın ve Koçak, 2016; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Ergen ve genç yetişkinlere cazip gelen işlerin arasında "ceptelefonunda takılmak" olduğu dikkat çekmektedir (Adnan ve Gezgin, 2016; Akyürek, Kars ve Bumin, 2018; Gezgin ve Çakır, 2016; Kaysi, 2016; Subaşı, 2019; Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım, 2015). TÜİK (2019) verilerine göre Türkiye'de 80.926.481 kişinin cep telefonu aboneliği olduğu görülmektedir. Bu sayının oldukça yüksek olduğu 18 yaş üstü insanların abonelik alabildiği göz önüne alındığında anlaşılmaktadır. Cep telefonlarının akıllı telefonlara dönüşmesiyle birlikte bu cihazlarla kurulan ilişkinin farklı açılardan değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin getirdiği olumlu (Hong, Chiu ve Huang, 2012; Kaplan-Akıllı ve Gezen, 2016; Yengin, 2016) ve olumsuz (Adnan ve Gezgin, 2016; Akdemir, 2013; Akyürek, Kars ve Bumin, 2018; Kızılkaya-Cumaoğlu ve Diker-Coşkun, 2012) etkiler alan yazında pek çok çalışmada ifade edilmiştir.

Özellikle cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla alanyazında nomofobi (cep telefonundan yoksun kalma) ve fomo (gelişmeleri kaçırma korkusu) gibi yeni kavramların yer almaya başladıkları görülmektedir. Yerli ve yabancı alan yazın nomofobinin gençler arasında ne kadar yaygın olduğunu gözler önüne sermektedir (Adnan ve Gezgin, 2016; Kaplan-Akıllı ve Gezen, 2016; Kaur ve Sharma, 2015). Benzer şekilde sosyal medyada akışta olan gelişmeleri

Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Ekran Kullanım Süreleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

kaçırma korkusunun (FOMO) da gençler arasında oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Aliçavuşoğlu ve Boyraz,2019; Yalçın-Çınar ve Mutlu,2018).

Öğrencilerin sorunlu cep telefonu kullanımları akademik hayatları üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Adnan ve Gezgin; Akdemir, 2013; Akyürek, Kars ve Bumin,2018; Aliçavuşoğlu ve Boyraz,2019; Brunborg, Mentzoni ve Frøyland, 2014; Kızılkaya-Cumaoğlu ve Diker-Coşkun, 2012). Günümüzde cep telefonlarından uyku sırasında bile ayrılmak istemeyen her an yanında bulundurma isteği duyan bir grup vardır (Aliçavuşoğlu ve Boyraz,2019). Cep telefonuyla geçirilen sürenin çok ciddi boyutlara ulaşması, akademik görevlerin ertelenmesine sebep olabilir. Yapılması gereken bir akademik görevi yapmak yerine (soru çözmek, rapor hazırlamak v.b.) öğrenen kendisinin daha fazla hoşuna giden bir uğraşa yönelebilir (film izlemek, arkadaşlarının fotoğraflarına bakmak v.b) ve bunun için cep telefonunu araç olarak kullanabilir.

Öğrencilerin akademik hayatlarında başarıyı yakalayabilmelerinin gerekli görevi nitelikli ve zamanında yapmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada cep telefonlarından ayrılamama durumunun akademik görevleri zamanında ve gereği gibi yapma konusunda olumsuz etkiler doğurabileceği düşünüldüğü için cep telefonu ekranına bağlı kalınan süreyle akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

- Öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçeğinin (sorumluluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik) alt boyutlarına göre ortalamaları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının günlük ortalama ekran kullanım süreleri nedir?
- Öğretmen adaylarının ders çalışılan süre içerisinde telefonu kontrol etme ve bu kontrol davranışının akademik verimlerini düşürme konusundaki etkilerine ilişkin görüşlerine ilişkin frekans dağılımları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının ekran kullanım süreleri ve akademik erteleme davranışları akıllı telefonlarını ders çalışırken kontrol etme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik ölçek alt boyutları ile ekran kullanım sürelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınırlılık ve Varsayımlar: Araştırmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2019 Güz döneminde formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarıyla çalışılması bir sınırlılık olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen ölçme aracına samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli:Araştırmada ekran kullanım süresi ve akademik erteleme davranışı arasında birlikte bir değişim olup olmadığı ve derecesi belirlenmek istendiği için genel

tarama modellerinin içinde yer alan ilişkiisel tarama modeli tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen,2009).

Evren ve Örnekleme: Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları içinden gönüllü olan 172 kişi ile çalışılmıştır.Bu öğretmen adaylarının 123 kişisi kadın, 49 kişisi ise erkektir. Bu grup kolay ulaşılabilir olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Erteleme Ölçeği:Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen ölçek beşli likert tipindedir. Toplam varyansın %53,61'ini açıklayan KMO Kaiser-Meyer-Olkin değeri .93 hesaplanan 4 boyutlu bir ölçektir. Ölçek toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .52 ile .82 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmelliyetçilik olarak belirlenmiştir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında alt boyutlara ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sırasıyla birinci boyutiçin. 95, ikinci boyutiçin. 86, üçüncü boyut için .77 ve son boyut için .64 belirlenmiştir. Ölçek toplamına ait iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır (Ocak ve Bulut, 2015). Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları birinci boyut için .95, ikinci boyut için .92, üçüncü boyut için .81 , son boyut için .72 ve ölçek toplamı için .94 hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış üç uzmanın görüşleriyle son şekline kavuşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyeti sorulmuştur. Formda Telefonlarının “Screen Time” özelliğini kullanarak ya da bu özelliği olmayan telefonlar için “Screen Time” uygulamasını indirerek günlük ortalama ne kadar süre ekran kullandıklarını yazmaları istenmiştir. Ayrıca telefonlarını ders süresince ve ders çalışırken kontrol edip etmedikleri, bu sorulara “evet” yanıtı verenler için telefonlarıyla ilgilenmelerinin ders verimleri üzerinde etki (olumlu ya da olumsuz) oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur.

Verilerin Toplanması: Veriler toplanmaya başlanmadan iki hafta öncesinde öğretmen adaylarına araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım göstermek isteyenlerin eğer akıllı telefonlarında ekran zamanını gösteren bir özellik yoksa “Screen Time” programını telefonlarına kurmaları sağlanmıştır. İki hafta boyunca hatırlatmalar yapılmış ve üçüncü hafta ölçme araçları gönüllü öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde ilk üç alt problemin yanıtlanması için betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma) kullanılmıştır. 4. alt problem için ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Veriler yorumlanırken Bulut ve Ocak (2017) tarafından belirlenen aralıklar kullanılmıştır. Bu aralıklar adı geçen araştırmacılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

- 4.20–5.00 “beni tamamen yansıtıyor” ,
- 3.40–4.19 “beni çoğunlukla yansıtıyor” ,
- 2.60–3.39 “beni biraz yansıtıyor” ,
- 1.80–2.59 “beni çok az yansıtıyor” ,
- 1.00–1.79 “beni hiç yansıtıyor”

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerine ait bulgular araştırma alt problemleri dikkate alınarak sırayla sunulmuştur.

a. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları Ölçek Alt Boyutlarına Göre Ortalamaları

Tablo 1. Ölçek Alt Boyutlarının Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	SS	Anlamı
Sorumsuzluk	2.62	16.94	Beni biraz yansıtıyor
Akademik görevin algılanan niteliği	2.15	8.65	Beni çok az yansıtıyor
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	2.96	4.79	Beni biraz yansıtıyor
Akademik mükemmeliyetçilik	2.46	3.54	Beni çok az yansıtıyor

Ölçek alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo1’de sunulmuştur. Sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutlarında “beni biraz yansıtıyor” aralığına denk gelen ortalamalar hesaplanırken, akademik görevin algılanan niteliği ve akademik mükemmeliyetçilik “beni çok az yansıtıyor” aralığına denk gelen ortalamalar hesaplanmıştır.

b. Öğretmen Adaylarının Günlük Ortalama Ekran Kullanım Süreleri

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Günlük Ekran Kullanımına İlişkin Süre Ortalamaları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Süre	172	4,00 dk.	711,00 dk.	255,0872	130,42310

Öğretmen adaylarının ekran kullanımına ilişkin süre ortalamaları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü gibi en az ekran kullanımı günlük 4 dakika en fazla 711 dakika bulunmuştur. Genel ortalama bakıldığında 255 dakika olduğu görülmektedir.

c. Öğretmen adaylarının ders süresinde telefonu kontrol etme, dersler sırasında telefonu kontrol etme ve bu kontrol davranışlarının akademik verimlerini düşürme konusundaki etkilerine ilişkin görüşleri

Tablo 3.Öğretmen Adaylarının Ders Çalışılan Süre İçinde Telefonu Kontrol Etme ve Bu Kontrol Davranışının Akademik Verimlerini Düşürme Konusundaki Etkilerine İlişkin Frekans Dağılımları

Değişken	Tercih			
	Evet	%	Hayır	%
	N		N	
Ders çalışılan süre içerisinde telefonu kontrol etme	136	79.1	36	20.9
Ders çalışılan süre içerisinde telefonu kontrol etme verimi düşürür	96	55.8	76	44.2

Tablo 3'te görüldüğü gibi 136 kişi (%79.1) ders çalışırken telefonunu kontrol ettiğini söylerken(%79.1),36 kişi (%20.9)etmediğini ifade etmiştir. Ders çalışırken telefon kontrol etmenin akademik verimini düşürdüğünü söyleyen 96 kişi (%55.8) iken 76 kişi (44.2) düşürmediğini düşündüğünü belirtmiştir.

- d. Öğretmen adaylarının ekran kullanım süreleri ve akademik erteleme ölçek alt boyut puanlarının akıllı telefonlarını ders çalışırken kontrol etme değişkenine göre incelenmesi

Tablo 4. Öğretmen adaylarının ekran kullanım süreleri ve akademik erteleme ölçek alt boyut puanlarının akıllı telefonlarını ders çalışırken kontrol etme değişkenine göre t-testi sonuçları

	Ders çalışırken akıllı telefonu kontrol etme	n	\bar{X}	ss	t	SD	p
Süre	Evet	136	259.51	126.62	.86	170	.38
	Hayır	36	238.36	144.55			
Sorumluluk	Evet	136	51.55	16.73	2.52	170	.01
	Hayır	36	43.66	16.47			
Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	136	22.00	8.58	1.20	170	.23
	Hayır	36	20.05	8.85			
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	136	14.95	4.77	.59	170	.55
	Hayır	36	14.41	4.91			

Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Ekran Kullanım Süreleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Akademik mükemmelliyeçilk	Evet	136	10.21	3.54	.010	170	.01
	Hayır	36	8.50	3.22			

Tablo 4'te görüldüğü gibi ekran kullanım süresi [$t(170)=.86$; $p>.05$] ve akademik görevin algılanan niteliği [$t(170)=1.20$; $p>.05$], öğretmenlere ilişkin olumsuz algı [$t(170)=.59$; $p>.05$] alt boyutlarında ders çalışırken ekran kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Sorumsuzluk [$t(170)=2.52$; $p<.05$], ve akademik mükemmelliyeçilik [$t(170)=.10$; $p<.05$], alt boyutlarında ise ders çalışırken ekran kullanımı değişkenine göre kontrol edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

- e. Öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçek alt boyutları ile ekran kullanım sürelerinin ortalamaları arasındaki ilişki

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Ölçek Alt Boyutları ile Ekran Kullanım Sürelerinin Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Süre	Sorumsuzluk	Akademik görevin algılanan niteliği	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Akademik mükemmelliyeçilik
Pearson Correlation	1	.452**	.244**	.113	.062
Sig. (2-tailed)		.000	.001	.140	.417
N	172	172	172	172	172

$p<.01$

Tablo 5'de görüldüğü gibi ekran kullanım süresi ile akademik erteleme ölçeğinin birinci alt boyutu olan sorumsuzluk ($r= .45$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon görülmüştür. İkinci boyut olan akademik görevin algılanan niteliği alt boyutu ile ekran kullanım süresi arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=.24$) ilişki hesaplanmıştır. Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ($r= .11$) ve akademik mükemmelliyeçilik ($r= .06$) alt boyutları ile ekran kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Ekran kullanım süresi ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada pedagojik formasyon eğitime devam etmekte olan öğretmen adaylarının sorumsuzluk alt boyutundan ve akademik erteleme ölçek toplam puanları ile ekran kullanım süreleri arasında pozitif yönlü orta, akademik görevin algılanan niteliği alt boyutu ile ekran kullanım süresi arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendisi ders çalışırken ise %79.1'inin cep telefonunu kontrol ettiği ve bu öğretmen adaylarının %55.8'nin ders çalışırken cep telefonunu kontrol

etme davranışının akademik verimini düşürdüğünü düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sorumsuzluk ve akademik mükemmeliyetçilik ölçek alt boyutlarında telefonu ders çalışılan süre içerisinde kontrol eden öğretmen adayları lehine farklılaşma bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışının orta düzeyde olduğu görülürken, bu adayların günlük ortalama ekran kullanım sürelerinin 255 dakika yani (4 saat 15 dakika civarında) olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının ortadüzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Bulut ve Ocak ,2017; Kızılkaya- Cumaoğlu ve Diker-Coşkun,2012; Sarıkaya-Aydın ve Koçak,2016; Vural ve Gündüz,2019). Her ne kadar öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları orta ve alt orta düzeyde çıkmış olsa da akademik erteleme davranışının hiç gösterilmemesinin akademik başarı, motivasyon ve özyeterlik gibi pek çok farklı değişkeni olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çok ciddi bir bölümünün ders sırasında ve ders çalışırken telefonunu kontrol ettikleri sonucunun alan yazında nomofobi (cep telefonundan yoksun kalma) ve fomo (gelişmeleri kaçırma korkusu) olarak geçen yeni kavramlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Gençler ve genç yetişkinlerle yapılan çalışmalarda nomofobi ve fomonun ne kadar yaygın olduğu gözler önüne serilmektedir(Adnan ve Gezgin, 2016;Aliçavuşoğlu ve Boyraz,2019; Kaplan-Akıllı ve Gezen, 2016; Kaur ve Sharma, 2015;Yalçın-Çınar ve Mutlu,2018). Üstelik bu çalışmada telefonlarını (ders çalışılan süre içinde)gibi akademik süreçlerde kullanmalarının verimi düşürdüğünü düşündükleri halde telefonlarını kontrol etme davranışını gerçekleştirdiklerini ifade eden kesim oldukça yüksek bir yüzdelik dilimi kaplamaktadır. Ders çalışırken telefonunu kontrol eden öğretmen adaylarının sorumsuzluk ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarından aldıkları puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun sorumsuzluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin umursamazlığından, mükemmeliyetçi öğrencilerin ise süreyi kontrol etme isteği ya da öğretimsel amaçlı akıllı telefona yönelmeden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının telefon ekranını kullanım sürelerinin günlük ortalaması 255 dakika olarak bulunmuştur. Bu süre günlük 4 saat 15 dakikaya denk gelmektedir.Yetişkin bir insanın günlük ortalama 7 saat uyuduğu düşünüldüğünde (Türközü ve Aksoydan, 2015) yeme, içme, temizlik gibi günlük hayati ihtiyaçlara ayrılan süre de eklendiğinde öğretmen adaylarının eğitimlerinin de devam ettiği ve zorunlu olarak katılım göstermek durumunda oldukları ders sürelerinin de hesaba katılması halinde telefon ekran kullanım süresinin (4 saat 15 dk) çok yüksek olduğu görülecektir. Kaldı ki bu çalışmada ekran süresi olarak sadece akıllı telefon ekranının kullanımı ele alınmıştır. Tablet, masaüstü bilgisayar v.b. araçların başında geçirilen süre buna dahil edildiğinde ortaya çıkacak tablonun daha da ciddi olabileceği öngörülmektedir.

Akademik erteleme davranışıyla zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu bulan çalışmalar da vardır (Kağan,2009; Sarıkaya-Aydın ve Koçak,2016). İlgili çalışmalarda zaman yönetimi konusunda sorun yaşayan kişilerin, yaşamayanlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bu anlamda öğretmen

Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Ekran Kullanım Süreleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

adaylarının sadece telefon ekran kullanım süresinin 4 saat 15 dakika çıkmış olması zamanın etkili yönetimiyle ilgili bazı yetersizlikler yaşıyor olabileceklerini düşündürmektedir.

Telefon ekran kullanım süresinin yüksekliğinin sosyal medya araçlarına erişimin bu araçlardan çok rahat olmasıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Akademik erteleme davranışı ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi ele alan bazı çalışmaların sonuçları bu düşünceyi destekler niteliktedir (Akdemir, 2013; Ekşi, Turgut ve Sevim, 2019; Gür, Bakırcı, Karakaş, Bayoğlu ve Atlı, 2018; Kızılkaya-Cumaoglu ve Diker-Coşkun, 2012).

Akademik erteleme ölçeğinin sorumsuzluk ve akademik görevin algılanan niteliği boyutlarının ekran kullanım süresiyle pozitif yönlü anlamlı ilişki içerisinde olması sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, bireyin akademik görevlere ilişkin gerekli davranışların sonuçlarını net olarak algılayamaması ve davranışın sonuçlarını üstlenmemesi ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde cep telefonları vücudumuzun bir parçasıymışçasına yanımızdan ayrılmayan araçlar haline almıştır. Pek çok insan müzik dinlemek, film ya da dizi izlemek, sosyal medya ortamlarında akan gelişmeleri takip etmek, oyun oynamak v.b. pek çok gerekçeyle saatlerce bu araçların ekranlarına bakar olmuştur. Rahatlama, farklı insanlarla tanışma, araştırma yapma gibi olumlu amaçlarla da kullanılan bu araçların kullanımında kontrol kaybedildiğinde zaman yönetiminde sorunlar yaşanabileceği açıktır. Bu amaçla bazı telefon firmaları bireylerin kendilerini denetleyebilmeleri için (screen time) ekran kullanım süresini gösteren özellikleri telefonlara eklemeye başlamış, bireyin hangi amaçla telefonu ne kadar süre kullandığını anlamasına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Ancak bu çalışmanın sonucu göstermiştir ki, kendisine verilen akademik görevleri nitelikli bulmayan ya da akademik sorumluluk düzeyi düşük olan öğrenciler için ekran kullanım süresi oldukça yüksek boyutlara ulaşabilmektedir.

Çalışma küçük bir grup üzerinde gerçekleştirildiği ve katılımcıların kendi beyanlarına dayandığı için sınırlılık taşımaktadır. Akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olan tek faktörün ekran kullanım süresi olmadığı açıktır. Bu çalışmada sadece bir değişkenle akademik erteleme arasındaki ilişkiye bakılmış olması da diğer bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Çalışma sırasında ekran kullanım süresini otomatik tutmayan cep telefon sahibi katılımcıların özel bir programı telefonlarına yüklemelerinin gerekmesi çalışma sırasında karşılaşılan önemli zorluklardan birisidir. Bundan sonraki çalışmalarda daha büyük örneklem gruplarıyla farklı değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerini gözler önüne seren model oluşturma çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Adnan, M., & Gezgın, D. M. (2016). Modern çağın yeni fobisi: üniversite öğrencileri arasında nomofobi prevalansı. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1),141-158.
- Akbay, S.E.,& Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü.*Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 6(1), 60-78.
- Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Akyürek, G., Kars, S., & Bumin, G. (2018). üniversite öğrencilerinin serbest zaman ile ilişkili tutum, yönetim ve memnuniyetlerinin incelenmesi.*Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-12. DOI:<https://doi.org/10.31680/gaunjs.408928>
- Albayrak, E., Yazıcı, H.,& Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90- 102.
- Alblwi, A., Stefanidis, A., Phalp, K. T., & Ali, R. (2019). Procrastination on social networks: types and triggers. Erişim: <http://rali.bournemouth.ac.uk/wp-content/uploads/2019/08/Abdulaziz-Alblwi-BESC-2019-Procrastination-on-Social-Media-Types-and-Triggers.pdf>
- Aliçavuşoğlu, Ç.,& Boyraz, E. (2019). Kendimi biliyorum, kork(m)uyorum! Yenilikleri kaçırma korkusu (fomo) ve sosyal medya bağımlılığında dijital üstbilişin rolü. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*,6(33), 682-697.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 67-83.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7): 57-73.
- Brunborg, G.S., Mentzoni ,R.A.,& Frøyland, L.R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems?. *Journal of Behavioral Addictions*,3 (1), 27-32.
- Bulut, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 595-603.
- Bulut, R., & Ocak. G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2, 2017, ss. 75-90.

- Ekşi, H., Turgut, T., & Sevim, E. (2019). The mediating role of general procrastination behaviors in the relationship between self-control and social media addiction in university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 717-745. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069>
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (Seventh ed.) New York: Mc Graw-Hill.
- Gezgin, D.M., & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomophobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Science*, 13(2), 2504-2519.
- Gür, S. H., Bakırcı, Ö., Karakaş, B., Bayoğlu, F., & Atli, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 68-77.
- Hong, F. Y., Chiu, S. I., & Huang, D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2152-2159.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 42(2): 113-128.
- Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5), 930-938.
- Kaplan Akıllı, G., & D. M. Gezgin (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), s. 51-69.
- Kaur, A., & Sharma, P. (2015). A descriptive study to assess the risk of developing nomophobia among students of selected nursing colleges ludhiana, punjab. *International Journal of Psychiatric Nursing*, 1(2), 1-6.
- Kaya, Ö.S., & Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili? Bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 261-295.
- Kaya, S., & Kaya, Ç. (2014). Pre-service teachers' academic motivation and coping strategies as the predictors of their academic procrastination. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 7-24.
- Kaysi, F. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımlarının İncelenmesi. *Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi: Değişime Ayak Uydurmak*. 12-13 Nisan; S.116-129.
- Kızılkaya Cumaoğlu, G., & Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2237-2247.
- Ocak, G., & Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2): 709-726.

- Sarıkaya-Aydın, K.,& Koçak,S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Sarioğlu A. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5): 607-619.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. DOI:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Subaşı, S. T. (2019). Telefonda Takılmak: Boş Zaman, Hegemonya ve Gençlik Kültürü. *Moment Dergi*, 6(2),337-353.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2019). Temel İstatistikler. Ulaştırma ve haberleşme istatistikleri.Sabit telefon, cep telefonu ve internet abone sayısı. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>
- Türküzü,D.,& Aksoydan,E.(2015). Uyku süresi ve kalitesinin beslenme ve vücut bileşimine etkisi.*Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 24(1), 10-17.
- Vural, L.,& Gündüz, G. F. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 18(1), 307-330.
- Yalçın-Çınar, Ç.,& Mutlu, E.(2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun yordayıcıları.*Current Addiction Research* ,2(2): 47-53.
- Yengin, D. A. (2016). Sosyal medya ve akıllı mobil teknoloji: akıllı sosyal yaşamlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 6(2), 105-113. http://tojdac.org/tojdac/VOLUME6-ISSUE2_files/tojdac_v06i2104.pdf
- Yıldırım, N. N. (2014). Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetimodağı ile ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü, Konya).
- Yıldırım, C., Sumuer E., Adnan, M., & Yıldırım, S. (2015). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331.

Toplumun Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Tutum ve Davranışları: Manisa İli Örneği^a

Gözde Yılmaz^{bc} Derya Şaşman Kaylı^d

Özet

Bu araştırma, toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik davranışlarını ve bu davranışları etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, Manisa merkezde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 396 kişi yer almış, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmış ve veriler SPSS 25 programıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik olumsuz düşünce davranışları üzerinde, ailesinde ve yakın çevresinde alkol, uyuşturucu madde kullanan ve bağımlılık tedavisi görmüş birinin bulunmasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda bakıldığında yakın çevresinde alkol ve uyuşturucu madde kullanan, bağımlılık tedavisi görmüş yakını bulunmayan katılımcıların bu bireylere yönelik olumsuz tutumları daha fazladır. Katılımcıların sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanma durumu ile çocuk sahibi olmama durumunun da, bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik birçok olumsuz tutum ve düşünceyi azalttığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede; bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik toplumdaki ayrımcı tutumların önlenmesi, konuyla ilgili mücadelenin etkin bir şekilde sürdürülmesinde ve bu bireylerin temel hak ve hizmetlerden faydalanabilmesinde oldukça önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Bağımlılık
Tutum
Davranış
Toplum

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 26.01.2020
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.680195

Attitudes And Behaviors of the Society Towards Individuals Using Addictive Substance: Case of Manisa

Abstract

In this study, attitudes towards individuals who use addictive substances and factors affecting attitudes was aim to examined. The study was conducted in Manisa city center on a sample of 396 and a questionnaire developed by the researcher was used as data collection tool, and the collected data was analyzed in IBM SPSS 25.0 software program. It was found that the presence of a person who used alcohol, drugs and addiction treatment in his family and his immediate environment affected the participants' negative attitudes and behaviors towards individuals using addictive substances. Generally speaking, the participants who do not use alcohol or drugs or who have not been treated for addiction are more likely to have negative attitudes towards these individuals. It was found that the participants' smoking, alcohol and drug use status and non-having children status also reduces many negative attitudes and thoughts towards individuals using addictive substances.

Keywords

Addiction
Attitude
Behavior
Society

About Article

Received: 26.01.2020
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.680195

^a Bu çalışma "Sosyal Hizmet Bakış Açısından Toplumun Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere İlişkin Tutum ve Davranışları: Manisa İli Örneği" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^b yilmazgozde@gmail.com

^c Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi <https://orcid.org/0000-0002-3331-9304>

^d Doç. Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü <https://orcid.org/0000-0001-7949-2332>

Giriş

Madde bağımlılığı, bağımlı bireyi biyolojik ve psikolojik açıdan olumsuz etkilemesinin yanı sıra sosyolojik ve ekonomik boyutları bulunan bir hastalık olması, bireyin içinde bulunduğu aile dinamiklerini ve toplumsal yapıyı da olumsuz etkilemesi nedeniyle günümüzde önemli bir sosyal sorun haline gelmiştir. Özellikle sanayi devrimi ve endüstrileşmeyle birlikte değişen toplumsal yapı içerisinde yaygınlaşmaya başlayan bağımlılık yapıcı madde kullanımı tüm dünyada günden güne artmakta ve bağımlılıkla ilintili psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve politik sorunları da artırmaktadır (Karataşoğlu, 2013; Tamer ve Aydın, 1998).

Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi'nin (UNODC) yayımladığı Dünya Madde Kullanım Raporlarına göre, dünya genelinde 2016 yılında 29,5 milyon kişi uyuşturucu bağımlısıyken 2018 yılında bu oranın 31 milyona çıktığı, uyuşturucu madde kullanan kişi sayısının ise 250 milyondan 275 milyona yükseldiği görülmektedir (UNODC, 2016; UNODC, 2018). Ülkemizde ise, Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi'nin (TUBİM) güncel araştırma sonuçlarına göre, madde kullanımına bağlı ölen kişi sayısının her yıl artış göstererek 2015 yılından 2018 yılına kadar 590'dan 941'e yükseldiği tespit edilmiştir (TUBİM, 2018). Bağımlılık yapıcı madde kullanımının ülkemizde ve dünyada gün geçtikçe artması konuyu küresel bir sorun haline getirmekte ve toplumsal refahın sağlanabilmesi için bağımlılıkla mücadelenin önemini ortaya koymaktadır (Akgül ve Kaptı, 2010).

Fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik dinamiklerle ilişkili olarak ortaya çıkan madde bağımlılığı yine bu kavramlarla ilişkili çok boyutlu bir tedavi sürecine sahiptir ve tıbbi tedavinin yanı sıra, psiko-sosyal tedavi ve sosyal rehabilitasyon programlarını da içermektedir (Köknel, 1998). Dolayısıyla böyle bir yapı içerisinde bağımlı bireyin sosyal çevresi ve içinde bulunduğu toplum tarafından nasıl nitelendirildiği tedavi sürecinin etkinliği açısından son derece önemlidir. Günümüzde bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin toplum tarafından olumsuz kalıplarla etiketlenmesi ve dışlanması, bu bireylerin hastalığı kabullenmesini ve tedaviye başlama sürecini geciktirmekte, tedavinin etkinliğini azaltmakta ve tedavi sonrasında bağımlı bireyin sosyal hayata uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Nitekim Türkiye'nin de dâhil olduğu ve on dört farklı ülkede yürütülen bir araştırmada alkol ve madde bağımlılığı toplum tarafından reddedilen ve etiketlenen başlıklar arasında en üst sırada yer almaktadır (Room, Rehm, Trotter, Paglia ve Üstün, 2001).

Madde kullanan bireyler toplum tarafından ahlaksız, suç potansiyeli yüksek, tehlikeli ve saldırgan olarak nitelendirilmektedirler (Husak, 2004; Link, Phelan, Bresnahan, Stueve ve Pescosolido, 1999; Boekel, Brouwers, Weeghel ve Garretsen, 2015; Corrigan, Kuwabara ve O'Shaughnessy, 2009). Bu bireylerin, bir işi sürdürebilecek sorumlulukta olmadıkları, insanlarla iletişim kuramadıkları ve kendilerine bir gelecek kuramayacakları düşüncesi hakimdir (Boekel ve ark. 2015; Blendon ve Young, 1998). Bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin bu olumsuz kalıplarla nitelendirilmesi bağımlılığın kabullenilmesini güçleştirmekte, bireyi ve ailesini hastalığı saklamaya yönlendirmekte, aile fertleri arasındaki bağları zayıflatarak bağımlı bireyi ailesinin destek mekanizmalarından mahrum bırakmaktadır (Cunningham, Sobel ve Chow, 1993; Ritson 1999; Toronto Drug Strategy Implementation Panel, 2010). Öncelikle kendi aile üyeleri tarafından damgalanan bağımlı bireyler tedavi sürecinde sağlık hizmeti sağlayıcıları tarafından da olumsuz tutumlara maruz kalmakta ve reddedilmekte, bu ayrıştırıcı tutumların sonucunda da bağımlı bireylerin

tedaviye olan ilgisi azalmakta ve tedavi süreci olumsuz etkilenmektedir (Boekel ve ark. 2015; Meltzer, Suppes, Burns, Shuman, Orfanos, Sturiano ve Fins, 2013; Ronzani, Higgins ve Furtado, 2009; Weiss, Ramakrishna ve Somma, 2006). Toplum tarafından reddedilen ve sosyal statü kaybı yaşayan bağımlı bireyler, içe kapanma, düşük öz saygı ve depresyon gibi sorunlar yaşamakta, sosyal işlevsellikleri azalmakta, bu durum ailevi ve mesleki sorumlulukların yerine getirilmesini güçleştirmekte ve ekonomik kayba sebep olarak kişinin hayat standartlarını olumsuz etkilemektedir (Corrigan ve ark. 2009; Türkmen, Kumaşoğlu ve Akyol, 2015; Çam ve Ayakdaş Dağlı, 2017). Bu çerçevede madde bağımlılarına yönelik toplumun tutum ve davranışları bağımlılık sorununun tedavisinde ve bu sorunla mücadelede önemli bir yere sahiptir.

Ülkemizde bağımlılığın nedenlerine ve bağımlıların bu süreci nasıl yaşadıklarına ilişkin çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak bağımlılığın oluşmasında, gelişmesinde ve tedavi edilmesinde çok önemli bir rolü olan toplumsal alanın bilgisi sınırlıdır. Toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik tutumlarının ve bu tutumları etkileyen faktörlerin araştırılmasının bağımlılığın psiko-sosyal tedavi alanına katkı sağlayacağı ve yeni bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenlerin incelenmesi amacıyla yapılmış tanımlayıcı ilişkisel türde bir çalışmadır.

Araştırma, 1 Şubat 2019- 28 Mayıs 2019 tarihleri arasında Manisa il merkezinde gerçekleştirilmiş olup örnekleme oluşturmak için bilimsel araştırmalarda kullanılmakta olan EPI-3.03 programı kullanılmıştır. Manisa merkez nüfusu 2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Verilerine göre 410.440 olarak belirtilmiş olup, en geniş örneklem büyüklüğü için beklenen frekans %50 kabul edilerek, ± 5 sapma ve %95 güven aralığına göre minimum örneklem büyüklüğü 384 olarak hesaplanmış, gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 396 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma gerçekleştirilmeden önce Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay alınmıştır.** Araştırma örnekleminin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılarak Manisa merkezde bulunan 57 mahallenin her biri küme olarak kabul edilmiş ve aralarından random olarak seçilen 8 mahallede araştırma yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak literatürden faydalanılarak oluşturulmuş ve iki kısımdan oluşan anket formu kullanılmıştır. İlk kısımda katılımcıların, yaş, cinsiyet, eğitim, meslek gibi sosyal demografik özellikleri, bireylerin bağımlılık yapıcı madde kullanma durumlarını ve yakın çevresinde bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin varlığını belirlemeye yönelik 23 soru yer almıştır. İkinci kısımda ise ülkemizde, toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik tutumlarını inceleyen bir ölçek bulunamamış olmasından dolayı bu düşünce ve davranışları öğrenmek amacıyla literatürden faydalanarak oluşturulmuş 33 soruluk bir soru formu kullanılmıştır. Araştırmada tek bir yasadışı madde yerine tüm

** Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı: 26.12.2018, E.59590 sayılı karar

yasadışı maddelerin bir arada ele alınması ve sadece Manisa ilinde uygulanması araştırmanın sınırlılıkları arasına dâhil edilebilir.

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25.0 programıyla analiz edilmiş olup verilerin istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Verilerin iç tutarlılık ve çarpıklık değerleri Lind ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen ± 2 değer aralığı dikkate alınarak incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve bu incelemeler sonrasında verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş, istatistiksel analizlerde non-parametrik testlere gidilmiştir. Değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkiler ki-kare, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılarak incelenmiş, ilişkili bulunan değişkenlerin arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü ölçmek amacıyla da korelasyon ve regresyon testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 396 kişinin sosyo-demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların, %56,1’inin (n=222) kadın ve %43,9’unun (n=174) erkek olduğu, en küçüğü 18 ve en büyüğü 82 yaşında olmak üzere çoğunluğu %41,7 (n=165) oranla 31-43 yaş arası ve %32,1 (n=127) oranla 18-30 yaş arası oluşturduğu, en yüksek oranlarla %46’sının (n=182) üniversite, %36,6’sının (n=145) ortaöğretim mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası evlidir ve %58’i (n=229) çocuk sahibidir.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri (N=396)

Özellikler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	222	%56.1
Erkek	174	%43.9
Yaş		
18-30 yaş arası	127	%32.1
31-43 yaş arası	165	%41.7
44-56 yaş arası	86	%21.7
57-69 yaş arası	15	%3.8
70-82 yaş arası	3	%0.8
Yaş Ort.± SS	36.8±11.4	
Ortanca(min-max)	35 (18-82)	
Eğitim Durumu		
Okuryazar	5	%1.3
İlköğretim mezunu	44	%11.1
Ortaöğretim mezunu	145	%36.6
Üniversite mezunu	182	%46
Lisansüstü	20	%5.1

Toplumun Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Tutum ve Davranışları: Manisa İli Örneği

Medeni Durum		
Bekar	140	%35.4
Evli	231	%58.3
Boşanmış/Ayrı yaşıyor	21	%5.3
Eş vefat	4	%1
Çocuğu Olma Durumu		
Var	229	%57.8
Yok	167	%42.2
Toplam	396	%100

*Ort.: Ortalama, SS: Standart Sapma

Katılımcıların yarısından çoğu Manisalı olmakla birlikte %16'sının (n=64) memuriyet tayini ile ve %15'inin (n=61) ekonomik sebepli göçle Manisa'ya yerleştiği tespit edilmiştir. Aylık gelir düzeyleri incelendiğinde çoğunluğunun %37 (n=145) oranıyla 3001-5000 tl arası ve %35 (n=138) oranıyla 15001-3000 tl arası aylık gelire sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir. Meslek gruplarına bakıldığında ise en yüksek oranlarla %36'sı (n=141) memur, %23'ü (n=91) işçi ve %12'si (n=49) ev kadınıdır.

Katılımcıların sigara ve alkol kullanma durumlarına bakıldığında %42'sinin (n=168) sigarayı hiç kullanmadığı ve %60,1'inin (n=238) alkolü hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Hem alkol hem de sigara kullanan 146 (%37), alkol kullanıp sigara kullanmayan 31 (%8) ve sigara kullanıp alkol kullanmayan 93 (%24) katılımcı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların %95,7'sinin (n=379) hayatı boyunca hiç uyuşturucu madde kullanmadığı, %11'inin (n=44) ise ailesinde ve yakın çevresinde uyuşturucu madde kullanan birinin olduğu tespit edilmiştir. Ailede ve yakın çevrede kimin uyuşturucu madde kullandığına bakıldığında %6 (n=23) oranıyla en çok arkadaşlarının madde kullandığı bulunmuştur. Katılımcıların %6,3'ünün (n=25) ailesinde ve yakın çevresinde alkol veya madde bağımlılığı tedavisi görmüş birinin olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların, Yasadışı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Düşünce ve Davranışlarının Sosyo-demografik Değişkenlerle İlişkisi

Araştırma kapsamında katılımcıların yasadışı madde kullanan bireylere yönelik düşünce ve davranışlarının sosyo-demografik değişkenlerle nasıl ilişkilendiğine bakılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ailesinde BYM kullanan birinin olması durumunda erkeklerin kadınlardan daha çok utanacağı (U=16379), BYM kullanan kişilerden kadınların daha çok korktuğu (U=15490) ve son olarak BYM kullanan kişileri tedavi olabilmesi için gerekli sağlık kuruluşlarına yönlendirmede kadınların daha özverili olduğu (U=17167) sonucuna ulaşılmıştır (p<0.05). Yine Mann Whitney U testi sonucunda, BYM kullanan bireylere yönelik bazı olumsuz tutum ve davranışların sıra ortalamalarının çocuk sahibi olan katılımcılarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Çocuk sahibi olan katılımcıların madde kullananların topluma zararı olduğu (U=16845), serbest dolaşmamaları gerektiği (U=15441), kendi hayatları ile ilgili doğru kararlar alamadıkları (U=16815), bu bireylere anlayışlı ve hoşgörülü davranamayacakları (U=16355), bu bireylerin karakterlerinin zayıf

olduğu (U=16619) ve aile içerisindeki sorumluluklarını yerine getiremeyeceklerine (U=16232) yönelik düşünceleri, çocuk sahibi olmayan katılımcılara oranla daha yüksektir. Bu davranışlar üzerinde, çocuk sahibi olan kadın ve erkek katılımcılar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile bağımlı bireylere yönelik düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, katılımcıların eğitim seviyesi yükseldikçe, bağımlı bireylere tedavi sürecinde yardımcı olabileceklerine yönelik puanlarının arttığı ($\chi^2 =12.379$), bu bireylerle iletişim kurmamaya çalışacaklarına yönelik puanlarının ise azaldığı ($\chi^2 =10.032$) tespit edilmiştir ($p<0.05$). Katılımcıların eğitim düzeyleri ile yasadışı madde kullanan bireylerle iletişim kurmak istememeleri arasındaki korelasyonun da negatif yönlü olduğu bulunmuştur ($r=-0,223$, $p<0,05$). Bağımlı bireylere tedavi sürecinde yardımcı olabilme düşüncesi üzerinde katılımcıların aylık gelir düzeylerinin de etkili olduğu ve aylık gelir düzeyi yükseldikçe bu bireylere yardım edebileceklerine yönelik puanlarının azaldığı tespit edilmiştir ($\chi^2 =24.828$, $p<0.05$). Tedavi sürecinde yardımcı olabilme düşüncesi ile aylık gelir düzeyi arasındaki korelasyonun negatif olduğu görülmüştür ($r=-0.413$, $p<0.05$). Regresyon analizi sonucunda da bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüş ve katılımcıların aylık gelir düzeyi yükseldikçe BYM kullanan bireylere tedavi sürecinde yardım edebileceklerine yönelik puanlarının azaldığı bulunmuştur ($R^2 = 0.051$, $p<0.05$). Aylık gelir düzeyinin etkili olduğu bir başka durum, katılımcıların ailesinde bağımlılık yapıcı madde kullanan birinin olması durumunda utanç duymalarıdır. Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve katılımcıların aylık gelir düzeyi arttıkça, ailelerinde madde kullanan biri olması durumunda utanç duyacaklarına yönelik puanların da arttığı görülmüştür ($\chi^2=11.522$, $p<0.05$).

Bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin toplum içinde serbest dolaşmaması gerektiği düşüncesi üzerinde yaş faktörünün etkili olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, katılımcıların yaşları arttıkça, madde kullanan bireylerin toplum içinde serbest dolaşmaması gerektiğine yönelik puanlarının da yükseldiği görülmüş ($\chi^2=12.838$) ve aralarındaki korelasyonun pozitif olduğu bulunmuştur ($r=0,512$, $p<0,05$).

Katılımcıların, Yasadışı Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Olumsuz Düşünce ve Davranışlarını Etkileyen Faktörler

Katılımcıların, yasa dışı bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik olumsuz düşünce ve davranışlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanma durumları ile ailesinde ve yakın çevresinde alkol ve uyuşturucu madde kullanan, bağımlılık tedavisi görmüş bir yakını bulunması durumları araştırılmış ve bu değişkenlerin olumsuz düşünce ve davranışlarla nasıl ilişkilendiğine bakılmıştır.

1. Sigara, Alkol ve Uyuşturucu Madde Kullanma Durumları

Tablo 2’de de görüleceği üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, hiç sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanmayan katılımcıların bağımlılık yapıcı madde kullanan bireyleri tehlikeli olarak nitelendirme durumlarına ait sıra ortalaması puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 2: Katılımcıların Sigara, Alkol ve Uyuşturucu Madde Kullanma Durumlarının Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireyleri Tehlikeli Olarak Nitelendirme Durumlarıyla İlişkisi

DEĞİŞKENLER	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sigara Kullanma Durumu					
Hiç kullanmadım	168	227,98			
Yılda birkaç kez	45	178,40			
Ayda bir paket	19	225,53	5	31,634	0,000
Haftada bir paket	39	201,99			
Hemen hemen her gün bir pakete yakın	116	157,84			
Bıraktım	9	200,72			
Alkol Kullanma Durumu					
Hiç kullanmadım	238	217,26			
Yılda birkaç kez	105	177,84			
Ayda bir	30	147,42	5	21,073	0,001
Haftada bir	17	180,65			
Hemen hemen her gün	6	123,25			
Uyuşturucu Madde Kullanma Durumu					
Hiç kullanmadım	379	202,60	3	13,423	0,004
Birkaç kez kullandım	17	98,80			
Toplam	396				

Yasadışı madde kullanan bireylerin toplum içinde serbest dolaşmaması gerektiği (Sigara $\chi^2=14.997$, Alkol $\chi^2=17.923$, Uyuşturucu $\chi^2=26.062$), kendi hayatları ile ilgili doğru kararlar alamayacakları (Sigara $\chi^2=15.309$, Alkol $\chi^2=22.705$, Uyuşturucu $\chi^2=19.635$), ve suç işleme potansiyellerinin yüksek olduğu (Sigara $\chi^2=24.572$, Alkol $\chi^2=27.437$, Uyuşturucu $\chi^2=16.849$) yönündeki düşünceler ile katılımcıların sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Yapılan Kruskal Wallis H testinin sıra ortalamaları incelendiğinde, hiç sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanmayan katılımcıların olumsuz düşünce ve davranışlarına ait puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde hiç sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanmayan katılımcıların yasadışı madde kullanan bireylerle arkadaş olmayı istememe (Sigara $\chi^2=17.466$, Alkol $\chi^2=24.762$, Uyuşturucu $\chi^2=20.400$), günlük aktiviteleri

gerçekleştirememe (Sigara $x^2=16.725$, Alkol $x^2=29.632$, Uyuşturucu $x^2=21.304$), iletişim kurmamaya çalışma (Sigara $x^2=18.145$, Alkol $x^2=14.462$, Uyuşturucu $x^2=15.853$), ve bu bireylerden korkma (Sigara $x^2=35.880$, Alkol $x^2=41.105$, Uyuşturucu $x^2=16.468$), uzak durmaya çalışma (Sigara $x^2=12.705$, Alkol $x^2=18.735$, Uyuşturucu $x^2=12.420$) davranışlarına ait sıra ortalaması puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Katılımcıların sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanım sıklığı arttıkça bağımlılığı bir hastalık olarak algılama oranlarının azaldığı bulunmuştur (Sigara $x^2=12.922$, Alkol $x^2=12.902$, Uyuşturucu $x^2=19.010$).

Bunların yanı sıra, herhangi bir sıklıkla alkol kullanan ve uyuşturucu madde kullanmış olan katılımcıların, bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin herhangi bir işte çalışmaması gerektiği (Alkol $x^2=11.907$, Uyuşturucu $x^2=18.367$), madde kullanımının aile içindeki (Alkol $x^2=12.490$, Uyuşturucu $x^2=12.100$) ve iş yerindeki (Alkol $x^2=15.165$, Uyuşturucu $x^2=12.852$) sorumlulukları yerine getirmeye engel olduğu, madde kullananların psikolojik sorunları olduğu (Alkol $x^2=11.470$, Uyuşturucu $x^2=12.907$) yönündeki düşüncelerine ait puanların diğer katılımcılardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

2. Ailesinde ve Yakın Çevresinde Alkol Kullanan, Uyuşturucu Madde Kullanan ve Bağımlılık Tedavisi Görmüş Bireyin Varlığı

Katılımcıların bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik düşünce ve davranışlarını etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla sorgulanan bir başka durum, ailesinde ve yakın çevresinde alkol kullanan, uyuşturucu madde kullanan ve bağımlılık tedavisi görmüş birinin varlığıdır. Tablo 3'de de görüleceği üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ailesinde alkol ve uyuşturucu madde kullanan, bağımlılık tedavisi görmüş biri bulunan katılımcıların madde kullanan bireylerin toplum içinde serbest dolaşmaması gerektiği yönündeki düşüncelerine ait sıra ortalamaları puanlarının diğer katılımcılardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, ailesinde ve yakın çevresinde alkol, uyuşturucu madde kullanan ve bağımlılık tedavisi görmüş biri bulunan katılımcıların, madde kullanan bireylerin tehlikeli olduğu (Alkol kullanan; $U=15865$, Uyuşturucu kullanan; $U=3551$, Tedavi gören; $U=2547$), bu kişilerle arkadaş olmayı istemeyeceği (Alkol kullanan; $U=15691$, Uyuşturucu kullanan; $U=5053$, Tedavi gören; $U=3693$) ve iletişim kurmamaya çalışacağı (Alkol kullanan; $U=16221$, Uyuşturucu kullanan; $U=4998$, Tedavi gören; $U=2367$), ailesinde madde kullanan biri olması durumunda utanacağı (Alkol kullanan; $U=16794$, Uyuşturucu kullanan; $U=4988$, Tedavi gören; $U=3227$) ve bu kişilerden korktuğu (Alkol kullanan; $U=15640$, Uyuşturucu kullanan; $U=4228$, Tedavi gören; $U=2010$) yönündeki olumsuz düşünce ve davranışlarına ait puanlarının diğer katılımcılardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bunun yanı sıra yakın çevresinde uyuşturucu madde kullanan ve bağımlılık tedavisi görmüş biri bulunan katılımcıların kişilerin sorunları olduğu için madde kullandığı (Uyuşturucu kullanan; $U=6287$, Tedavi gören; $U=3331$), karakterlerinin gelişmemiş olduğu (Uyuşturucu kullanan; $U=4298$, Tedavi gören; $U=2017$), bu bireylerin maddeyi bırakacağına inanmadığı (Uyuşturucu kullanan; $U=6202$, Tedavi gören; $U=3538$) ve maddeyi bırakmak için tedavi olmak istemediklerine (Uyuşturucu kullanan; $U=5924$, Tedavi gören; $U=2904$) yönelik sıra ortalamaları puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Madde Kullanan Bireylerin Toplum İçinde Serbest Dolaşmaması Gerektiğine Yönelik Düşünceleri Etkileyen Faktörler

DEĞİŞKENLER	N	Sıra Ortalaması	U	z	p
Ailede ve Yakın Çevrede Alkol					
Kullanan Birinin Varlığı					
Var	198	181,78	16292	-2,988	0,003
Yok	198	215,22			
Ailede ve Yakın Çevrede					
Uyuşturucu Kullanan Birinin					
Varlığı					
Var	44	119,69	4276	-4,980	0,000
Yok	352	208,35			
Ailede ve Yakın Çevrede Alkol					
veya Uyuşturucu Bağımlılığı					
Tedavisi Görmüş Birinin Varlığı					
Var	25	109,56	2414	-4,127	0,000
Yok	371	204,49			
Toplam	396				

Tartışma

Araştırma çerçevesinde, BYM kullanan bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranışları etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla 396 katılımcıdan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Literatürde, BYM kullanan bireylere yönelik tutum ve davranışları etkileyen faktörleri değerlendiren çalışmalar son derece azdır. Bu nedenle elde edilen bazı verileri birebir karşılaştırma olanağı bulunamamıştır.

Bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik düşünce ve davranışlar üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığı tespit edilmesinin yanı sıra ailesinde madde kullanan birinin olması durumunda erkeklerin kadınlardan daha çok utanacağı, madde kullananlardan kadınların daha çok korktuğu ve bu kişileri gerekli sağlık kuruluşlarına yönlendirmede kadınların daha özverili olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde bu sonuçları destekleyen bir çalışmaya rastlanılamamış, Tansel (2006) tarafından üniversite öğrencilerine yapılan bir çalışmada kadınların erkeklere oranla BYM kullanan bireylere yönelik olumsuz tutumlarının daha yüksek olduğu, Ganji Gargari (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise erkeklerin olumsuz tutumlarının kadınlara kıyasla daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Katılımcıların ailesinde ve yakın çevresinde alkol ve uyuşturucu madde kullanan, bağımlılık tedavisi görmüş birilerinin bulunması, BYM kullanan kişilerle arkadaş olabilme, sohbet edip

ilişki kurabilme ve günlük aktivitelerini gerçekleştirebilme oranlarını artırmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalarda, yakın çevresinde bağımlılık yapıcı madde kullanan birileri olmayan katılımcıların bu bireylerle yakından ilişkili olan katılımcılara kıyasla daha fazla sosyal mesafe oluşturduğunu destekler niteliktedir (Boekel ve ark. 2015; Ganji Gargari, 2015).

Hiç sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanmamış olan katılımcıların, madde kullanan bireyleri toplum için tehlikeli olduğu, saygısız olduğu, kendi hayatları ile ilgili doğru kararlar alamadıkları, ailesinde BYM kullanan biri olsa utanacağı ve suç işleme potansiyellerinin daha yüksek olduğu şeklindeki düşüncelerinin diğer katılımcılardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bağımlılık yapıcı madde kullanımında benzer deneyimleri yaşayan insanların empati duyma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve bundan dolayı insanları etiketleme oranlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Toronto Drug Strategy Implementation Panel, 2010). Katılımcıların sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanma sıklıkları arttıkça BYM kullanımını bir hastalık olarak görme oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin, bağımlı olduklarını ve bağımlılığın bir hastalık olduğunu kabul etmeme durumlarını açıklar niteliktedir.

BYM kullanan bireylere yönelik bazı olumsuz tutum ve davranışların, çocuk sahibi olan katılımcılarda (%58, n=229) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sahibi olan katılımcıların BYM kullananların topluma zararı olduğu, serbest dolaşmamaları gerektiği, kendi hayatları ile ilgili doğru kararlar alamadıkları, bu bireylere anlayışlı ve hoşgörülü davranamayacakları, bu bireylerin karakterlerinin zayıf olduğu ve aile içerisindeki sorumluluklarını yerine getiremeyeceklerine yönelik düşünceleri çocuk sahibi olmayan katılımcılara oranla daha fazladır. Çocuk sahibi olan katılımcıların bu olumsuz tutumunun, alkol ve uyuşturucu kullanımının yaygınlaşması ve küçük yaşlara kadar inmesiyle birlikte ebeveynlerin, çocuklarının bağımlı olmalarından korkuyor olması durumuyla açıklanabilir.

Araştırma kapsamında, katılımcıların eğitim durumlarının bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik düşünce ve davranışlar üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca, eğitim seviyesi yükseldikçe katılımcıların madde kullanan bireylerin kendi hayatları ile ilgili doğru kararlar alamadıkları, bu kişilere iletişim kurmamaya çalıştıklarına yönelik puanların azaldığı ve tedavi sürecinde bu kişilere yardımcı olabileceklerine yönelik puanların da arttığı bulunmuştur. Arıkan ve arkadaşları (2015) tarafından alkol ve madde bağımlıları ile bağımlı yakınlarının etiketlemelerine yönelik yapılan bir çalışmada ise eğitim seviyesi düştükçe etiketlemelerin arttığı belirtilmektedir.

Bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylerin suç işleme potansiyeli yüksek kişiler olarak nitelendirilmeleriyle katılımcıların sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanma durumlarının ilişkili olduğu; sigara, alkol ve uyuşturucu kullanan katılımcıların bu konudaki olumsuz tutumlarının daha az olduğu görülmektedir. İlgili literatür taranmış, bu tutumları etkileyen faktörlere yönelik bilgilere ulaşılamamıştır; ancak Ahern ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, yasa dışı madde kullanan kişilerin suç sayısının artmasının, bu maddeleri kullanan bireylere yönelik damgalama ve ayrımcılığın artmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, yasa dışı madde kullanan bireylerin damgalandıkça suç işleme oranlarının arttığı ve suç işleme oranları arttıkça damgalamanın arttığı bir döngünün var olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen genel sonucun aksine katılımcıların, bağımlılık yapıcı madde kullanan bireyleri tedavi olabilmesi için sağlık kuruluşlarına yönlendirebileceğine ve tedavi sürecinde bu bireylere yardım edebileceğine yönelik düşüncelerini, alkol ve uyuşturucu madde kullanma durumlarının, yakın çevresinde alkol ve uyuşturucu madde kullanan ve bağımlılık tedavisi görmüş birinin olması durumlarının etkilemediği bulunmuştur. Bağımlı bireylere yönelik, katılımcıların olumsuz düşünce ve davranışlarını etkileyen birçok faktör olmasına rağmen, bağımlılığın tedavi edilmesi noktasında katılımcıların özverili oldukları söylenebilir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan çalışmalarını destekler niteliktedir (Ögel, 2002).

Sonuç ve Öneriler

Madde bağımlılığı hastalığı, yalnızca bireysel çıktıları olmayan, toplumla ve toplumsal yapılarla etkileşim içinde olan çok boyutlu bir halk sağlığı sorunudur. Bundan dolayı toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik düşünce ve davranışları bağımlılık tedavisinin etkinliği açısından son derece önemlidir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, toplumun madde bağımlılığı ile ilgili bilgisi ve bilinci arttıkça bu bireylere yönelik ayrıştırmacı davranışlarının azalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle madde kullanımının nedenleri, sonuçları ve bağımlılığın tedavi süreçleri hakkında topluma eğitimler verilmelidir. Bunun yanı sıra bağımlı bireylerin hak ve hizmetlere erişiminin kısıtlanmamasına ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmelerine destek olacak sosyal politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca bu çalışma konusunun ulusal ölçekte yapılması ve bağımlı bireylere yönelik olumsuz düşünce ve davranışların boyutunun ölçülmesi, bu konuda alınacak önlemlerin ve yapılacak politikaların oluşturulması açısından son derece önemlidir.

Kaynakça

- Ahern J, Stuber J., Galea S. (2007). Stigma, discrimination and the health of illicit drug users. *Drug Alcohol Depend*, 88, 188–96.
- Akgül A, Kaptı A. (2010). Türkiye'nin Uyuşturucu ile Mücadele Politikası: Politika Süreç Analizi. İçinde: Özeren S, Sözer MA, Demir OÖ, (eds.). *Yerelden Küresele Sınırşan Suçlar*. Polis Akademisi Yayınları: Ankara, 75-99.
- Arıkan Z, Genç Y, Etik Ç, Aslan S, Parlak İ. (2015). Alkol ve Diğer Madde Bağımlılıklarında Hastalar ve Yakınlarında Etiketleme. *Bağımlılık Dergisi*, 5, 52-56.
- Blendon, RJ. Young, JT. (1998). The Public and the war on illicit drugs. *Jama*, 279(11), 827-832.
- Bookel L, Brouwers E, Weeghel J, Garretsen H. (2015). Comparing stigmatising attitudes towards people with substance use disorders between the general public, GPs, mental health and addiction specialists and clients. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(6), 539-549.
- Corrigan PW, Kuwabara SA, O'Shaughnessy J. (2009). The public stigma of mental illness and drug addiction: Findings from a stratified random sample. *Journal of Social Work*, 9, 139-147.

- Cunningham JA, Sobel LC, Chow VMC. (1993). What's in a label? The effect of substance types and labels on treatment considerations and stigma. *Journal of Studies on Alcohol*, 54(6), 693-699.
- Çam O, Ayakdaş Dağlı D. (2017). Alkol Bağımlılarında İçselleştirilmiş Damgalama, Suçluluk ve Utanç Duyguları. *Bağımlılık Dergisi*, 18(4), 145-151.
- Ganji Gargari S. (2015). Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Üç Farklı Fakülte Öğrencilerinin Alkol ve Madde Bağımlılığına Yönelik Damgalamaları. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Prof. Dr. Yusuf Alper), İzmir.
- Husak DN. (2004). The moral relevance of addiction. *Substance use and misuse*, 39(3), 399-436.
- Karataşoğlu S. (2013). Sosyal Politika Boyutuyla Madde Bağımlılığı. *Türk İdare Dergisi*, 476: 321- 352.
- Köknel Ö. (1988). Bağımlılık: Alkol ve Madde Bağımlılığı. 1. basım. Altın Kitaplar Yayınevi: İstanbul.
- Lind DA, Marchal WG, Wathen SA. (2006). *Basic statistics for business and economics (Fifth edition)*. McGraw-Hill Companies: United States.
- Link BG, Phelan JC, Bresnahan M, Stueve A, Pescosolido BA. (1999). Public conceptions of mental illness: labels, causes, dangerousness, and social distance. *American Journal of Public Health*, 89, 1328-1333.
- Meltzer EC, Suppes A, Burns S, Shuman A, Orfanos A, Sturiano CV, Fins JJ. (2013). Stigmatization of substance use disorders among internal medicine residents. *Substance Abuse*, 34(4), 356-362.
- Ögel K. (2002). Türkiye'de Madde Bağımlılığı. 2. Basım. IQ Kültür Sanat Yayıncılık: İstanbul.
- Ritson EB. (1999). Alcohol, drugs and stigma. *International Journal of Clinical Practice*, 53(7), 549-551.
- Ronzani T, Higgins Biddle J, Furtado E. (2009). Stigmatization of alcohol and other drug users by primary care providers in Southeast Brazil. *Social Science & Medicine*, 69, 1080-1084.
- Room R, Rehm J, Trotter II RT, Paglia AU, Üstün TB. (2001). Cross-Cultural Views on Stigma, Valuation, Parity, and Societal Values Towards Disability. In: Üstün TB, Chatterji S, Bickenbach JE, Trotter II RT, Room R, Rehm J, Saxena S, (ed.). *Disability and culture: universalism and diversity*. Hogrefe & Huber Publishers: Seattle, 247-291.
- Tansel B. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Prof. Dr. Emel ÜLTANIR). Mersin.
- Tamer M, Aydın C. (1998). Ergenlikte Madde Kullanımı. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*, 1 (2), 305-321.
- Toronto Drug Strategy Implementation Panel. *Stigma, Discrimination and Substance Use: Experiences of people who use alcohol and other drug in Toronto*. September 2010.

https://www.toronto.ca/wpcontent/uploads/2018/01/93e2stigmadiscrim_rep_2010_aoda.pdf Erişim Tarihi: 08.04.2019

TUBİM (Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi). Bağımlılık Yapıcı Maddeler ve Bağımlılık İle Mücadele. 2018 Türkiye Raporu. Ankara: TUBİM

Türkmen SN, Kumaşoğlu Ç, Akyol T. (2015). Alkol ve Madde Bağımlılığı Tedavi ve Eğitim Merkezi (AMATEM) Biriminde Yatan Bireylerde İçselleştirilmiş Damgalama ve Yaşam Kalitesi. Bağımlılık Dergisi, 16(4), 182-191.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). World Drug Report. New York; 2016.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). World Drug Report. Vienna; 2018.

Weiss MG, Ramakrishna J, Somma D. (2006). Health-related stigma: rethinking concepts and interventions. Psychology Health Medicine, 11, 277-87.

Selçuklu Hakimiyetinde Halep'in Ekonomik Yapısı^a

Emin KIRKIL^{b, c}

Özet

Günümüzde Suriye iç savaşı nedeni ile sıkça adını duyduğumuz Halep şehri, stratejik konumundan dolayı tarih boyunca Doğu Akdeniz-Anadolu- Arap Yarımadası- Mısır- İran coğrafyaları ile etkileşim içerisinde olmuştur. Bu konum onun siyasi kaderi kadar ekonomik durumunu da belirlemiştir. Bölgede etkin olan devletlerin bir biri ile mücadelesi şehrin ticari ve ekonomik durumunu doğrudan etkilemiştir. İslam-Bizans mücadeleleri, Fatimilerin bölgede hakimiyet kurma çabaları, yerel Arap emirliklerinin mücadeleleri Orta Çağ'da Halep'in ticari ve ekonomik durumunu olumsuz yönde etkilemiştir. Selçuklu sultanı Melikşah'ın Suriye seferi sonucunda Türklerin hakim olduğu şehir özellikle ilk Selçuklu Valisi Kasımu'd-devle Aksungur'un almış olduğu tedbirler sayesinde ticari potansiyeline yeniden kavuşmuştur. Her ne kadar Haçlı Seferlerinden bu yönü ile olumsuz bir şekilde etkilenmiş olsa da, Selçuklu hakimiyet dönemi şehirde ticaret hayatının canlandığı bunun sonucu olarak da şehir ekonomisinin ve fiziki yapısının geliştiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Halep
Selçuklu
Kasımu'd-devle Aksungur
Ekonomik Yapı

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 07.02.2020
Kabul Tarihi: 22.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.686157

Economic Structure of Aleppo Under The Seljuk Empire

Abstract

The city of Aleppo, often heard about nowadays due to the Syrian Civil War, was in interaction with the Eastern Mediterranean- Anatolia- Arabian Peninsula-Egypt-Iran geographies throughout the history due to its strategic location. This location determined its economic status as well as its political fate. The struggle of the states, which were active in the region, directly affected the commercial and economic situation of the city. The Islamic-Byzantine struggles, the attempts of the Fatimids to dominate the region, and the struggles of the local Arab Emirates negatively affected the commercial and economic situation of Aleppo in Middle Ages. As a result of the Syrian expedition of the Seljuk Sultan Melikshah, the city, dominated by the Turkish, regained its commercial potential especially thanks to the measures taken by the first Seljuk Governor Kasımu'd-devle Ak Sungur. Although it was negatively affected by the Crusades in this aspect, The Seljuk domination period emerged as a period when the commercial life of the city revived and as a result, the city's economic and physical structure enhanced.

Keywords

Aleppo
The Seljuk
Kasim al Dawla Aqsounqur
Economic Structure

About Article

Received: 07.02.2020
Accepted: 22.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.686157

^a Bu çalışma, Emin Kırkıl'ın "Selçuklu Döneminde Halep" isimli doktora tezinden türetilmiştir. Emin Kırkıl, Selçuklu Döneminde Halep, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı yayınlanmamış doktora tezi, Elâzığ 1999.

^beminkirkil@hotmail.com

^cDr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, ORCID:0000-0002-9753-2120

Giriş

Antik ve Orta Çağ dünyasının bir çok bölgesi ile bağlantı sağlayabilecek bir konumda bulunan Halep, bu özelliği ile her dönem bir ticaret şehri olmuştur. Ne var ki bu avantajlı konum onun sıkça bölge güçlerinin hakimiyet alanı olması gibi olumsuz bir neticeyi de beraberinde getirmiştir. İlk İslam fetihlerinin ardından uzunca süre İslam-Bizans mücadelelerinden etkilenen şehir ve ekonomisi, özellikle Emevi iktidarının son bulması neticesinde Suriye'nin ihmal edilmesi gibi bir politik yaklaşımdan etkilenmiştir. Abbasilerin otoritelerinin zayıflaması ile birlikte bir yandan Fatimilerin bölgeyi ele geçirme teşebbüsleri bir yandan da bu dönemde oluşan yerel hanedanların hakimiyet mücadelesi şehrin ticaret hayatını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum aynı zaman da şehrin fiziki gelişimi ve imarında da kendisini hissettirmiştir.

Urfa, Antakya ile birlikte Selçuklu hakimiyetine geçen Halep, bu dönemde sağlanan istikrar neticesinde ticari potansiyeline yeniden kavuşmuş, canlanan ticaret şehir ekonomisinde ve şehrin imarında etkisini göstermeye başlamıştır.

Ticaret Mekanları

Kısaca çarşı ve pazarlar olarak isimlendirebileceğimiz ticaret ve zanaat yerlerinin vasıfları ve konumlarına geçmeden önce, çarşı ve pazar oluşumunun nasıl gerçekleştiğini tespit etmeye çalışacağız. Bu açıdan yaklaşıncı, Halep'te görülen ilk özellik Helenistik döneme ait geniş bulvarın zamanla üzeri kapatılarak sukrlara dönüştürülmüş olmasıdır. Esasen bu değişim İslamiyet'ten önce başlamış olup, önce kolonlar arasındaki revaklar işgal edilmiş ve zamanla yollar çeşitli sukrlarla dolmuştur (ELISSEEFF,1967:134). Revakların altındaki geçiş yollarına dokunulmamış ve Halep'teki gibi fenerlerle aydınlatılan kavşakları kubbelerle kapatılmış kapalı çarşılar oluşmuştur. Bu oluşumun neticesinde ortaya çıkan dükkânların ön cepeleri iki ile dört metre arasında olup, iki ahşap kepenkle kapatılmıştır. Bunlardan üst kepenk kaldırıldığı zaman rüzgârlık vazifesini görür, alttan bir destek üzerine açılan alt kepenk ise malların teşhirine yarayan tezgâh vazifesini görürdü (SAUVAGET,1941:120; ELISSEEFF,1967:854-855). Üç veya dört metre derinliğinde olan dükkânların dipteki kısmı, arka sokağa açılan bir atölye şeklinde uzatılmıştır.

Uzak yerlerden gelen tüccar funduklarda geceliyorlardı. Buraya yük hayvanlarını da getirebiliyor, mallarını depolayabiliyorlardı. XII. yüzyıldan itibaren fundukun yerini, perakende ve toptan satışların da yapıldığı hanlar aldı. Hanlar genellikle şehrin içinde, hububat pazarının (Suku'l-Kemh) civarında yer alıyordu.

Bu tarihî gelişim süreci içerisinde, Hişam b. Abdülmelik zamanında açık alanlardan kapalı yerlere geçişi doğuran, açık alan pazarından (suku'l-gubar) kurulu pazara (han/ kayseriye) dönüşümün meydana geldiğini böylece sabit ve sürekli pazaryerlerinin kurularak buralardan çeşitli vergilerin toplandığını söyleyebiliriz (CHALMETA,1992:150).

Halep toponomisi ve topoğrafyasını bilmek, bize yalnızca büyük ekonomi merkezlerinin durumu hakkında bilgi vermez. Bu aynı zamanda şehirdeki zanaat grupları hakkında da bilgi sahibi olmamızı sağlar.

Bu açıdan bakıldığında zaman İbn-i Şeddad'ın 609/1212 senesine ait Halep gelirlerine dair verdiği liste büyük önem taşır. Müellifimizin verdiği bu listede yedi adet çarşı, pazar ve han gibi

ekonomik merkez mevcuttur. Bunlar Deve-At-Sığır pazarı, Köle veya Un Pazarı⁴ (İBN-İ ŞEDDAD,1564:106a; İBN-İ ŞIHNE,1909:148), Koyun Pazarı, Türkmen Koyun Pazarı, Oduncular Çarşısı, Kirişçiler Çarşısı ve Sultan Hanı'dır. Diğer vergi gelirlerinin büyük bir kısmını da çeşitli zanaatkâr grupları oluşturmaktadırlar ki şüphesiz bunların çoğunluğu da belli çarşılarda kümelenmişlerdi. Örneğin sabuncuların mesabîn, demircilerin haddadîn, ipekçilerin harirîn, iplikçilerin habbalîn ve dericilerin de dabbağın çarşılarını oluşturduklarını söyleyebiliriz.

İbn-i Cübeyr Halep kapalı çarşılarının üstü kapalı, dükkânların birbirine bitişik olduğunu söyler ve devamla, "insan burayı gezerken bir sanat sergisinden diğerine geçiyor, bütün medeni sanatları görmek imkânını buluyor" diyerek hayranlığını ifade eder (De GOEJE,1907:352). Halep Ulu Camiî esasen, antik dönemin pazar yeri üzerinde kurulmuştur. Şehrin bu mıntıkası ticaret merkezi olma özelliğini devam ettirir. Nureddin döneminde Ulu Cami çevresinde üç tane kapalı çarşı vardır. Bunlardan kumaşçılar çarşısı ciddi bir onarım görmüş olup, batıya doğru uzatılmıştır. Bu kayseriye özelliği gösterdiği için onun üzerinde ayrıca duracağız. Cami çevresindeki ikinci kapalı çarşı ise Suku'l-Bazu'l-Halî olarak isimlendirilen eskiciler çarşısıdır. Üçüncüsü ise Mecdettin çarşısıdır. Bu zat Nureddin'in Halep naibi olduğu için bu çarşı da Nureddin'e mal edilmektedir. Bu çarşılar Batınîlerin 565/1170'de çıkarttıkları yangında hasar görmüşlerdir (SAUVAGET,1933:120n.386). Bunların dışında yerlerde olmak üzere Züccaciye ve Serracin kapalı çarşıları da vardı ki bunlardan sonuncusu Nureddin döneminde başka bir yere taşınmıştır (SAUVAGET,1933:121).

Gıda maddesi satıcıları ve sokak satıcıları antik dönem agorasında toplanmış idi. Ancak bu alanda Ulu Cami inşa edilince bunlar buradan taşınmak zorunda kaldılar. Hişam b. Abdulmelik döneminde, Babu'l-Cinan yakınlarında gıda satıcıları için bir yer yaptırıldı. Burası aslında geleneksel pazaryerinin planına uygun olarak, kapıları avlunun üstünü kuşatan üstü kapatılmış kolonların bulunduğu bir alana açılan bir dizi dükkânın merkezi bir avlu etrafında toplandığı bir handı. Sokak satıcılarının pazarı ise bunun yakınında, şehrin surları dışında bir yerde idi SAUVAGET,1933:77n.217; ELISSEEFF,1967:861; SAUVAGET,1933:149).

Bab-ı Antakiyye tarafındaki antik dönemin kolonlu caddesi, son dönemlere kadar önemli bir ticaret bölgesi olarak kaldı. Zira bu cadde ve bitişik sokaklarda çeşitli kapalı çarşılar kümelendi. Bunların başlıcaları, ip ve urgan satıcıları (Suku'l-Habbalîn), odun satıcıları (hattabîn), hasır satıcıları (hassarîn), demirciler (haddadîn), tandır imalatçıları (tenariyyûn), av kuşları satıcıları (bezadire) idi (ELISSEEFF,1967:861). Ayrıca Bab-ı Antakiyye' nin giriş tarafında, maristan yakınlarındaki Suku'l-Heva'yı (İBN-İ ŞIHNE,1909:231) da bu gruba dâhil etmek gerekir.

Şehrin kuzeyindeki Sadla ve Sehliyye mahallelerinde taş yontucuları (haccarîn), sabun atölyesi, tabakhane, deri satıcıları ile deriyi tabaklama işleminde kullanılan sumak satıcıları ve kürkçüler (ferrayîn) bulunuyordu (ELISSEEFF,1967:862). Eyyûbîlerden el-Melikü'n-Nasr Yusuf, Ulu Cami'nin doğusunda iki çarşı yaptırarak, önce ipekçileri sonra da bakırcıları buraya naklettirdi (İBN-İ ŞEDDAD,1564:13a-b). İbn-i Şeddad'ın ifadesine bakılırsa bu zanaat grubunun faaliyetlerinin daha önceleri de mevcut olduğuna hükmedilebilir. Ayrıca şehirde bir de okçular (neccabîn) çarşısı mevcut idi (İBN-İ ŞIHNE,1909:108).

⁴ Burada yazılan kelime Köle Pazarı manasına gelmektedir. Sauvaget ise bunu Un Pazarı manasına gelen "dakik" şeklinde düzeltmektedir. Bkz. J. SAUVAGET, *LesPerlesChoisies....*, Beyrut 1933, 164.

Halep'teki ed-Devvab, kırsal kökenli pazarlardan olup şehrin dışında idi (CHALMETA,1992:144). Büyük bir ihtimalle el-Hâzır semtinde bulunuyordu. Bu semtte bir de Savar Kervansarayı vardı. İki katlı olan binanın bir kısmı, şehre hücum edenlere siper vazifesi gördüğü için, Zengî tarafından yıktırılmıştır (SAUVAGET,1933:121n.392). Bunlardan başka, yerlerini tam olarak tayin edemediğimiz, Bevati, Attarin, Zerb, Sarmatiyye, Kutn ve Kays çarşıları da vardı (A. el-BEK,1987:463).

Bunlardan başka bazı ticarî faaliyet ve üretimlerin evlerde de icra edildiğini düşünmek yanlış olmasa gerektir.

Kayseriye

Burası özel bir kapalı çarşıdır. Etrafı çevrili ve çok sağlam kapıları vardır. Bir avlunun kenarında dikdörtgen veya kare bir plan üzerine kuruludur. Sürekli gece bekçisi bulunuyordu. Bu büyük han, kuyumcular veya halı atölyeleri gibi değerli malların depolandığı bir yer veya Zengîn bir zanaat grubunun atölyelerinin bulunduğu bir yer olarak şehir hayatında önemli bir rol oynuyordu (ELISSEEFF,1967:858).

İsmi Yunancadan gelen kayseriye, sonraları han veya funduk şeklini almıştır. Ne var ki funduk, kayseriyeden farklı olarak sadece depo vazifesi görüyordu. Orada bir üretim faaliyeti söz konusu olmadığı gibi doğrudan halka satış da yoktu. Nureddin döneminde bir satış funduku şeklini alarak gelişti. XII. yüzyıldan itibaren birçok çeşitleri görülmeye başlandı.

Kayseriye, Halı Kayseriyesi veya Kürk Kayseriyesi gibi içinde bulunan mallara göre isim alırlardı. Bir kısmı ise sultan veya vezir gibi üst düzey yöneticilerin ismini taşıyordu. Halep'te Helenistik dönemde en önemli ticaret merkezi, sonraları Ulu Cami'nin yapıldığı yerde bulunuyordu. Kumaş Kayseriyesi de bunun yanında idi. Hamevî'nin, İbn-i Batlan'dan naklen anlattığına bakılırsa, bu kayseriye yirmi dükkândan müteşekkildi. Burada her gün 20.000 dinarlık mal satılıyordu (Dé GOEJE,1907:308; MAZAHARİ,1996:202). Bu da yıllık 7. 300. 000 dinar eder ki yalnız kumaş alış verişinden böyle bir meblağın elde edilmiş olmasına inanmak güçtür. Burada bir rakam hatası olduğunu veya diğer malların satışından da elde edilen miktarın ilave edilmiş olabileceğini düşünebiliriz.

565/1170 senesinde çıkan yangında Ulu Cami hasar görünce, Nureddin burada bir düzenlemeye karar verdi. Bunun için Kumaş Kayseriyesinin büyük bir kısmını cami lehine istimlak etti. Kumaşçılar için caminin doğu, güney ve batısında üç yeni çarşı yaptırdı (ELISSEEFF,1967:860; SAUVAGET,1933:119). Bu yeni düzenleme ile artık kayseriye özelliğini kaybetmiş oldu.

Nureddin döneminde, Ulu Cami'nin güneydoğusundaki antik kolonlu yolun güneyinde yeni kayseriye kuruldu. Bunlar Kayseriyetü's-Saga (Kuyumcular Çarşısı) ve Kayseriyetü's-Sarf (Sarraflar Çarşısı) idi. Bunlardan kuyumcular çarşısından bazı dükkânların geliri, Nureddin tarafından, Asruniyye Medresesine vakfedilmişti. Daru'z- Zekât (Zekât Dairesi) ve Muhtesib Dairesi de bunların yanında idi (ELISSEEFF,1967:860). Böylece şehrin bu bölgesi bir finans merkezi özelliği kazanmış oldu.

Ticarete Konu Olan Mallar

Bir ticaret şehri olarak Halep'te ticarete konu olan mallar çeşitlilik arz etmektedir. Bunlardan bir kısmı diğer bölgelerden getirilip çeşitli yerlere satılan transit ticaret malları olup, büyük bir kısmı da Halep'te üretilen tarım ve sanayi mallarıdır.

Transit ticaret merkezi olarak Halep'e getirilen mallar arasında yünlü, ipekli, yezdî, rumî ve acemî türden kumaşlar; samur, vaşak, tilki, tavşan, sincap kürkleri; Çerkez köleler (İBN-İ ŞİHNE,1909:254) ile inci, altın, gümüş gibi mücevherat çeşitleri (İBNÜ'L-ADÎM,1951:167) önemli bir yer işgal ediyordu. Bu dönemde han ve kervansaraylardan elde edilen vergi gelirlerinin 380. 000 dirhemi bulması, transit ticaretin hacmi hakkında bize bir fikir verebilir. Halep ticaretinde şehirde üretilen ipek oldukça önemli bir yere sahip idi. Halep ipeği kalitesi bakımından aranan bir tür olup, fuar dönemi olarak niteleyebileceğimiz bir aylık zaman zarfında, bu ipekten 100 yük bir günde satılıp bitiyordu. Bu bir aylık zaman zarfında Halep büyük şehirlerden birisi haline geliyordu (İBN-İ ŞİHNE,1909:254)⁵. Ayrıca Halep züccaciye mamülleri büyük bir şöhrete sahip olup, pek çok yere ihraç ediliyordu (NASR-I HÜSREV,1994:173 n16).

Aynı şekilde ağaç işlemleri de aranan mamüllerden idi. Halep Ulu Camiî, Mescidü'l-Aksa Camiî ve Konya Alaettin Camiî minberleri Halepli ustaların eseri idi (ŞEŞEN,1983:216-217). Bunların dışında, Halep'te üretilen özel bir tür sabun aranan bir cins olup Irak, Diyarbakir ve Anadolu'ya ihraç edilmekte idi (İBN-İ ŞİHNE,1909:254). Dericilikle ilgili faaliyetler de şehir ekonomisinde önemli bir yer işgal ediyordu. Nitekim 609/1112 yılı bütçesine bu iş kolunun katkısı 550.000 dirhem⁶ gibi önemli bir meblağa ulaşmakta idi.

Hayvancılık da Halep için önemli bir geçim kaynağı idi. Şehir çevresindeki Türkmen ve bedevi toplulukları bu işle uğraşırlardı. Eyyûbîler döneminde hayvan pazarlarından elde edilen vergi gelirinin toplamının 1. 130.000 dirhem nakdi ve 30.000 baş koyuna ulaşmıştı (İBN-İ ŞEDDAD,1564:106; İBN-İ ŞİHNE,1909:147-148). Bu rakamlar, bu konudaki faaliyetin hacmi hakkında ipucu verdiği gibi ticarete de önemli bir paya sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Halep ve çevresi tarım ürünlerinin çeşitliliği ile de dikkat çekmektedir. Buzaa vadisinde pamuk ve mısır yetiştirildiği kaynaklarımızın ifadesinden anlaşılmaktadır⁷. Başta buğday ve arpa olmak üzere, diğer hububat türleri de önemli miktarda yetiştiriliyordu (İBN-İ ŞİHNE,1909:252).

Halep ve Dımaşk'taki buğday fiyatlarını mukayese ettiğimiz zaman, Halep lehine büyük bir farkın gözlenmesi üretim potansiyeli ile ilgili olmalıdır⁸. Halep'te yetiştirilen *Nisibî* cinsi gülden üretilen kokular ve diğer mamüller de ihraç ediliyordu (İBN-İ ŞİHNE,1909:251). Yeşil fıstık, üzüm, elma, nar, kayısı ve incir gibi meyveler de önemli ölçüde yetiştirilip, bir kısmı

⁵İpekçilikle ilgili faaliyetlerden Halep hazinesinin geliri 609/1212 senesinde, 160.000 dirhem idi. İBN-İ ŞEDDAD, *age.*, 106a.

⁶Bu meblağ 609 senesi bütçesinin yaklaşık 1/7 sine tekabül etmesi bakımından dikkat çekicidir.

⁷Haçlılarla ittifak yapan Dübeyş b. Sadaka Halep üzerine yürürken Buzaa vadisindeki mısır ve pamuk tarlalarını tahrip etmiştir. Bkz. İBNÜ'L-ADÎM, *Zübde*, II, 224; Ayrıca pamuk ve susam üretildiğine dair bkz., Yakut HEMEVÎ, *age.*, II, 308; MAKDÎSî, *Ahsenü't-Tekasîm*, nşr. M. J. De GOEJE, Leipzig 1906, 181.

⁸541 senesinde Halep'te buğdayın altı mekûkü bir dinar iken, Dımaşk'ta 548 senesinde bir mekûkü on dinardan satılıyordu. Bir mekûk buğday Halep'te 569 senesinde birbuçuk dinar iken, Dımaşk'ta 574 senesinde sekiz dinar idi. Bkz. İBNÜ'L-ADÎM, *Zübde*, II, 285; EBU- ŞAME, *Kitabu'r-Ravzateyn*, I, nşr. M. HİLMÎ- M. AHMED, Kahire 1956, 43-46; İBN-İ VASIL, *Müferrici'l-Kurub*, I, nşr. C. e'ş-ŞİYYAL, Kahire 1953, 100-102; İBNÜ'L-ESİR, *el-Kamil fi't-Tarih*, XI, çev. A. ÖZAYDIN, İstanbul 1987, 361.

taze bir kısmı da kurutulmuş olarak satılıyordu (İBN-İ ŞİHNE,1909:252-253; HEMEVÎ,1907:308). Meyve cinsinden olmak üzere, Halep'te karpuz ziraatı da önemli bir yere sahip idi. Çok meşhur olan *Rakkî* cinsi karpuzlar Kahire'ye kadar götürülüyordu (İBN-İ ŞİHNE,1909:253).

Esasen Selçukluların ilk Halep Valisi Kasımuğdevle Aksungur'un, birçok verginin kaldırılmış olmasına rağmen, hergün 1. 500 dinar vergi toplayabilmesi (İBNÜ'L- ADÎM,1976:100) şehrin ticarî ve ekonomik potansiyelinin ne kadar büyük olduğunu kanıtıdır.

Günümüzde de Halep ekonomisi hemen aynı özelliklere sahip olup, bölgenin tarım ürünleri ihtiyacını karşıladığı gibi dokumacılık ve sabun sanayii gelişmiş canlı bir ticaret merkezidir.

Ticaretin Gelişmesi için Alınan Tedbirler

Coğrafi konumu itibari ile stratejik bir öneme sahip olan Halep, bütün devletlerin hâkim olmak istedikleri bir şehir idi. Yine bu konumu itibari ile ticaret merkezi olma özelliğine sahipti. Şehrin bu özelliklerinden dolayı buraya hâkim olanlar, halka iyi davranmak ve hâkimiyetlerini pekiştirmek için bir takım tedbirler almak hususunda kendilerini zorunlu hissediyorlardı. Bunun sonucu olarak şehrin ekonomik gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla sıklıkla ticaret ve gümrük vergilerini kaldırıyorlardı. Kaynaklarımız bu konuda birçok örnek vermektedirler. Nitekim 406/1015 senesinde Fatımî Halifesi el-Hâkim bi-Emrillah, kendisine tabi olan Halep hâkimi Salih b. Mirdas'a hitaben yazdığı bir tevkiinde, Halep ve amalinde yaşayanları *müküs*⁹ ve *mezalim* vergilerinden affettiğini bildiriyordu (İBNÜ'L- ADÎM,1976:214). Aynı şekilde Melikşah da Suriye seferi sırasında geçtiği bütün şehirlerde bu tür ticarî vergileri kaldırıyorlardı¹⁰.

Halep'te ticaret için alınan tedbirler söz konusu olunca, kaynaklarımızın hemen hepsinin üzerinde ittifak ettikleri bir isim olarak, ilk Selçuklu valisi Kasımuğdevle Aksungur karşımıza çıkmaktadır. Halep valiliğine tayin edilen Aksungur, öncelikle yolların güvenliğini sağladı ve bunun devamını temin için de soyguncu ve yol kesicilerle iyi mücadele edebileceği düşüncesi ile eski bir eşkıya olan el-Micenn'i şehir reisliğine tayin ederek yolların ve kafilelerin güvenliğini sağlamakla görevlendirdi. Bundan başka kafilelerin can ve mal güvenliğinden, geçtikleri yerleşim birimindeki insanları sorumlu tutan bir uygulama getirdi.

Onlardan çalınan malı, kafilenin arazisinde bulunduğu ahaliye tazmin ettirme şartını getirerek bir nevi sigorta uygulaması getirmişti¹¹. Bu nedenle halk, kafilelerin mallarını korumak zorunda kalıyordu. Onun bu tedbirleri sonucudur ki kaynaklarımızın açıkça belirttiği gibi, her yönden gelen tüccar kafileleri şehre girmeye başlamış ve Halep insanların ikamet etmeyi arzuladıkları bayındır bir şehir haline gelmiştir (İBNÜ'L- ADÎM,1976:98; İBNÜ'L- ESİR,1963:15; İBN-İ VASIL,1953:19). Aksungur'un bu tedbirleri sonucunda Halep, Bizans-Fatımî ve mahallî emirlikler arasındaki uzun süren mücadele döneminde kaybettiği ticarî önemini yeniden kazanmıştır.

Nitekim Melikşah tarafından bazı vergilerin kaldırılmış olmasına rağmen, Aksungur'un şehirde her gün 1500 dinar vergi toplayabilmesi ticarî faaliyetlerde büyük bir artış olduğunu

⁹Bu vergi için bakınız, W. BJORKMAN, 'Meks', *İA*, VII.

¹⁰Melikşah tarafından kaldırılan bu vergilerin yekünü 600. 000 dinarı buluyordu. O. TURAN, *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti*, 3. Bsk., İstanbul 1980, 207, 342.

¹¹Aksungur'un bu sigorta uygulaması ile Türkiye Selçuklularında görülen uygulama arasında paralellik kurula bilir. Aralarındaki farklılık, Türkiye Selçukluları tazmin işini devlet olarak üstlenmiş iken Aksungur bunu ahaliye yüklemiştir.

açıkça ortaya koymaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, Melikşah'ın Suriye seferi esnasında bölgede kaldırılmış olan vergilerin yıllık toplamının bütün bölge için 600. 000 dinara ulaştığı dikkate alınacak olursa, bir kısım vergilerin kaldırılmış olmasına rağmen Aksungur'un sadece Halep'te günlük 1.500 dinar vergi toplamasının büyük bir gelişme ile mümkün olabileceği daha iyi anlaşılır. Bu, ayda yaklaşık 45.000 yılda da 540.000 dinar eder ki bu da sultanın bütün Suriye'de kaldırdığı yıllık vergi miktarına denk bir meblağın sadece Halep'ten toplanabildiğini ifade etmektedir.

Selçuklu hâkimiyeti döneminde Halep'te, bir kısım vergileri kaldırma geleneğinin tek istisna ismi Tutuş'un oğlu Rıdvan'dır. Zira Rıdvan, Halep Selçuklu Meliki olarak daha önceleri mevcut olmayan gümrük, mal ve toprak vergileri tarh etmiştir (İBNÜ'L- ADÎM,1976:141). Şüphesiz bunlar daha önce kaldırılmış olan vergilerdi. Rıdvan'ın bu uygulaması, Haçlıların kuvvet kazanmaları neticesinde onlarla girilen mücadelenin devlete getirdiği malî yükü bir ölçüde hafifletmeye yöneliktir. Bu uygulamanın uzun ömürlü olmadığı da anlaşılmaktadır. Nitekim Rıdvan'ın ölümü üzerine onun yerine geçen oğlu Alp Arslan, babasının koymuş olduğu vergileri kaldırarak, Haçlılarla mücadeleden dolayı, bunalmış olan halkın sıkıntısını bir ölçüde hafifletmeye çalışmıştır (İBNÜ'L- ADÎM,1976:167). Halep'e hâkim olan İlgazi 514/1120 senesinde, pazar vergilerini kaldırıp, ağırlık ve uzunluk ölçülerini büyülterek ticaretin gelişmesi için bir takım tedbirler almıştır (AZİMÎ,1988:43). Aynı şekilde, Aksungur el-Porsukî de Halep'e hâkim olduğu zaman Haçlı saldırıları ile güç duruma düşen Haleplileri rahatlatmak için *mezalim* ve *müküs* vergilerini kaldırmıştır (İBNÜ'L- ADÎM,1976:230).

Halep'i ekonomik yönden kalkındırmak ve ticareti geliştirmek için bir kısım vergileri kaldırma geleneği en geniş şekli ile Nureddin Mahmud Zengî döneminde uygulanmıştır. Nureddin değişik yıllarda ülkesinin çeşitli bölgelerinde bir çeşit örfî vergi olan, *mezalim*, *müküs*, *me'une* ve *öşr* vergilerini kaldırarak (İBNÜ'L-ADÎM,1976:325; İBNÜ'L- ESİR,1987:323), bunların yerine *zekât* vergisini koymuştur (ŞEŞEN,1979:179). Selahaddin de Halep'e hâkim olduğu zaman yayınladığı bir menşurla haleplileri müküs vergisinden muaf tutmuştur (İSFAHANI,1979:111).

Haçlı seferleri neticesinde Doğu Akdeniz limanlarının ticarî yönden önem kazanması Halep'te ticarî faaliyetlerin genişlemesi sonucunu doğurdu. Özellikle kervan yolları ile Halep'e ulaşan doğu malları, buradan Antakya ve Lazkiye topraklarındaki limanlara ulaştırılıyorlardı. Bu dönemde Halep'e hâkim olan Eyyûbîler özellikle Venediklilerle ticarî antlaşmalar imzalayarak bu ticareti geliştirmeye özen gösterdiler ve bu amaçla onlara bazı vergi indirimleri sağladılar. el-Melikü'l-Aziz döneminde Halep'te bir Venedik Balyosu bulunduğu gibi, bir de mağazaları vardı. Daha önce iki kez yenilenmiş olan bu imtiyaz antlaşması 652 / 1254 senesinde tekrar yenilendi (W. HEYD,1975:419-421).

Halep Şehrinin Gelir Durumu

Halep, gerek ürettiği malların çok çeşitli oluşu ve gerekse ticaret merkezi oluşu nedeni ile geliri yüksek olan bir şehir idi. Bu özelliğini Halep Selçuklu Melikliğinin Haçlılarla mücadele ettiği dönem haricinde, hemen hemen bütün tarihi boyunca devam ettirmiştir. Şehrın gelir kaynakları; gümrük vergisi olan *müküs*, tartılardan alınan *me'une* vergisi, bir çeşit örfî vergi olan *mezalim* ile narh üzerinden alınan mezbaha, hayvan pazarı ve sebze-meyve ticareti vergileri idi (ELISSEFF,1967:804). Ayrıca mirasçısı olmayan terekeler de hazineye aktarılıyordu (İBNÜ'L-ADÎM,1976:275).

Abbasîler döneminde Halep'in devlet hazinesine ödemek zorunda olduğu vergi miktarını biliyoruz. Bu miktar Harun Reşid döneminde Avasım eyaleti ile birlikte 400.000 dinar, Me'mun döneminde 470.000 dinar idi. 204/819 senesinde 360.000, 250/864 senesinde 400.000 ve 371/981 senesinde 360.000 dinar idi (SOBERNHEIM,1934:228). Kaynaklarımızdan edindiğimiz bilgiye göre 359/970 senesinde Halep ve Humus'un, buralara bağlı yerlerle birlikte, *cizye* geliri 700.000 dirhemden fazla idi. Yine aynı dönemde buraların *haraç* geliri yedi *kanatir* yani 700 *ritl* idi ki bu erkeklerden kişi başına yılda bir dinar olarak alınıyordu (İBNÜ'L-ADÎM,1976:163).

Melikşah'ın Halep valisi şehirde her gün 1.500 dinar vergi topluyordu (İBNÜ'L-ADÎM,1976:100). Bu durum şehrin ekonomik potansiyeli ve ticareti canlandırmak için alınan tedbirlerin neticesini yansıması bakımından dikkat çekicidir. Esasen Melikşah'ın Suriye bölgesine 1.000.000 dinar vergi tarh etmiş olması (İBNÜ'L-ADÎM,1976:100) da bölgenin ekonomik potansiyeli hakkında ipucu verir mahiyettedir.

Halep Selçuklu Meliki Rıdvan, 507/1113 senesinde şehri sıkıştıran Haçlı kumandanlarından Tancred'e, Halep gelirlerinden 20.000 dinar vermeyi teklif etmiştir (SEVİM,1983:856). Halep için zor sayılacak yıllarda teklif edilen bu meblağ azımsanmayacak bir miktar olup şehrin gelirlerinin nedeni sağlam olduğuna işaret eder. Ancak zamanla Haçlı saldırılarının şiddetini artırması ve Halep'te siyasî otorite boşluğunun ortaya çıkması neticesinde, şehre bağlı yerlerin çoğu Haçlıların eline geçince Halep için siyasî açıdan olduğu kadar, ekonomik açıdan da çok zor bir dönem başlamış oldu. Nitekim İbnü'l-Adîm, "harap ve geliri az olan Halep'e hiç bir hükümdar sahip olmak istemiyordu" (İBNÜ'L-ADÎM,1976:206) diyerek bu durumu açıkça ifade etmektedir. Bu duruma ait çarpıcı bir örnek de İlgazi' nin Halep'e hâkim olduğu sırada yaşanır. Halep'in gelirleri öylesine azalmıştır ki İlgazi ile birlikte gelmiş olan Türkmenlerin günlük ihtiyacını dahi karşılayamamaktadır.

Halep Zengîler döneminde, özellikle de Nureddin'in hâkimiyeti altında eski müreffeh günlerine tekrar döndü. Nureddin ticareti canlandırmak maksadı ile *mezalim* ve *me'une* vergilerini büyük ölçüde kaldırdı. Bunların 567/1172 senesinde, bütün ülke genelindeki tutarı 568.460 dinar idi (İBNÜ'L-ADÎM,1976:334). Hemen ilave edelim ki bundan on beş yıl önce yaşanan deprem sonrasında da ülkesinin büyük bir kısmında toplamı 156.000 dinarı bulan *mezalim* vergisini daha önce kaldırmıştı. Bu miktarın yaklaşık üçte biri Halep'e ait idi¹². Bu dönemde, Avasım haricinde, Nureddin'in hâkimiyeti altındaki bölgelerden alınan verginin toplamı 402.733 dinar olup, bunun yaklaşık dörtte biri yani 96.186 dinarı Halep ve çevresinden toplanıyordu (SOBERNHEIM,1934:228).

Halep'in gelirleri hakkındaki en teferruatlı bilgilerimiz Eyyûbîler dönemine aittir. Kaynaklarımız, bu dönemde iktâ edilmiş topraklar ve amilliklerin haricinde, sadece şehirden elde edilen ve Halep hazinesine aktarılan gelirleri liste halinde vermektedir. Bu listeden Halep'teki ticaret ve sanayinin durumunu tespit etmek mümkün olduğu gibi, şehrin gelirindeki yükselişi de açıkça görmek mümkündür. Maliye kayıtlarına dayanılarak verilen bu bilgilere göre, el-Melikü'z-Zahir döneminde (609/1212), Halep hazinesinin gelirlerinin toplamı 6.984.500 dirhem (İBN-İ ŞEDDAD,1564:106a-b, İBN-İ ŞIHNE,1909:147-148) yani 465.633 dinar idi. Bunun 4.335.000 dirhemi kentsel faaliyetlerden elde ediliyordu. Geri kalan

¹²552 senesi depreminden sonra kaldırılan 156.000 dinarlık *mezalim* vergisinin şehirlere göre dağılımı şöyle idi. Halep 50.000 dinar, Dımaşk 20.000 dinar, Humus 26.000 dinar, Harran 5.000 dinar, Sincar 1000 dinar, Rahbe 10.000 dinar, Azaz 10.000 dinar, Telli Başır 21.000 dinar, el-Maarre 3.000 dinar ve Bedeviler 10.000 dinardır. Bkz.N. ELISSEEFF, *age.*, III, 804.

kısmı ise tarım ve hayvancılık faaliyetlerinden sağlanıyordu. Yaklaşık yarım asır sonra, en-Nasr Yusuf II döneminde (656/1258), Halep hazinesinin geliri 8.000.000 dirhem yani 533.333 dinara yükselmiştir (SOBERNHEIM,1934:228). Bu da 76. 700 dinarlık bir artışı ifade etmektedir.

Sonuç

Bulunduğu konum itibari ile önemli yolların kavşak noktası durumunda olan Halep, bir ticaret şehri halinde gelişme göstermiştir. Bu özellik şehrin ekonomisinin ve imarının gelişiminde etkin bir rol oynamıştır.

Müslümanlar tarafından fethedildiği dönemlerde idari bir rol oynamadığı için önce cund merkezi Kinnesrin'in sonra da Dımaşk'ın gölgesinde kalmıştır. Abbasiler çağında bir yandan Emevilerin merkez coğrafyası olması nedeniyle izlenen Suriye'yi ihmal politikalarının kurbanı olurken, bir yandan da Abbasi otoritesinin zayıflaması ile ortaya çıkan Hamdani ve Mirdasi emirliklerinin mücadele alanı olması nedeniyle ticari faaliyetlerden yeterince faydalanamamıştır.

Selçukluların bölgeye hakim olmaları ile sağlanan asayiş ve istikrar Halep'in ekonomik potansiyelinin ortaya çıkmasında oldukça etkili olmuştur. Değişik bölgelerden gelen çok sayıda kervan şehre mal getirirken, şehirde üretilen çeşitli ürünler de değişik bölgelere satılmaya başlanmıştır. Böylece canlanan ticaret hayatı yeni han ve kayseriyelerin yapılmasına neden olmuştur. Bu gelişimin neticesinde Halep'in ilk Selçuklu valisi Aksungur günlük 1.500 dinar vergi toplayabilmiştir. Bu ekonomik gelişme şehrin imarında da kendisini hissettirmektedir. Nitekim Halep Kalesi ve Ulu Camiinde Selçuklu imar faaliyetlerinin izleri görüldüğü gibi, onun devamı niteliğinde olan Zengi döneminde şehir oldukça büyümüş birçok anıtsal yapı ile donatılmıştır.

Kaynakça

Azımi, *Tarih*, Nşr. A. Sevim, Ankara 1988.

Bjorkman W., 'Meks', *İa*, VII, 1993.

Chalmeta P., 'Pazarlar', *İslam Şehri*, Ed. R.B. Serjeant, Çev. E. Topçugil, İstanbul 1992.

Ebu- Şame, *Kitabu'r-Ravzateyn, I-Iı*, Nşr. M. Hilmi- M. Ahmed, Kahire 1956.

El-Bundari, *Zübdetü'n- Nusra*, Çev. K. Burslan, İstanbul 1943.

El-Bek A., 'İslam Mimarî Mirasının Korunması Ve Halep Belediye Meclisinin Deneyimleri', *İmmkkb*, İstanbul 1987.

Elisseeff N., *Nur Ad-Din, I-Iıı*, Damas 1967

----- 'Fizikî Plan', *İslam Şehri*, Ed. R. B. Serjeant, Çev. E. Topçugil, İstanbul 1992.

Et-Tabbah R, *İlamu'n-Nübela, Iv*, Halep 1923.

Hemevî Yakut, *Mucemu'l-Buldan, I-Xı*, Nşr. M. J. Dé Goeje, Leyden 1907.

Heyd W., *Yakın-Doğu Ticaret Tarihi*, Çev. E. Z. Karal, Ankara 1975.

İbn-İ Cübeyr, *Er-Rihle*, Nşr. M. J. De Goeje, Leyden 1907.

İbn-İ Şeddad, *El-Alaku'l-Hatire*, Topkapı Sarayı Revan Ktp. No: 1564.

İbn-İ Şihne, *Ed-Dürrü'l-Müntehab*, Nşr. Yusuf B. Serkis, Beyrut 1909.

İbn-İ Vasıl, *Müferrici'l-Kurub, I-V*, Nşr. C. E'ş-Şıyyal, Kahire 1953-1960.

İbnü'l- Adîm, *Zubdetü'l-Halebi-Iı*, Nşr. S. Dehhan, Dımaşk 1951-1968.

----- *Buğyetu't-Taleb, Iı*, Topkapı Sarayı Iıı. Ahmedktp. No: 2925; Selçuklularla İlgili Kısımlar, Nşr. A. Sevim, Ankara 1976.

İbnü'l-Esir, *El-Kamilfi't-Tarih, Xı*, Çev. A. Özeydın, İstanbul 1987.

----- *Devletü'l-Atabekiyye*, Nşr. A. Tolaymat, Kahire 1963.

İsfahanî İmadeddin, *El-Berku's-Şamî, V*, Nşr. Ramazan Şeşen, İstanbul, 1979.

Makdisî, *Ahsenü't-Tekasîm*, Nşr. M. J. De Goeje, Leipzig 1906.

Mazahari A., 'Ortaçağ İslam Dünyasında Şehir Yaşantısı', **İslam Geleneğinden Günümüze Şehir Ve Yerel Yönetimler, I**, Ed. V. Akyüz-S. Ünlü, İstanbul 1996, 202.

Nasr-I Hüsrav, *Sefer-Nâme*, 2. Bsk. ,Trc. A. Terzi, İstanbul 1994.

.Sauvaget J., *Alep I-Iı*, Paris 1941.

----- *Lesperleschoisies....*, Beyrut 1933

Sevim A., 'Azimî'nin El- Muvassal Adlı Kayıp Eserindeki Selçuklular İle İlgili Kayıtlar', **Bulleten, XLVı/187** (Temmuz 1983), 843-868.

Sobernheim M., "*Halab*" *Eı¹ Iıı*, 1934.

Şeşen R., *Salahaddin Devrinde Eyyübîler Devleti*, İstanbul 1983.

Turan O., *Selçuklular Tarihi Ve Türk-İslam Medeniyeti*, 3. Bsk., İstanbul 1980.

Atatürk Dönemi'nde Türkiye'de Aile Hukuku ve Çocuk Hakları

Gül Çakır^{a, b}

Özet

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun ilk yıllarından itibaren ideolojisini toplumda yerleştirmek ve yaygınlaştırmak, güçlü, sağlıklı, medeni, eğitilmiş bir millet meydana getirmek için (*Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, 1937) Türk ailesini ve bu aile de en çok kadın ile çocuğu önemli iki öge olarak görmüştür (*Gürbüz Türk Çocuğu Mecmuası*, 1927). Türk Milleti'nin kalkınmasında kadın ve çocuğun rolünü kavrayan yeni devlet, Osmanlı'dan kalan ve yeni rejimin ideallerine uymayan sembolleri ortadan kaldırarak Türk ailesinin gelişimi için yeni bir algı yaratma çabasına girişmiştir.

Yeni devlet, başta Türk Medeni Kanunu olmak üzere bir takım yasalar meydana getirerek, Türk ailesini oluşturan bireylerin hak ve ödevlerini düzenleyerek Aile Hukuku'na medeni bir biçim vermiştir. Aileye ilişkin hakların gelişimi ülkenin çağdaşlaşması için atılmış önemli bir adımdır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de Atatürk Dönemi'nde aile hukuku ve çocuk haklarındaki ilerlemeleri ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler

Aile
Kadın
Çocuk
Aile Hukuku

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 17.04.2018
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.705011

Family Law And Children's Rights in Turkey During Atatürk Period

Abstract

Since the early years of its foundation, Republic of Turkey regarded "Turkish family" and especially "women and children" as two important elements that secure and spread its modern ideology in society, and building a strong, healthy, civilized and as well as an educated nation. With comprehending the role of women and children in the further development of the nation, the new state has attempted to create a new perception of the evolution of Turkish family by removing the symbols left by Ottomans, especially those do not conform to the ideals of the new regime.

The new state has modernized Family Law by regulating the rights and responsibilities of the individuals those constitute the Turkish family and enacting several laws such as the primer Turkish Civil Code. Development of family rights and the law is an important step towards the modernization of the country.

The aim of this study is to demonstrate the progress in family law and children's rights during Atatürk period in Turkey.

Keywords

Family
Women
Children
Family Law

About Article

Received: 17.04.2018
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.705011

^a İletişim Yazarı: gul.karacaer@deu.edu.tr

^b Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, ORCID ID: 0000-0003-0041-9293

Giriş

Türkiye, Anadolu'da 1919-1922 yılları arasında işgalci güçlere karşı verilen Türk Kurtuluş Savaşı'nın ardından bir hukuk devleti olarak doğmuştur. Osmanlı Devleti'nde yasal anlamda oldukça ilerleme sağlanmasına rağmen ülkede yaşanan siyasal ve askeri karışıklıklar istenilen hedefe ulaşma konusunda engel olmuşlardır (Tanör, 2016). Yeni devlet, kuruluş sürecinden itibaren Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak, çağdaş bir hukuk sisteminin tesisi için çalışmıştır. Bu sayede birçok açıdan geri kalmış olan Türk ailesi ve bunu oluşturan bireyler, eşitliği sağlayan ilerici ve korumacı yasalarla yeni bir bünyeye sahip olma fırsatını yakaladılar. Türk Aile Hukuku, ortaya koyduğu prensipler ile modern bir şekle kavuşmuştur. Türk Medeni Kanunu ile Türk kadını hak ettiği konuma yaklaşmıştır. Evlenmede yaş sınırının getirilmesi, tek eşliliğin geçerli sayılması, evlenme akdinin resmi makamlarca yapılması, boşanmada kadının ve erkeğin eşit hak edinimleri, velayette, mirasta eşitliğin sağlanması sadece Türk kadınına değil aynı zamanda Türk toplumunu medeniyet açısından ileri noktalara taşımıştır.

Türkiye'de Cumhuriyet yönetimi gerek aile hayatında gerek toplum hayatında çocuğun önem kazanmasında çok çaba harcamıştır. Devlet, çocukların barınma, beslenme, eğitim, sağlık, gibi temel haklarının tedariki için bir takım yasal düzenlemeler yapmıştır. Kimsesiz çocukları himaye etmek üzere 1921 yılında Ankara'da Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti kurulmuştur (Okay, 1999) (1921 yılında Ankara'da Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti kurulmadan önce, 1908 yılında Kırklareli'de ve daha sonra 1917 yılında İstanbul'da Himaye-i Etfal Cemiyeti varlık bulmuştur). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile çocuklara yeni eğitim hakları tanınmıştır. Parasız, karma, ulusal eğitim bu yeni hakları oluşturmuştur (BCA, 1924). Kanunun dördüncü maddesine göre yüksek din uzmanı yetiştirmek için üniversitede İlahiyat Fakültesi'nin, imamet ile hatiplik gibi dinî hizmetlerin görülebilmesi için ayrı okulların açılması kararlaştırılmış, böylece çocuklar dini eğitim hakkını elde etmişlerdir. Söz konusu kanun ile eğitim birliği sağlamaya çalışılmış, eğitimde ikililik yaratan medrese ve mektep uygulamasına son verilerek, laik ve milli eğitimin yolu açılmıştır (Eroğlu, 1987). Türk Medeni Kanunu ile çocuğun aile içindeki yeri ve hakları yasal çerçevede belirtilmiştir. Osmanlı Devleti'nde 25 Ekim 1917 yılında çıkarılan Hukûk-ı Âile Kararnamesi'ne kadar aile hukuku ile ilgili yazılı bir kanun yoktu. Türk Medeni Kanunu'ndan önce aile içinde kadın ve çocuk ile ilgili hükümler Hukûk-ı Âile Kararnamesi'nde yer alıyordu (Hukûk-ı Âile Kararnamesi, 1336). Bununla beraber yeni rejim döneminde 1930 yılında kabul edilen Umumi Hıfzıssıhha Kanunu ve İş Kanunu'nun içerisinde yer alan bazı maddeler ile çocukların bedensel sömürüsü engellenmek istenmiştir.

Cumhuriyet Öncesi'nde Türklerde Çocuk Hakları ve Aile Hukuku

Türkler, devlet kurmaya başladıklarından beri Aile kurumuna değer vermişlerdir. Türkler, tarihleri boyunca yaşamış oldukları sosyal, ekonomik, dinsel ve siyasal gelişmeler sonucunda kendilerine has aile teşkilatı kurmuşlardır. Birbirinden farklı coğrafyalarda siyasal varlık gösteren Türk kavimleri yaşadıkları kültürel etkileşimlerle ortak bir mahsul yarattılar. Bu meydana getirilen mahsulden bir tanesi de "Türk ailesi" dir. Türk aile hayatına dair esasların oluşumunda dinsel temasların da rolü oldukça büyüktür. Türk ailesi, zaman içerisinde bir takım değişimler yaşadı. Bunun sonucunda aile kurumu ve ona olan bakış açısı da farklılaşmıştır. Böylelikle Türk ailesinin özelliklerini incelerken çeşitli zaman

dilimlerine göre ayırmak gerekliliği doğmuştur. İslamiyet ile beraber Türk ailesi birçok açıdan değişim yaşamıştır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yaşanan anayasallaşma süreci ile aile kavramı yeni bir yapıya kavuşmuştur. Nihayetinde Mustafa Kemal'in önderliğinde yeni Türkiye vücut bulduğu zaman toplum ve devlet hayatında gerçekleştirilen inkılaplarla Türk ailesi yeni bir şekil almıştır.

Eski Türk Devletleri'nde aile yapısı ile ilgili en önemli bilgilere Göktürk ve Hun İmparatorluğu hakkındaki Çin kaynaklarından ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra Orhun-Yenisey Yazıtları, Oğuz Kağan ve Türeyiş Destanları, Dede Korkut Hikâyeleri de Türklerdeki aile yapısı hakkında önemli veriler içeren tarihsel ürünlerdir (Ögel, 2015). Orhan Türkdoğan'a göre; "Türklerde toplumun çekirdeği aileden oluşur. Bu da baba, oğul ve torunlardan ibarettir. Evlenip giden kızlar ile onların çocukları, aileden sayılmazdı. Görülüyor ki, Türk aile düzeni, adeta bir "aile sigortası" halinde kurulmuştur. Eski Türklerde, babadan sonra aileyi anne temsil ederdi. Bunun için annenin yeri, babanın diğer akrabalarından ileri olurdu. Babanın mirası anneye değerdı. Çocukların vasisi o idi. Türk Tarihi'de kadınların, hükümdarların naibi olabilmeleri veya devlet içinde büyük söz sahibi olmaları da bundan ileri geliyordu"(Türkdoğan, 1992). Türkdoğan'a göre, Eski Türklerde aile yapısında tek eşlilik yaygındı. Anne ve babadan oluşan çekirdek aile tipi geçerliydi. Eski Türklerin oluşturdukları ortak kültürde kadın ile aile kutsaldır, değerlidir. Yine bu kültürde evlilik birliği önemlidir ve evlilik toplumda yerleşmiş bir eylemdir. Kadın, hukuksal, siyasal, ekonomik açıdan erkekle eşittir. Çocuk da ayrı bir kıymete sahiptir. Soyun devamı için çocuk sahibi olmak önemlidir. Bir ailede çocuğun dünyaya gelmesinin sevinçle karşılanması ve doğumun ardından yapılan merasimler, çocuğun Türk ailesindeki önemini göstermektedir. Kız ve erkek çocuk arasında herhangi bir ayırım yapılmıyordu. Her ikisi de aile içinde eşit haklara sahipti. Çocuğun temel gereksinimlerinin karşılanmasında ve sosyalleşmesinde başta baba ve anne olmak üzere aile bireyleri çeşitli roller üstlenmişlerdi. Çocuk sağlıklı bir ortamda büyütülmeye çalışılırdı. Günün koşullarına göre ilk eğitim aile içinde verilirdi. Çocuk yetiştirmede en önemli hususlardan biri de çocuğun iyi bir aile terbiyesi alması ve içinde yaşadığı kültür ile inanışlarla donatılmasıydı.

İslamiyet öncesi Türklerde, görücü usulü ve aracı kullanma yoluyla evlilikler de yapılıyordu. Türk kadını evlendiği ailenin bir üyesi olarak değerlendiriliyor ve ona kıymet veriliyordu. "Türk aile hukukunun temelini teşkil eden bir gelenek de evlenmede "kalın" ve "başlık" veya başlık verilmesiydi. Kalın, kız ailesine verilen bir aile malıdır. Esasında kalın, başlıktan farklı idi. Kalın daha çok babası sağ iken oğullarının evlenebilmeleri için verdiği paydır. Başlık ise, evlenme sırasında kız ailesine verilen bir hediye görünüşündeydi. Kalın ise daha sosyal bir olaydır. Baba malından elbette ki kızlara da bir pay düşüyordu. Bu da kızın "çeyizi" idi. Genel olarak söylersek, kalın hem ekonomik bir değer, hem kadın açısından bir güvenlik, hem de ailenin bölünmezliği ile ilgili bir uygulama olmaktaydı"(Güler, 1992).

Türklerin, İslâm Dini'ni kabul etmesi ile beraber Türk ailesi yeni özellikler edindi. Ancak, İslâmiyet öncesindeki Türk ailesinin kendine özgü yapısı tamamen değişmedi. İslâm dininin manevi getirileri ile harmanlanan Türk ailesi yeni bir boyut kazanmıştır. Her ne kadar, aile erkek otoritesi ile idare ediliyor gibi görünse de çoğu zaman kadının ev içindeki otoritesi ve görevleri oldukça yüksekti. Çocuk, İslamiyet öncesindeki Türk aile yapısındaki gibi soyun devamı için önemli bir varlıktı. Evlilikte ise görücü usulü uygulama devam etmiştir. Erkek ve kadının nikâh akdiyle evlenme şekli toplum tarafından en çok kabul edilen bir uygulamaydı. Nikâh akdi, dinî nikâh şeklinde yapılmaktaydı. Devlet tarafından hazırlanan

resmi ve yazılı olan bir nikâh akdi mevcut değildi. İslâm'a göre bir kadında aranan özelliklerden bazıları onun namuslu, hürmetkâr olmasıdır. Bu anlayışa göre kadın, eşine ve çocuklarına hizmet etmeli ve aile hayatına sevgi- saygı çerçevesinde katkıda bulunmalıydı.

Dünya Tarihi'ne yaşadığı süre içerisinde yön veren en güçlü Müslüman Türk Devletleri'nden biri de Osmanlı İmparatorluğu idi. Osmanlı İmparatorluğu'nda birbirinden farklı din ve kültürlere sahip topluluklar yaşamaktaydı. Arap, Ermeni, Rum, Kürt, Türk gibi topluluklar hem inanışları hem de kültürleri ile kuşatılmış kendilerine has bir aile teşkilatı meydana getirmişlerdi. Egemen olan Türk ve İslam unsuru içerisinde Türk ailesinin, Osmanlı Toplumunda önemli bir değeri vardı.

Refik Turan'a göre; Osmanlı'nın Kuruluş Döneminde Türk ailesi, İslamiyet öncesindeki özelliklerini taşımakla beraber, kendine özgü özelliklere de sahip olmuştu. Ailenin en birincil görevi, dünyaya çocuk getirmek ve büyütme idi. Kadının toplumdaki yeri büyüktü. Kadınlar, daha çok ev işleri ve çocuk bakımı ile ilgili görünse de dışarıda, sosyal hayatta da önemli vazifeleri yapıyorlardı. Turan'a göre kadın her ne kadar erkeğin emrindeyse de evinin mutlak hakimiydi. Özellikle Osmanlı'nın kuruluş döneminde Osmanlı kadınları, çok farklı alanlarda da kendini göstermişti. Onlar, savaş alanlarında erkekle beraber önemli vazifelere atılmışlardı. Bunun en güzel örneği, "Bâciyân-ı Rum" teşkilatıdır. Osmanlı'da kadının namusu ve güvenliği de önemliydi. Kadın, güvenlik ve namus açısından koruma altında tutuluyordu (Turan, 1992).

Ahmet Tabakoğlu'na göre: "Evrensel bir vakıa olarak aile, Osmanlı toplumunda bazı farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar büyük ölçüde İslamiyet tarafından belirlenmiştir. Kur'ân ve hadislerde aile hayatına ve kadına verilen yer İslâm'ın aileyi toplum hayatının temeli olarak kabul ettiğine işaret eder. Yine İslâm miras sistemi, özellikle kız çocukları için sağladığı güvenceler açısından aile hayatını teşvik etmektedir. İslâm, kadını ve aileyi korunması gereken unsurlar olarak görür. İslâm'ın getirdiği bir başka eğilim de evlilik yaşının bulûğ çağına kadar indirilmesi, bir başka deyişle erken evliliklerdir. Bu eğilimin bir sonucu hızlı nüfus artışıdır" (Tabakoğlu, 1992). Tabakoğlu'na göre; Osmanlı Devleti'nde evlenmede çok eşlilik çeşidi vardı. İslâm bir erkeğin dörde kadar eş almalarına adil olmak şartı ile izin veriyordu. Buna rağmen daha çok tek eş ile evlenme yaygındı. Osmanlı toplumunda anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aile tipi vardı. Osmanlı Devleti'nde XIX. yüzyılda yaşanan yenileşme süreci toplumun en küçük birimi olan aile kurumunu da etkiledi. Aile hayatı, kadın ve çocuklara olan bakış açısında değişimler yaşandı.

Osmanlı İmparatorluğu, XIX. Yüzyıldan itibaren anayasallaşma sürecine girdi. Bu süreç 1808 Sened-i İttifak ile başlamaktaydı. 1839'da Tanzimat ve 1856 Islahat Fermanı ile anayasallaşma süreci devam etti. Sultan Abdülmecit Döneminde ilan edilen bu fermanla devlet, vatandaşlarının bir takım temel hak ve hürriyetlerini vermek ve korumakla yükümlü oluyordu. Bu fermanlar ile vergi sisteminde, can, mal, namus güvenliğinde, askere alma ilkelerinde eşitliğe dayalı bir kanun üstünlüğü getiriliyordu (Tanör, 2015). Söz konusu fermanlarla başlayan yenileşme hareketi siyasi ve hukuki bir hareket gibi görünüyordu. Aslında bu hareketin sonucunda toplumda bir takım sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler görüldü. Toplumda yaşanan değişim ve gelişmeler, Osmanlı'daki aileye kurumuna da yansdı. Fermanlarda, kadın, çocuk veya aile hakları ile ilgili ibareler yoktu. Fermanların diğer haklar bakımından getirileri ile toplum hayatında sağlanan değişimler aile kurumuna yeni bir yön verdi. Yapısal bir değişiklik olmamasına rağmen aile içindeki bireylerin yeni özellikler kazanmasına neden oldu. Örneğin kadınlar, yenileşme sürecinin etkisi ile

aile içinde ve toplumda daha görünür olmuşlardır. Kadının aile içinde işlevinin çocuk bakımı ve ev işleri ile sınırlı olmadığı anlaşılmaya başlanmıştır. Kadının, eğitilmiş ve sosyal bir varlık olarak yeni özelliklerle anlamlandırılmaya başlanması yenileşme sürecinin bir neticesidir (Doğan, 1992). Bu dönemde en çok kadının toplumdaki yeri ve önemi üzerine oluşturulmuş fikirler dikkat çekicidir. Bu fikirler, kadının eğitim alma hakkının ve toplumsal hayata katılma hakkının verilmesi ile ilgiliydi. Buna göre;

“Tanzimat öncesinde kadını eve, haneye çekerek bütünüyle koca ve çocukların hizmeti işleviyle sınırlayan aile, Tanzimat’ın yol açtığı sosyo-kültürel ortamlarla birlikte kadına da dış dünyayı algılayacak bir pencere açmıştır. Kadına ve kadın haklarına ilişkin özel bir belirleme olmamasına rağmen “Hatt-ı Hümayûn” a esas olan genel haklar çerçevesinde gelişen “serbest” i içinde kadın haklarının ve kadın eğitiminin de bundan payını aldığı söylenebilir” (Doğan, 1992). Kadınların eğitim hakkını yasal olarak destekleyen dönemin en hatırı sayılır gelişmesi 1869 yılındaki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’dir (*Düstur*, ss. 184-219). Osmanlıda kız çocukları ancak ilköğretim düzeyindeki sıbyan mekteplerine gidebiliyorlardı. Bu nizamname ile kız çocuklarına yeni bir eğitim hakkı tanındı. “Kız çocukları için yeni açılacak olan rüştiyelere ve daha önceden mevcut olan kız mekatib-i sıbyan okullarına bayan öğretmen yetiştirmek amacı ile nizamnamede bir Dârümuallimat kurulması tasarlandı. Adı geçen okul Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin yayınlanmasından bir yıl sonra 1870 tarihinde açıldı. 1869 Nizamname’sinin kadınların eğitimi konusundaki faydası elbette yalnız bayan öğretmen yetiştirme konusunda olmadı. Bu nizamname ile kadının eğitimi için sınırlı da olsa önemli birtakım yenilikler başladı. İlk defa kadınlara mahsus mesleki eğitime yönelik bir kız sanayi mektebi, bugünkü kız meslek liselerine benzerlik gösteren, Yedikule Kız Sanayi Mektebi açıldı” (Altın, 2008).

Tanzimat’tan sonra Osmanlı toplumunda, aile algısındaki büyük değişimler I. ve II. Meşrutiyet dönemlerinde yaşandı. Meşrutiyet sistemi Osmanlı toplumunun yeni değerlerle tanışmasını sağladı. Meşrutiyet ile başlayan modernleşme sürecinde aile hayatında, kadın erkek ilişkilerinde bir takım gelişmeler oldu (Mardin, 1991). “İttihatçıların gündeme getirdikleri “yeni hayat” Osmanlı’nın değerler sisteminde ve toplumsal yapısında köklü değişiklikleri gerektirir. Bu değişimde kadın ve aile ana ilgi odaklarıdır. İttihatçı dönemin ilk yıllarında, milliyetçilikle uyum içinde yeni bir aile yapısına yönelinir. Pedersahi aile yapısı yerine çekirdek aile gündeme gelir. Kadın özgürlüğü ve buna uygun bir aile yapısı, İttihatçıların deyişiyle “yeni aile” ya da “milli aile”, “yeni hayat” anlayışının ana eksenlerdir”(Toprak, 1992).

Tanzimat döneminde aile hayatına da etki eden taklide dayalı yanlış batılılaşma ile bazı aile bireyleri farklı davranışlar kazanma eğilimi göstermişlerdi. Meşrutiyet yönetiminin oluşturmak istediği aile algısında ise taklitçilik yer almıyordu. Meşrutiyet’in ortaya koyduğu en önemli değerlerden bir tanesi de özgürlüktü. Haklar açısından sağlanmaya çalışılan eşitlik ve özgürlük gibi kavramlardan kadının da hak ettiği payını alması gerekiyordu. 19. Yüzyıldan itibaren kadının toplumdaki rolü dönemin aydınları tarafından tartışılır olmuştu. II. Meşrutiyet’in ilanına kadar kadınların sahip olduğu ve sahip olması gereken hak ve hürriyetler İstanbul’un yayın hayatının gündemindeydi. Kadınların, toplumda yer edinmeleri ve onların sorunlarına çözüm aranması, aile ve toplumun faydasına görülüyordu. Celal Nuri, Namık Kemal, Şinasi, Ahmet Mithat, Şemsettin Sami, Baha Tevfik, Fatma Aliye, Abdullah Cevdet, Ziya Paşa, Mevlânâde Rifat... gibi aydınlar aile hayatına yenilikçi bir yön vermeye çalıştılar. Kadınların sosyal yaşamda Batılı hareket tarzlarına sahip olmaları

sakıncalı görülmüyordu. Hanımlar, ahlaklarını korudukları sürece Batı'nın kapısını aralayabiliyorlardı. Dönemin bazı aydınları Batının değerlerini kabul ettikleri gibi aslında İslâm'ın kadına verdiği hakların tam olarak anlaşılmadığı ve toplumda tam olarak yerleşmediğini söylemekteydiler. Aslında İslâm dini, kadınlara yönelik tutumlarda eşitliği ve adaleti öngörmekteydi. Ancak, toplum bu tutumları tam olarak uygulamıyordu. Sağlıklı bir ailenin tesisi için toplum, kadının layık olduğu ve ihtiyaç duyduğu bütün imkânları onlara sağlamalıydı. Bu nedenle kadınlar, tahsil görebilmeli ve bu yolla çeşitli mesleklere sahip olup toplumsal hayata karışabilmeliydiler. Osmanlıda kadınların eğitim seviyesinin artırılması isteği aslında çocukların ve tüm toplumun eğitim seviyesinin artırılması isteğinin bir yansımasıydı. Dönemin aydınları cariyelik sisteminin kadın imajındaki yerini tartışmış ve harem anlayışından uzaklaşılması gereği üzerinde durmuşlardı. Kimi aydınlar, evliliklerin artık geleneksel bir yol olan görücü usul ile değil izdivaç yoluyla kadın ve erkeğin belirli kurallar içinde birbirlerini tanıyarak yapması gereği üzerinde durarak mutlu ailelerin ancak bu şekilde tesis edilebileceğini anlatmaya çalışmışlardır (Erkekler Dünyası, 1329). Bununla beraber aydınlar, evliliklerde tek eşliliğin tercih edilmesi, giyim kuşamda bazı serbestliklerin olmasının aslında İslâm'a aykırı olmadığı üzerinde durmuşlardır. II. Meşrutiyet Dönemi'ne kadar kadın ve aile konusu aydınlar tarafından oldukça irdelenmişti.

23 Temmuz 1908 yılında II. Meşrutiyet'in ilanı ile beraber Osmanlı Devleti'nde özgürleşme ve demokratikleşme yolunda büyük bir adım daha atılmıştı (Tunaya, 2004). Artık Osmanlı yeni politik bir sürece girmişti. Ülkeyi ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel açıdan daha iyi noktalara taşıma isteği ile başlayan ve gelişen bu süreçte ne yazık ki her şey yolunda gitmedi. Osmanlı Devleti, dış ve iç kökenli birçok sıkıntı ile yüz yüze geldi. Özellikle Balkan uluslarının kendisinden koparak ayrılması, Avrupalı Devletlerin Osmanlı topraklarında gerçekleştirdikleri ilhaklar ile içerde İttihat ve Terakki yönetimine karşı yükselen muhalefetle yaşanan siyasi krizler ülkeyi büyük meselelerle karşı karşıya getirdi. Bütün bu çalkantılara rağmen sosyal hayattaki değişim rüzgarları esmeye devam ediyordu. Kadınların eğitim ve siyasal hakları ile onların aile içindeki yeri üzerinde farklı bakış açıları ile ele alınarak tartışmalar devam ediyordu. Kadınlara verilmesi gereken eğitimin niteliği ve amacı sorgulanıyordu. Kimilerine göre verilecek eğitim ile kadınlar, iyi bir anne ve ev hanımı olmalı ve aile hayatına katkı sağlayacak nitelikte olmalıydı. Yani okul, kadını aile hayatına hazırlamalıydı. Kimilerine göre kızlar, erkeklerle eşit şartlarda yüksek eğitim ve mesleki eğitim almalıydı. Bazı taraflar ise buna karşıydı. II. Meşrutiyet Dönemi'nde, Müslüman kadınların yabancı okullarda okuyup okumaması ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünceler dile getirilmekten çekinilmedi (Ergün, 1996).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde kadınlar, daha önce sahip olmadıkları bazı eğitim haklarına sahip olmaya başladılar. Tanzimat Dönemi'nde kızlar için rüştiyeler, kız öğretmen okulları ve mesleki eğitim veren sanayi ile ebe mektepleri de açılmıştı. Meşrutiyet döneminde ise kızların eğitim alması için idadiler açıldı. Yine Kız Sanayi Mektepleri, Ebe Mektepleri, Kız Öğretmen Okullarının (Kurnaz, 1991) bu dönemde açılması ile Osmanlı Devleti'nde yaşayan kadınların bazı temel hak ve özgürlüklerine kavuşması için yeni bir yol açılmış oldu. Çocuk yetiştirmede kadının eğitiminin ne kadar önemli olduğu az çok anlaşılmaya başlandı. Bu fikri en çok dönemin aydınları savunarak bu konuya gazete ve dergi yazılarında yer vermişlerdir. 1915 yılında İstanbul'da İnâs Darülfünunu kuruldu. Artık Osmanlı'da kadınlar, sınırlı da olsa yüksek öğretimde eğitim görme şansına kavuşmuşlardır. Bu durum;

“İnâs Darülfünunu, II. Meşrutiyet sonrasında girilen modernleşme projesinin önemli ayaklarından olan kadının toplumsallaştırılması ve nesillerin biyolojik ve kültürel yeniden üretim sürecinde rol oynayacak annelerin, modern tekniklerle donatılmış iyi bir eğitimden geçmesi gerektiği fikriyle paralel olarak” (Baskın, 2008) toplumda yer almıştır.

Cumhuriyet öncesinde Osmanlı aile hayatına ilişkin tartışma ve gelişmelerin hukuksal boyuttaki en önemli dönüm noktasını Mecelle ve 25 Ekim 1917 tarihli Hukuk-ı Aile Kararnamesi'nin yürürlüğe girmesi oluşturur. Osmanlı'da 19.Yüzyıldan itibaren başlayan yasallaşma sürecinde bir takım reformlar yaşanırken aile hukuku ile ilgili herhangi bir yazılı bir kanun yoktu. “Tanzimat ile başlayan süreç içinde hukukun belli başlı alanları ve bu arada medeni hukukun önemli bir kısmı Arazi Kanunnâmesi (1858) ve Mecelle-i Ahkâmı Adliyye ile (1868-1876) kanunlaştırılmış, ancak aile hukukuna sıra gelmemişti. Bu durum dönemin hukukçuları tarafından genellikle bir eksiklik olarak görülmüş ve tamamlanması yolunda temenniler dile getirilmişti.

Osmanlı Devleti'nde özellikle XVI. Yüzyıldan itibaren Hanefi mezhebinin katı bir biçimde uygulanması hukuki hayatta birtakım güçlüklerin doğmasına yol açıyordu. Kadınların boşanmasının çok sınırlı durumlarda kabul edilmesi buna örnek gösterilebilir. Bu tür problemlerin çözülebilmesi ancak diğer mezheplerden yararlanmakla mümkün olabilirdi. Nitekim 1916 yılında çıkarılan iki irâde-i seniyye ile mezhep içindeki farklı görüşlerden ve Hanefi mezhebi dışındaki diğer fıkıh mezheplerinden istifade yolu açılmıştı. Ancak aile hukuku alanında ihtiyaç duyulan hukuki reformların diğer mezheplerden faydalanılarak hayat geçirilebilmesi için bu alanın bütün olarak kanunlaştırılması gerekiyordu” (Aydın, 1998). Hem yargı ikililiğine son vermek hem aile hukuku ile ilişkin yazılı kurallar oluşturmak adına 8 Muharrem 1336 (25 Ekim 1917) yılında Hukûk-ı Âile Kararnamesi çıkarıldı. Kararnamenin dördüncü maddesine göre evlilik yaşı erkeklerde 18 kadınlarda ise 17dir. 18 yaşına gelmiş kişiler buluş çağına erdiklerini ispat ettikleri takdirde hâkim bu kişilerin izdivacına müsaade edebilmekteydi.Söz konusu yaşını doldurmamış kişilerin zorla evlendirilemeyeceği de bu kararnamede yer almaktaydı. Otuz birinci maddeye göre üç defa izdivaç eden bir kimsenin dördüncü defa izdivacı yasaktı. Madde otuz sekiz üzerine evlenmemek ve evlendiği surette kendisi veya ikinci kadın boş olmak şartıyla bir kadını tezvici sahih ve şartı muteberdir (Hukûk-ı Âile Kararnamesi, 1336). Kararname de boşanma ile hükümler de toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenerek yeni kaideler getirmiştir. Kararnamenin 122, 123, 126, 127, 130. maddeleri boşanmada yeni esasları ortaya koymuştur. İttihat ve Terakki Yönetimi'nin yürürlüğe koyduğu bu kararname aile hayatına dair yenilikler getirmiştir. Ancak kararname 19 Haziran 1919 yılında yürürlükten kalkmıştır (Aydın, 1998). Böylece Osmanlı'da kadın ve aileye yönelik rasyonel yaklaşımlarla hazırlanan ve yürürlüğe konulan kararname rafa kaldırılmıştır. Bundan sonraki süreçte Osmanlı'nın bir dizi savaşıyla siyasal ve hukuksal hayatının sonlanması, Anadolu'da yeni bir devletin “Türkiye Cumhuriyeti'nin” kurulması ile apayrı bir dönem başlamış, aile hukuku yeni dönemde yeni yaklaşımlarla ele alınmıştır.

Atatürk Dönemi'nde Türkiye'de Aile Hukuku'nda Meydana Gelen Gelişmeler ve Medeni Kanun'un Etkisi

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren modernleşme süreci içerisinde aile kurumunu da kapsayan konularda bir takım hukuki ilerlemeler gerçekleştirmiştir. Aile bireylerinin

birbiriyle olan ödev ve ilişkilerine yön verecek yeni hukuk kuralları meydana getirilmiştir. Aile hukukuna yeni bir bünye kazandıran en büyük değişim süreci Türk Medeni Kanunu'nun kabul edilmesi ile başlamıştır.

Türk Medeni Kanunu, 17 Şubat 1926'da TBMM'de kabul edilerek (*Resmi Gazete*, 1926), 4 Ekim 1926 tarihinde de yürürlüğe girmiştir (*TBMM ZC*, 1926). İsviçre'den aktarılan Türk Medeni Kanunu ile ülkede aile ve toplum ilişkileri yeni bir anlayış içerisinde düzenlenmiştir. Yeni kanunun yürürlüğe girmesiyle Türk Devrimi'nin sağlam bir adımı atılmıştır. Avrupa, uzun sürede meydana gelen gelişmeler ile bir aydınlanma süreci yaşamıştı. Bu süreçte insanların birer birey olduğu ve çeşitli hukuksal haklara sahip olması gerektiği Batılı Devletlerce kabul gören bir anlayış olmuştu. Avrupa'da insan haklarının gelişimi ve bunların yasalaştırılması Türkiye'ye göre çok daha önce oldu. Mustafa Kemal, Türk Devrimi ile artık Türk Ulusu'nun da Avrupa'dakine benzer nitelikte kişisel haklara kavuşmasını temenni etmekteydi. Türk toplum yapısına uygun olan Avrupa'nın evrensel değerleri Türkiye'de kabul görmeliydi. Yeni hukuk kurallarıyla Türk ailesi, diğer çağdaş uluslarla eşit statüde olmayı hak ediyordu.

Avrupa örneğine göre hukuksal alanda yapılan devrimlerde, Türk ulusunun karakteri ve ihtiyaçları göz ardı edilmedi. Mesela Türk Medeni Kanunu, her ne kadar İsviçre'den alınsa da Türk toplumunun kültürüne ve ihtiyaçlarına uygundu. Türk kadınlara ihtiyacı olan haklar (boşanma, miras, velayet, seçme-seçilme...) ülkedeki hukuksal alanda yapılan devrimler sonucunda verildi. Hukuk devrimi gerçekleştirilirken ülkede devrim karşıtı olan çevreye karşı da bir mücadele verildi. Bu dönemde oluşturulmak istenen hukuk sistemini için verilen mücadele sadece gerici çevreye karşı verilmemişti. Bu konuda daimi surette çok çalışılmalı, toplumun da uyum sağlaması için büyük bir mücadele verilmeliydi. "Bu hukuk mücadelesinde; kadın erkek eşitliğini tesis etmek, aile düzenini çağdaş ilkelere bağlı olarak yeniden ve baştan düzenlemek, ayrımcı ve cinsiyet farkı gözeten miras kurallarını bırakmak, mülkiyet hakkını ve diğer nesnel hakları modern hukukun benimsediği ilkelere bağlamak, ticari ve ekonomik hayatımızın belkemiği borç ilişkilerini çağın ekonomik gereksinimlerine uygun hükümler aracılığıyla düzenlemek özel hukukumuz açısından hukuk devriminin özünü oluştuyordu" (Uluslan, 2002).

Türkiye'de Medeni Kanun'un kabul edilmesi, millet açısından hayati bir önem arz etmekteydi. Kanun, Türk Milleti'nin yaşaması ve gelişmesi için çok önemli bir gereksinimdi. Türk Devrimi, ancak Medeni Kanun gibi yasaların kabulü ile tamamlanacak ve anlam bulacaktı. Bütün çağdaş dünya temsilcileri, bu yasaı kabul ve takdir etmişti. Böylesine çağdaş bir yasanın imkânlarından faydalanmayı Türk Milleti de hak ediyordu. Medenî Kanunu'nu hazırlayan dönemin Adliye Vekili Mahmut Esat Bey'e göre; Medenî Kanun'un kabulü ile Türklerin asırlardan beri devam eden geri kalmışlığı son bulacaktı. Dokuz yüzden fazla maddeyi içeren bu kanun ile "ulusumuz on üç yüzyılın kendisini çeviren hastalıklı inançlarından ve kargaşadan kurtulmuş, eski uygarlığın kapılarını kapayarak yaşam ve verimlilik getiren çağdaş uygarlığın içine girmiş bulunacaktı" (*Mahmut Esat Bozkurt Anısına Armağan*, 2002). Aynı zamanda Türk kadını ve annesi hak ettiği konuma ulaşacaktı. Bu konuda Mahmut Esat Bey fikirlerini şu şekilde açıklamıştır: "Türk Tarihi'nin bendenizin anlayışına göre en hazin siması Türk kadınıdır. Yeni lâyihanın aile teşkilatı ve miras ahkâmı şimdiye kadar istenildiği zaman kolundan tutularak bir esir gibi yerden yere vurulan, fakat ta ezelden hanım olan Türk annesini lâyük olduğu mevkii ihtirâmına getirecektir. Türk annesini mevkii hakikisine ve ihtiramına getirecek olan bu Kanun, unutmamak lazımdır ki,

aynı zamanda Türk Camiasını en kuvvetli ve en esaslı bir surette tarsin etmiş olacaktır” (TBMM ZC, 1926).

Kadının güçlenmesi, ona saygı ve hak ettiği değerin verilmesi ile güçlü aileler ve nihayetinde güçlü bir Türkiye kurulmuş olacaktı. Dönemin Mentеше Milletvekili olan Şükrü Kaya'nın Medeni Kanun ile ilgili fikirleri oldukça akılcı ve dikkat çekicidir. Ona göre Medeni Kanun, Türkiye için medenî, içtimai, hayatî, insanî ve kafî bir ihtiyaçtır. Türkiye bir kurtarıcını önderliğinde yeni bir sürece girmişti. Türk Milleti ilerleme ve yükselme yolunda en çağdaş ve medenî olan gelişmeler için adım attı. Bu yolda insan ilişkilerini düzenleyen kuralların sert, donuk ve dinsel esaslara bağlı olması tamamen bir mantıksızlık göstergesi sayılırdı. Değişen dünya düzeni üzerinde insan ilişkileri de değişiyor ve süreklilik arz ediyordu. Evlatlık, babalık, karılık, kocalık, evlenme ve boşanma gibi şahsî münasebetler Avrupa'da yasalarla düzenlenmişti. Yazılı kurallara göre devlet kontrol ve garantisine alınmıştı. Türkiye'de ise bu konuda olumlu, istikrarlı ve uygun hüküm ve kanunlar yoktu. Türkiye'de Cumhuriyet'e değin Avrupa'daki gibi kişi münasebetlerini düzenleyen ve milletin ihtiyacına cevap verebilen akılcı ve faydacı bir medenî yasa yapılamamıştı. Çeşitli düşünce, durumlara hatta mezhep ve oylara göre kurallar konulmuştu. Çoğu zaman bu kurallar toplumda aile konusundaki anlaşmazlık ve sorunları çözmede yetersiz kalıyor ve kişi mağduriyeti yaşıyordu (TBMM ZC, 1926). Toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayan kanunlar değişmek zorundadırlar. Cumhuriyet rejiminin Türkiye'de kabulü ile artık rejime uygun olan yeni kanunlar hazırlandı ve onları uygulama fırsatı yakalandı. 1926 Medeni Kanunu, süre gelen ihtiyaçlara göre sonraki yıllarda değişime uğradı. Türkiye'de 1926'dan sonra kadın ve aile hayatında yapılan yasal düzenlemeler, eşitliği sağlamaya yönelik çabaları oluşturmuştur (Yüksel, 2014).

Devrim öncesinde Türkiye'de Türk Ailesi adeta yaşam fonksiyonlarını yitirmişti. Medeni Kanunla, Türk ailesi yeniden hayata bağlanarak yeni bir hayata kavuştu. Şükrü Kaya, bu konuda fikirlerini mecliste şu şekilde dile getirmiştir: “ Efendiler, milletler ailelere istinat eder. Aileler, millet bünyesinin en kuvvetli hücreleridir. Bir millet ki rüknü aslisi olan kadını hukukundan mahrum eder, hayattan ıskat eder, kendi kendisine yarısını meflûç eder. Efendiler! Asırlardan beri Türk kadınının yaptığı fedakârlık ve gösterdiği fazilet kendisine karşı lazım gelen hürmete hak kazandırmıştır. Türk erkeklerinin civanmertliği ve seciyesi ve hususiyle Türk kadınının fazileti artık bu müsâvâtsizlikleri izâle etmek zamanını çok geçirmiştir. Encümen, Türk seciyesine ve Türk ihtiyacatına en layık olan kanunun bu kanun olduğuna kanidir. Ve bu kanun doğrudan doğruya İsviçre Kanunu'ndan ve harfiyen nakledilmiştir. Nazarî olarak denilebilir ki, mevcut ahkâmı ihtiyacı asra tevfiik ederek ayrıca bir kanun yapılabilirdi. Efendiler ayrı ayrı esaslara ve unsurlara mensup olan desatiri birleştirmek âdeta muhtelifül-cins şeyayı cem etmeye benzer” (TBMM ZC, 1926). Medeni Kanun'la, Türk Kadını, toplumda gerçek yerini bulacak, Türk ailesi kuvvetlenecek, Türk yetimleri ve çocukları himaye olunacaktı. Tüm ülke vatandaşları eşit ölçüde Medenî Kanun'dan faydalanabilecekti. Kanun-ı Medenî'nin 27. maddesine göre “çocuk, sağ doğmak şartıyla, ana rahmine düştüğü andan itibaren medenî haklarından istifade edebilecektir” (Türk Kanun-u Medenîsi, 1926). Artık her birey yasal olarak kendisini güvence altında hissedecekti. Aile kurumu, Türk Kanun-u Medenîsi'nin İkinci Kitap'taki Aile Hukuku'na göre şekillenecek ve korunup, gelişecekti. 1926 Türk Kanun-u Medenîsi ile Türkiye'de Cumhuriyet öncesinde toplumda kendini gösteren kadın-erkek eşitsizliği ve ayrımcılığı bir nebze de olsa değişmeye başladı. Osmanlı Devleti'nde uygulanan Mecelleye kıyasla, 1926 Medenî Kanunu kadına reform sayılabilecek nitelikte yeni haklar sunuyordu. 1926 yılı

Medenî Kanunu, Türk Kadının aile içindeki yerini, eski yasalara göre daha ileri bir noktaya taşımıştır. Bu nedenle kanun, ilerlemenin bir başlangıcı sayılabilir (Temp, 1993).

Ülkü Mecmuası'nın yazar kadrosu, kadın haklarının gelişimini yakından takip etmekte ve hakların geliştirilmesini destekleyen yazılar yazmaktaydılar. Derginin yazar kadrosundan olan Necip Ali konu hakkında şu değerlendirmeyi yapmıştı: "Memleketimizde kadın hareketlerinin radikal bir tarzda başlangıcı tarihini Kanunu Medenî'nin neşir ve ilanı olarak tespit edebiliriz. Kanunu Medenî ile kadın patriarkal ailedeki tabi vaziyetten kurtularak konjügal ailenin bahşettiği hürriyet ve müsavata kazanmıştır. Bizim eski aile bünyemizde kadına birçok haklar ve salahiyetler verilmiş ve onun cemiyetteki kıymeti az çok tanınmış olmasına rağmen kadın, menkul eşya gibi bir mal telakki edilmişti. Nikâhın fıkha göre tarifi (kendisine mahsus olmak şartıyla istifade etmek)'ten ibaretti. Medenî Kanunumuzla nikâh işi iki tarafa borç yükleyen bir akit mahiyetine girdikten sonradır ki, kadın cemiyetteki manevî ve maddî vaziyetini kazanmış, mal halinden kurtularak insan şeref ve hukukunu kazanan kadın, bundan sonradır ki hayata atılmaya başlamıştır. Çok az zaman zarfında Türk kadını; doktor, hukukçu, eczacı, mühendis vesaire olarak memlekete hizmet yolunda erkek meslektaşlarıyla el ele vermiştir" (Ali, 1933).

Türk Medenî Kanunu ile kadına aile içinde bir takım yasal haklar tanınmıştır. Aile birliğinde kadının da erkek kadar eşit haklara sahip kılındığını görmekteyiz. Evlilik akdini yapma yetkisi resmi makamlara verilmiş, evliliğin gerçekleşmesinde sadece erkeğin talebi değil aynı zamanda kadının talebi de etkili olmuştur. Eşler arasında dini nikâh yapmanın ön şartı evlilik akdinin resmi makamlarca gerçekleştirilmiş olmasıdır. Söz konusu haklar Türk Medenî Kanunu'nun üçüncü faslında "evlenme ilanı ve akdi" ile ilgili maddeler arasında yer almaktadır. "Evlenme ilanı ve akdi" ile ilgili önemli maddeler şunlardır;

Madde 108: Evlenme reşit iki şahit muvacehesinde belediye dairesinde veya heyeti ihtiyariyede, belediye reisi veya reisin evlenme işlerine memur ettiği vekili veya muhtar tarafından alenen akdolunur. Evleneceklerden birinin belediye veya heyeti ihtiyariyeye gelemeyecek derecede hastalığı tabip raporuyla tebeyyün ederse, evlenme başka bir yerde dahi akdolunabilir.

Madde 109: Evlendirmeye memur olanlar evleneceklerden her birine, birbirleriyle evlenmek isteyip istemediklerini sorar; muvafakat cevapları üzerine evlenmenin her ikisinin rızasıyla kanunen akdedilmiş olduğunu beyan eder.

Madde 110: Evlendirme memuru merasimin hitamı üzerine derhal karı ve kocaya bir evlenme kâğıdı verir. Evlenme kâğıdı ibraz edilmeden, evlenmenin dini merasimi yapılamaz. Bununla beraber evlenmenin tamamıyeti dini merasimin icrasına mütevakkıf değildir.

Türk Medenî Kanunu ile aile kurumu çağdaş ve akılcı esaslara göre şekillenmiştir. Evlenmenin geçersiz sayıldığı durumlar belirlenmiştir. Kanunda çok eşliliği ve aile içi evliliği önleyici maddeler yer almış, bunun yanı sıra evlenme ehliyeti olmayan kişiler de tanımlanmıştır. Söz konusu içerik Türk Medeni Kanunu'nun dördüncü faslında "batıl olan evlenmeler" bölümünde şu şekilde yer almıştır:

Madde 112: Aşağıdaki hallerde evlenme batıldır:

1-Karı kocadan biri evlenme merasiminin icrası zamanında evli ise,

2-Karı kocadan biri evlenme merasiminin icrası zamanında bir akıl hastalığı veya daimi bir sebep neticesi mümeyyiz değilse,

3-Karı koca arasında kanunen memnu bir derecede kan veya sıhriyet hısımlığı varsa.

Türk toplumunun çağdaşlaşma süreci içerisinde aile ve evlilik meselelerinde çözüme kavuşması gereken konulardan bazıları da kadının istismarı ve küçük yaşta gerçekleşen evlilikler idi. Türk Medenî Kanunu ile evliliğe yaş sınırı getirildi. Bu sınır erkekler için on sekiz, kadınlar için on yedi oldu. Ancak 1938 yılında yapılan değişikliklerle evlenme yaşı erkeklerde on yedi, kadınlarda ise on beşe düşürüldü. Türk Medeni Kanunu'nun ikinci faslında "evlenmeye ehliyet ve maniler" bölümünde konu ile ilgili şu ibareler bulunmaktaydı:

Madde 88: Erkek 18 ve kadın 17 yaşını ikmal etmedikçe evlenemez (1938 yılında yapılan değişikliklerle erkek 17, kadın 15 yaşını ikmal etmedikçe evlenemez).

Şu kadar ki hâkim fevkalade hallerde ve pek mühim bir sebebe mebni on beş yaşını ikmal olan bir erkek ve on dört yaşını bitirmiş olan bir kadının evlenmesine müsaade edebilir. Ana ve baba vasi de dinlenir.

Madde 89: Evlenmeye yalnız mümeyyiz olanlar ehildir. Akıl hastalıklarından birine müptela olan kimse asla evlenemez.

Madde 90: Küçük, ana ve babasının veya vasisinin rızası olmadıkça evlenemez. Evlenmenin ilanı esnasında ana ve babadan yalnız biri velayeti haiz ise onun rızası kâfidir.

Madde 92: Aşağıdaki kimseler arasında evlenmek memnudur:

1-Nesep sahih olsun olmasın usul ve fûru arasında, ana baba bir yahut ana bir kardeşler arasında, bir kimse ile amca, dayı, hala ve teyzesi arasında, sütanne ve kardeşler arasında

Türk Medeni Kanunu'nun kabulü ile kadınların, boşanmada erkeklerle eşit derecede söz hakkına sahip olduklarını ve çocuğun velayet hakkını elde ettiklerini görmekteyiz. Dördüncü Bap'ta boşanma ile ilgili hükümlerde kadına da boşanma hakkı verilmiş, boşanma sonrasında kadın ve erkeğin hakları eşit koşullarda belirlenmiştir (*Resmi Gazete*, 1926).

1926 Türk Medenî Kanunu'nda evlenmenin umumi hükümleri içerisinde karı ve kocanın hak ve vazifelerine yer verilmiştir. Buna göre; "karı- koca, birbirine sadakat ve müzaharetle mükelleftir. Koca, birliğin reisidir. Evin intihabı, karı ve çocukların münasip veçhile iaşesi ona aittir. Kadın, müşterek saadeti temin hususunda gücü yettiği kadar kocasının muavin ve müşaviridir. Eve kadın bakar" (*Resmi Gazete*, 1926). Türk Medeni Kanunu'nda yer alan bu hükümlere göre erkek ailenin reisi, kadın ise erkeğin yardımcısıdır. Kadının aile birliğindeki vazifesi geleneksel normlar içerisinde görünse de onun yasada kocasının müşaviri ve muavini sayılması bir denge kurulmaya çalışıldığını göstermektedir. Prof. Dr. Afet İnan bu konuyu şu şekilde değerlendirmektedir: "Aile birliği için konulan esaslarda, erkek aile reisi olma bakımından birçok ödev ve sorumlulukları üzerine almış olmakla beraber, kadın da aile birliğini kurma ve yaşatmada başlıca etkindir. Genel olarak medenî haklarda hiçbir ayırım gözetilmeden kadın ve erkek, Türk yurttaşı olarak eşit sayılmıştır. Miras ve mülkiyet hakları bakımından Türk kadını ikinci derecede olmaktan kurtulmuş, tamamen kendi kişiliğine sahip olmuştur. Ancak bu eşitlik ilkesi evli kadın için aile yuvasının devamını sağlamak amacıyla bazı kayıtlara uymuştur" (İnan, 1998).

Türkiye'de ilerleyen zaman içerisinde aile düzenini sağlayan Medeni Kanun'a aykırı eylem ve uygulamalar görülmüştür. Bu aykırı uygulamalar neticesinde Ceza Kanunu'nda bazı değişiklikler yapılmıştır. 1937 yılında Dahiliye Vekâleti, Medeni Kanun'un hükümlerine muhalif olarak evlenenlerle, bunları haber vermeyenler hakkında valiliklere bir tamim göndermişti. Dönemin gazeteleri bu tamimi haber olarak yayınlamıştı. Haber gazetede şu şekilde yer almıştı: "Türk Ceza Kanunu'nun 237. maddesi: Evlenmeleri kanunen memnu olan kimselerin memnuiyetlerini bilerek akidlerini yapan memurlarla bunları evlenmeye sevk eden veli ve vasilere ceza tertip etmekle beraber medenî nikâhın yapıldığına dair vesikaları görmeden dini şekilde nikâh akideden imam ve sair ruhani memurları cezalandırmakla iktifa etmiş, memnuiyet hilafına veya medenî nikâh yapmaksızın dini merasim icrası suretiyle evlenenler hakkında cezai müeyyide koymamış idi. Bu yüzden birçok kimselerin memnuiyet hilafına mükerreren kadın aldıkları görülmüştür. Hukuki bir kıymeti olamamakla beraber bu halin devamının aile nizamına iras edeceği zararların şümul ve ehemmiyeti göz önünde tutularak ve Türk Ceza Kanunu'nun bazı maddelerini değiştiren 3038 sayılı kanunla yapılan tadilatta: Medenî Kanun hükümlerine göre evlenmeleri memnu bulunmasına rağmen evlenmiş olanların üç aydan iki seneye ve aralarında evlenme akdi olmaksızın evlenmenin dini merasimini yaptırarak erkek ve kadınların da iki aydan altı aya kadar hapis cezasıyla cezalandırılacakları kabul edilmiştir. Erkeğin evli bulunması keyfiyeti de şiddet sebebi sayılarak erkek ve erkeğin evli olduğunu bilen kadın hakkında altı aydan üç seneye kadar hapis cezası tertip olunmuştur" (*Ulus Gazetesi*, 1937).

1937 yılındaki bu değişikliğin sebebi özellikle kırsal bölgelerde bu yönde uygulamaların fazla olmasıydı. Resmi nikâh yapmaksızın dinî nikâh yoluyla çok eşliliğin tercih edilmesi modernleşme yolunda ilerleyen Türkiye'de toplumun çekirdeği olan aile düzeninin bozulmasına sebebiyet vermekteydi. Modernleşme arzusu içinde olan bir ülke için çok eşliliğin varlığı eski zamanların geri zihniyeti olarak idrak edilmekteydi.

1937 yılında Akşam Gazetesi'nde yer alan bir yazıda bazı kişilerin neden çok eşliliği tercih ettiği ve Medeni Kanun'a uymak istemediği ile ilgili şöyle bir saptama yapılmıştı: "Hadisenin, ilk bakışta sanılacağı gibi din ile taassup ile alakası yoktur. Mesele birçok cemiyetlerde daima görüldüğü gibi, kanunlarla örf ve ananenin muvakkat çarpışmasından ibarettir. Yani geçicidir" (*Akşam Gazetesi*, 1937).

Atatürk döneminde Aile Hukuku'nun gelişimini sağlamak üzere yapılmış ana kanun Medenî Kanun olarak kabul görülse de aslında Türk aile hayatında kadınının layık olduğu mertebeye getiren aile içinde sosyal ve ekonomik görev açısından ona rol veren, yer gösteren başka kanunlar da vardır. Kadının kendini tanıması ve erkekle beraber benzer ödevleri yerine getirmesi için verilen kanunlardan bir tanesi 18 Mart 1926 yılında kabul edilen 788 numaralı Memur Kanunu'dur (*TBMM ZC*, 1926). 1926 yılından beri Türk kadınının çalışma hayatının içinde yer alması yasalarla devlet tarafından güvence altına alınmıştır. 18 Mart 1926 yılında kabul edilen 788 numaralı Memur Kanunu'nda kadınların, memur ve müstahdem olmalarının serbest olduğunu belirten bir madde bulunmaktadır. Buna göre "Kadınların memur ve müstahdem olmaları caizdir. Ne gibi memuriyet ve hizmetlerde istihdam edilecekleri her vekâletin memurlarına ait kanunlarında tespit olunur" (*Resmî Gazete*, 1926) Bundan başka kadınlara verilen siyasal haklar kadının aile içindeki rolüne de katkı sağlamış, Türk ailesinin hukuk sistemini pekiştirmiştir. "Siyasal hak olarak ilk defa 1930'da Belediye Kanunu ile kadınlarımıza belediye meclisine üye seçmek ve seçilmek hakkı

tanınmış, daha sonra 1934 yılında da yapılan anayasa değişikliği ile milletvekili seçmek ve seçilmek hakkı da tanınmıştır”(Eroğlu, 1990).

Aile hukukunu destekleyen diğer bir ilerleme de kadının ve çocuğun bedenlen sağlığı olmasını sağlayacak kanunların yapılmasıydı. 1 Mart 1926 yılında kabul edilen Türk Ceza Kanunu'nun kadın ve çocuk sağlığı ile ilgili maddeleri kasten çocuk düşürme ve düşürtme ile ilgi oldukça caydırıcı cezalar getirmişti. Bunun yanı sıra 24.04.1930 yılında kabul edilen Umumî Hıfzıssıhha Kanunu'nda da çocuk düşürme ile ilgili bazı maddeler bulunmaktaydı. Buna göre; “İlkaha mani ve çocuk düşürmeye vasıta olup Sıhhat ve İctimaî Muavenet Vekâletince tayin olacak alât ve levazımın ithal ve satışı memnudur. Bunların tababette müstamel envaı Sıhhat ve İctimai Muavenet Vekâletinin tayin edeceği şartlar dairesinde ithal edilir ve eczanelerde reçete ile satılır” (*Resmi Gazete*, 1930). Bu maddeden anlaşıldığı üzere Vekâlet, çocuk düşürmede kullanılan araçları kendi kontrolü altına almıştır. Kadın ve çocuğun, nüfus üzerindeki etkilerini anlayan devlet, çocuk düşürme meselesini kendi denetimine almıştır. Bununla beraber aynı kanunda yer alan bazı maddeler, doğum esnasında ve sonrasında kadın ile bebek ölümlerini azaltma amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle doğumların doktor ve ebe kontrolünde hastanede yapılması ve doğum yapan kadınların bir süre çalışmaması için yasal düzenlemeler yapılmıştır. Umumî Hıfzıssıhha Kanunu'na göre; “Kendisi ve çocuğunun sıhhati için bir zarar husule getirmeyeceği bir tabip tarafından tahriren tasdik edilmedikçe kadınların doğumlarından mukaddeten üç hafta ve doğurmasını müteakip yine üç hafta zarfında fabrika, imalathane ve umumî ve hususî müesseselerde çalışması ve çalıştırılması memnudur”. Yine aynı kanuna göre; “Hükümet ve Belediye tabipleri ve ebeleri fakir kadınların doğurmasında meccanen yardıma mecburdurlar” (*Resmi Gazete*, 1930). Kanunda yer alan bu maddeler kadın ve çocuk ölümlerinin önüne geçmek amacı ile konulmuştur. Devlet çıkardığı bu kanunlarla kadın ve çocuğun yasal açıdan destekçisi olmuştur. Bu tür gelişmeler ise Türkiye’de Aile hukukunun ilerlemesine öncülük etmiştir.

Atatürk Dönemi’nde Çocuk Haklarıyla İlgili Yaklaşımlar ve Çocuk Haklarının Gelişimi

Çocukları koruma amacıyla yapılan ilk uluslar arası sözleşme 26 Eylül 1924 tarihinde yayınlanmış olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’dir (<http://www.undocuments.net/gdrc1924.htm>, (10.10.2018)). Günümüzde Cenevre Bildirisi olarak bilinen bu belge, evrensel bir boyutta çocuk hakları ile ilgili temel hakları ortaya koymaktadır. Bu belge tüm Dünya’daki çocukların değerinin bilinmesi, imkânlarının iyileştirilmesi için dünyaya duyurulmuştur. Topluma ve devlete sorumluluklar yüklenerek çocuk hakları yasal güvence altına alınmak istenmiştir.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 26 Eylül 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından benimsendi. Bu bildirge Dünya’da insan haklarının gelişimine büyük katkı sağladı. Cenevre bildirgesi, Türkiye tarafından da onaylandı. Türkiye Cumhuriyeti, çocukların korunmaya ve özel bir alakaya muhtaç olduğunun bilincine varmıştı. Yeni devlet olan Türkiye, bir çocuğun insanca yaşaması için lazım gelen her türlü hakkı yaratmaya ve vermeye çalıştı. Diğer ulusların kabul ettiği çocuklar ile ilgili evrensel değerleri benimseyerek bu değerlerin yayılması için çalıştı.

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren çocuk haklarının önemini kavramış ve bu hakların geliştirilmesi, devlet güvencesi altına alınması için çaba sarf etmiştir. Modern bir devlet olma sürecinde Türkiye, hem vatandaşlık anlayışını geliştirmek istiyor hem de toplumun karşısında eşit ve adil bir varlık olma kaygısı taşıyordu. Hukuk devleti olma yolunda Türkiye, vatandaşlarının haklarını yasal güvenceler altına almaya çalışmıştır. Böylelikle vatandaşlarının güvenini kazanan sağlam temeller üzerine oturmuş bir Türkiye yaratılabilecekti.

Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk haklarının gelişimi konusunda toplumda bir algı yaratma çabası vardır. Bu konuda dönemin bazı edebiyatçı, gazeteci, bilim ve tıp adamlarının çabaları dikkate değerdir. Çocuk algısı yaratılmaya çalışılırken Avrupa'nın tarihine bakılarak çocuk meselesi hakkında meydana gelen değişimler takip edilmiştir. Avrupa ve Amerika'da çocukların durumlarının düzeltilmesi amacıyla yapılan faaliyetler incelenerek, Türkiye'de de çocuk meselesi için yapılması gerekenler ortaya konmuştur. Çocuklar lehine çeşitli kanunlar çıkarılmıştır. Bununla birlikte Avrupa'da çocuk için meydana getirilmiş teşkilatlar Türkiye için de arzulanmıştır. 1927 yılında bu konuda yazdığı yazılarla dikkat çeken isimlerden biri Sabiha Zekeriya Sertel'dir. Sertel, Hayat Mecmuası'nda yazmış olduğu bir makalede çocuk haklarının iyileştirilmesi için toplumun ve devletin gayret etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle çocuk haklarının oluşturulması ve korunmasında sosyal hizmet anlayışının meydana getirilmesi gerekiyordu. Ona göre; "İctimâî sa'yın gayesi ferdlere teşkilatlar altında toplayıp ferde ictimâî haklarını temin etmek, ferdi ictimâî fert haline getirmektir. İctimâî haklardan mahrum ve bu hakkı davaya en kabiliyetsiz fert çocuktur. Bu tamamen cemiyetin sırtına kalan, cemiyetin kendine verdiği kalıba göre şekil alan, ferdiyetini ve şahsiyetini yapan çocuk, yarınki medeniyetin kurucusudur. Çocuk haklarını temin etmek ve çocuklara iyi imkânlar sunmaya çalışmak toplumun menfaatindedir. Cemiyet, her ferde karşı çeşitli mesuliyetlere sahiptir. Onun en büyük mesuliyeti yetişkinlerden çok daha fazla olarak çocuğa karşıdır. Bu hem kanuni hem de sosyal bir sorumluluktur. Bir insan cemiyetinde doğan her çocuğun bir evde büyümek, terbiye fırsatlarına malik olmak teneffüs, oyun, tahsil, cismani, ahlaki, manevi inkişafını yapabilmek vesâitine mazhar olmak en esaslı haklarıdır. Medeni bir cemiyette çocuk sokakta yardımsız ve himayesiz kalmaz. Çocuk başkalarının maddi menfaatlerini temin edebilen bir vasıta olamaz. Çocuk satılamaz, çocuk cahil kalmaz... Okumasında iken işte bilhassa ağır işlerde çalışamaz. Çocuk dövülemez. Çocuğa zulüm ve işkence edilemez. Bu insan cemiyetinde insan gibi doğmak, büyümek, yaşamak ve yükselmek her ictimâî fert gibi çocuğun da hakkıdır. İctimâî sa'yın çocuk salâhındaki gayesi, çocuğa bu mahrum olduğu hakları te'mündür. Tekâmül ve terakkisini muntazam yapan bir millet için hâl hiçbir şeyi ifade etmez. Hâl istediği kadar iyi veya fena olsun, eğer istikbâl me'mûn değilse hâldeki iyiliğin hiçbir manası yoktur. Bir cemiyetin istikbali çocuklarıdır. Yarınki cemiyeti bugünkü çocuklara bakarak tahmin edebiliyorsunuz. Bir memlekette çocukların yüzde yirmi beşi ölüm tehlikesine büyük bir kısmı irfansızlık, sıhhsizlik, gıdasızlık tehlikesine maruzsa istikbal korkunç demektir" (Sertel, 1927).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye'de, çocuk haklarının ne olduğu ve bu hakları korumak için nelerin yapılması gerektiği dönemin popüler mecmuasından olan Gürbüz Türk Çocuğu'nda sıklıkla anlatılmıştır. Milletlerin var olması, yaşaması, ilerlemesi ve diğer medenî devletlerarasında kendine yer bulabilmesi için çocuklarına değer vermesi, onlara gerekli imkânları sağlaması zorunlu olmuştur. On dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren birçok devlet bu zorunluluğun farkına vararak çocuk hakları meselesi üzerine yoğunlaşmıştı.

Genel olarak kabul gören çocuk hakları çeşitli maddeler halinde saptanmıştır. Gürbüz Türk Çocuğu Mecmuası bu hakları 8 madde şeklinde açıklamıştır:

1. Sağlam doğmak hakkı. Hastalıklı ana ile babadan doğan çocuklar mensup oldukları millet için zâif ve amilidir. Anasının babasının hastalıklı olması yüzünden bir çocuğun illetli olarak doğması ve bu yüzden bütün hayatını elim ve feci bir halde geçirmeğe mahkûm olması beşeriyet için bir şindir. Onun için her millet çocuklarının sağlam analarla babalardan doğması için esaslı tedbirler alıyor. Türkiye Cumhuriyeti de evlenecek kadınla erkeği tıbbi bir muayeneye tabi tutmakla Türk çocuklarının sağlam doğmasını temin edecek başlıca mühim adımı atmıştır.

2. Çocuğun diğer hakkı ebeveynin muavenet ve himayesine mazhar olmak hakkıdır. Türkiye Cumhuriyeti neşrettiği medeni kanunda çocuğun aile kucağında muavenet ve himayeye mazhar olması için çok esaslı hükümler koymuştur. Cumhuriyet hükümeti binlerce öksüz Türk yavrularını yatı mekteplerinde bir anne ve baba şefkati ile himayesi altında bulundurmaktadır. Diğer taraftan Himaye-i Etfal Cemiyeti gibi hayır cemiyetleri de fakir Türk yavrularına esaslı yardımlar temin etmektedir.

3. Çocuğun diğer bir hakkı eğlenmek, oyun oynamak ve teneffüs etmek hakkıdır. Çocuğun eğlenmesi, oyun oynaması bütün istidat ve kabiliyetlerini inkişaf ettirecek en mühim amildir. Çocuk oyunla bütün şahsiyetini serbest bir surette inkişaf ettirir. Çocuğu lüzumundan fazla bedenî ve fikrî işlerle yorarak onu oyundan ve teneffüsten mahrum etmek kendisinin inkişafına ve maddeten ve manen serpilmesine set çekmek demektir. Onun için her yerde çocukların açık havada veya bina dahilinde oyun oynayabilmesini temin edecek tedbirlere müracaat edilmektedir. Biz de bütün mekteplerimizde sıhhi ve terbiyevi oyunlar, tenezzühler ve muhtelif müsamereler ve eğlenceler ile çocukların oyun ve eğlence ihtiyaçlarını tatmine çalışılmaktadır. Himaye-i Etfal Cemiyeti bazı şehirlerimizde çocukların oyun oynayabilmesi için yer ve vesaiti temin etmektedir. Bazı şehirlerimizde bu vazifeyi belediyeler görmektedir. Diğer taraftan her aile, kendi çocuğunun sıhhi ve terbiyevi oyunlarla şahsiyetinin serbestçe inkişafına çalışmayı bir vazife edinmelidir.

4. Çocuğun bir hakkı da talim ve terbiyeye mazhar olmak hakkıdır. Bilhassa halkın hâkimiyetine istinat eden bir idarede çocukların tahsilden mahrum kalmamasını temin etmek en acil ve en ehemmiyetli bir vazifedir. Bugün her millet muayyen bir yaştaki çocukların tahsil görmesini mecburi tutmuştur. Bizde de yedi yaşından on altı yaşına kadar çocukların tahsilleri hem mecburi, hem devlet müesseselerinde meccanidir. Türkiye Cumhuriyeti, kanunun mecburi tahsil hakkındaki hükümlerini tatbik için fevkalade fedakârlıklar ihtiyar etmekte ve memlekette okuma yazma bilmeyen tek bir çocuk bırakmamak azmiyle çalışmaktadır. Diğer taraftan her Türk ailesi yavrusunu tahsil çağında mektebe göndereceğine bir işe sevk etmesi hem kendisi hem memleket için zarardır.

5. Çocuğun diğer bir hakkı bedenlen ve fikren ilerlemiş olduğu bir yaşa gelinceye kadar bir sanat meslekte iş görmekten istisna edilmesi, tehlikeli sanatlara girmeğe icbar olunmaması ve sıhhat ve ahlakını ihlal edecek şartlar altında çocuğun çalıştırılmamasıdır. Yakın vakte kadar her memlekette çocukları fabrikalarda ve muhtelif mağaza ve dükkânlarda bazen çok elim şartlar dahilinde çalıştırırlardı. Hele Avrupa'da fabrikaların ilk açıldığı devrede altı yedi yaşındaki çocukları bile maden ocakları ile fabrikalarda ve en ağır işlerde günde on beş, on altı saat çalıştırdıkları olmuştur. Çocuklara karşı yapılan bu haksızlığın önüne geçmek için birkaç seneden beri dünyanın her tarafında tedbirler alınmaya başlandı. Bugün hemen her

yerde muayyen bir yaşa kadar çocuğun herhangi sanat ve meslekte çalıştırılması kanunlarla men edilmektedir. Ahiren bizde de Büyük Millet Meclisine takdim edilmiş olan İş Kanunun'da muayyen bir yaşa kadar çocukların bir işte çalıştırılmaması esası tespit edilmiştir. Bu kanunda çocukların sıhhat ve ahlakını ihlal edecek güç ve tehlikeli işlerde çalıştırılmasını menedecek hükümler de vardır.

6. Çocuğun diğer bir hakkı gayri insani muameleye düşür olmaktan, hangi suretle olursa olsun tecavüze maruz kalmaktan sıyanet edilmesi hakkıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin neşrettiği Medeni Kanun ile Ceza Kanunu'nda çocukları gayri insani muameleden ve tecavüze maruz kalmaktan koruyacak çok ehemmiyetli hükümler vardır.

7. Çocuğun başka bir hakkı da sıhhat ve ahlakının himaye edilmesi hakkıdır. Biz de ahiren neşredilen Umumî Hıfzıssıhha Kanunu'nda çocukların sıhhat ve ahlakını himaye gayesine matuf çok esaslı hükümler vardır. Kanun çocukları sinemanın muzır tesirlerinden kurtarmakta ve ahlakını bozacak yerlere onları götürmekten men etmektedir. Diğer taraftan Medenî Kanun ile Ceza Kanunu da çocukları bu hususlarda sıyanet edecek hükümleri havidir.

8. Çocuğun bir hakkı da çocuklardan sadır olan cürümlerden dolayı onları diğer mücrimlerle birlikte bulundurmuyarak kendilerine münasip bir muhit ihzar edilmek hakkıdır. Yeni adli kanunlarımız Türk çocuklarını bu nokta-i nazardan korumak için hükümleri havidir"(GTCM, 1931).

Çocukların bedenlen çalıştırılmasına dair ilk yasaklar 24 Nisan 1930 yılında kabul edilen Umumî Hıfzıssıhha Kanunu'nda yer almıştır. Yine çocukların sağlıklı şartlarda yetiştirilmesi ve hastalıkları önleyici tedbirler de Umumî Hıfzıssıhha Kanunu'nda yer almaktaydı. Amaç çocuk ölümlerinin önüne geçerek ona yaşam hakkını sağlamaktı. Bundan başka kanunda yer alan yedinci bap "İşçiler Hıfzıssıhhası" ile ilgilidir. Buna göre; "**Madde173-** On iki yaşından aşağı bütün çocukların fabrika ve imalathane gibi her türlü san'at müesseseler ile maden işlerinde amele ve çırak olarak istihdamı memnudur. On iki yaş ile on altı arasında bulunan kız ve erkek çocuklar günde azami sekiz saatten fazla çalıştırılmaz. **Madde 174-** On iki yaş ile on altı yaş arasında bulunan çocukların saat yirmiden sonra çalışmaları memnudur"(Resmi Gazete, 1930).

Türkiye'nin kuruluşundan itibaren 1938'e kadar geçen süre içerisinde çocukların çalışma hayatını ve koşullarını yasal kurullarla çizen diğer bir gelişme de 8 Haziran 1936 yılında kabul edilen İş Kanunu'nudur (Resmi Gazete, 1936). 1936 İş Kanunu'nu ile 18 yaşın altındaki çocukların sanayide çalıştırılması yasaklanmış, çalışma saatleri sınırlandırılmış, çalışma öncesi gerekli sağlık kontrollerinin yapılması koşulu ortaya konulmuştur. 1936 İş Kanunu ile çalışan çocukların özlük hakları devlet güvencesine alınmış ve bu hususlara uymayan işyerleri için çeşitli cezalar tespit edilmişti. Kanun, 12 yaşındaki çocukların belirli koşullarda çalıştırılmasını serbest kılıyordu. 12 yaşındaki çocukların çalışması günümüzde kabul edilemeyecek bir durum gibi görünse de bu durum Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yasalarda olağan karşılanmıştır. 1936 İş Kanunu ile işyerlerine çocuk işçiler ile ilgili önemli yükümlülükler verilmekteydi. Fakat bu dönemde Türkiye'de resmi işyerlerinin dışında çalışan çocukların durumu ile ilgili elle tutulur bir yasal düzenleme ve denetim söz konusu değildi.

Cumhuriyetin ilk yıllarından 1938'e kadar geçen sürede çalışan çocuk sayısının ne kadar olduğunu kesin olarak bilmek mümkün değildir. Ancak 1937 yılında ücretliler içerisinde

çocukların (12-18 yaş arası) oranı 23.347 dir (Makal, 1999). Kayıt dışı çalışan çocuklar düşünüldüğünde bu rakamın daha yüksek olma olasılığı vardır. Ülkede yaşanan bir dizi savaşın sonunda meydana gelen ekonomik sıkıntılar bu sayının artmasına doğrudan vesile olmuştur. Küçük yaştaki çocuklar, üretime katılmış ve çeşitli işlerde çalışarak para kazanma gayesini taşımışlardır.

Türkiye Cumhuriyeti, çocuk işçiliğini önleyici tedbirler almış, ailenin korunması, çocuğun sağlığı ve eğitiminin sağlanması hakkında çocuk haklarını destekleyici yasal ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak 1938'e kadarki dönemde sokak çocukları, evlat edinimi, süt annelik, çocuk himayesi konusunda yasal gelişmeler gerektiği gibi ilerleyememiş ve yasalarda yer almamıştır. Söz Konusu meseleler daha çok Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin özel girişimleri ve bir takım toplumsal yardım teşekkülleri tarafından sivil makamlarca çözümlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç

Türkiye'nin Kurtuluş Savaşı'nın ardından miras aldığı toplum yapısında kadınlar kadar çocukların hayatlarında büyük zorluklar bulunmaktaydı. Kadın ile beraber çocukların da haklar bakımından devletçe desteklenmesi gerekmektedir. Çocuk ölümlerini, çocuk işçiliğini engellemeye yönelik çeşitli kanunlar devreye sokuldu. Çocukların eğitim hakları 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu (*Resmi Gazete*, 1340) ile yasalaştı. Türkiye Cumhuriyeti'nde söz konusu kanundan önce özellikle çocuk hayatını ilgilendiren ve onların hayatını iyileştirecek yasalar oluşturulmamıştı. Ancak çocuk meselesini oluşturan bütün sıkıntıları çözecek, çocuk hayatını tamamen düzeltecek yasalar 1938'e kadar tamamlanamadı. Yine de 1926 Memurin Kanunu, 1926 Türk Ceza Kanunu, 1926 Türk Medenî Kanunu, 1930 Umumî Hıfzıssıhha Kanunu, 1930 Belediye Kanunu, 1936 İş Kanunu Türk Ailesinin hukuksal gelişimini sağlayan önemli kanunlar olarak tarihimize geçmiştir. Bu kanunlar sayesinde Türk kadını ve Türk çocuğu devlet güvencesinde hayatlarını geliştirme fırsatını yakalamışlardır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu ile beraber birçok alanda değişim ve yenileşme süreci başladı. Toplum hayatının çağdaş bir yapıya bürünmesi için medenî kurallar yasal bir hale getirildi. Özellikle de Türk Medenî Kanunu'nun kabul edilmesi ile ülkedeki aile hayatına yeni bir yön verildi. Bu kanunla erkek, kadın ve çocuğun temel hak ve ödevleri rasyonel esaslarla belirlenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında özellikle kadının aile hayatının önemli bir unsuru olduğu anlaşılmış, aile ve toplum içinde kadınlarla erkekleri eşit kılacak hükümler yasalarla belirlenmiştir.

Kaynakça

1. Resmi Yayınlar

a. Düstur

1869 yılı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. Düstur, I. Tertip, C. 2, ss. 184-219

b. T.C. Resmi Gazete

Memurin Kanunu, Resmi Ceride, 31 Mart 1926, S. 336.

Medeni Kanun. TC. Resmi Gazete, 4 Nisan 1926, S. 339.

Umumî Hıfzıssıhha Kanunu. TC. Resmi Gazete, 6 Mayıs 1930 Salı, S. 1489.

3008 Numaralı İş Kanunu. TC. Resmi Gazete, 15 Haziran 1936, S. 3330, ss. 6621-6644.

c. BCA (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi)

BCA, Fon:51-0-0-0/ Diyanet İşleri Reisliği, Yer.2.4.8, 20.03.1924.

d. TBMM. Zabıt Ceridesi

TBMM Zabıt Ceridesi, D.II,C. 22, İctima Senesi: III, 17.02.1926, s. 231

TBMM. Zabıt Ceridesi, D.II, İ.III, C. 20, Kabul Tarihi 17.02.1926, Kanun No: 743, s. 76.

TBMM Zabıt Ceridesi, D.II, C. 23, İctima Senesi III, Kanun No: 788, s. 136.

e. Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi

Atatürk'ün TBMM'nin V. Dönem 3. Yasama Yılı'nı Açış Konuşması (1 Kasım 1937). Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi, D.V, C. 20, S. 3.

2. Gazeteler

Akşam

Cumhuriyet

Ulus

3. Kitap ve Makaleler

Adliye Vekili Mahmut Esat Bozkurt'un 1926 yılında yazdığı Medenî Kanun Genel Gerekçesi.

Mahmut Esat Bozkurt Anısına Armağan (1892-1943), İstanbul Barosu Yayınları, 2008.

Akşamcı. Medeni Kanun'a Göre Evlenmek İstemeyenler. *Akşam Gazetesi*, 7 Nisan 1937, s. 3.

Çocuk Hakları. *Gürbüz Türk Çocuğu Mecmuası*, Haziran 1931, S. 60, s. 7-8.

Medeni Kanun Hükümlerine Aykırı Surette Evlenenler. *Ulus Gazetesi*, 18.02.1937, s. 2.

Mesut Bir Aile Nasıl Teşkil Eder?. *Erkekler Dünyası*. 6 Kanun-ı Sani 1329.

Ali, Necip (1933). Türk İnkılâbında Yeni Bir Adım Daha, *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, S: 10, C. 2, s. 273.

Altın, Hamza (2008). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Yayınları*, S: 13, s.s. 271-283.

- Aydın, Mehmet Akif (1998). Hukûk-ı Âile Kararnamesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, C. XVIII.
- Baskın, Bahar (2008). II. Meşrutiyette Kadın Eğitime Yönelik Bir Girişim: İnas Darülfünunu. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, No: 38, s. 91.
- Doğan, İsmail (1992). *Tanzimat Sonrası Sosyo-Kültürel Değişmeler ve Türk Ailesi, Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ergün, Mustafa (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ocak Yay., Ankara.
- Eroğlu, Hamza (1990). *Türk İnkılâp Tarihi*, Savaş Yay., Ankara.
- Gökçe, Birsen (1976). Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, C. 8, S. 1-2.
- Gömeç, Saadettin (2015). Türk Ailesine Genel Bir Bakış. *Aile Yazıları/7*, TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- Güler, Ali (1992). *İlk Yazılı Türkçe Metinlerde Aile ve Unsurları. Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Hukûk-ı Âile Kararnamesi*. Kader Matbaası, İstanbul 1336.
- İnan, Afet (1998). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Devrimi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kurnaz, Şefika (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk Kadını (1839-1923)*, TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yay., Ankara.
- Makal, Ahmet (1999). *Türkiye’de Tek Partili Dönemde Çalışma İlişkileri: 1920-1946*, İmge Kitapevi, Ankara.
- Mardin, Şerif (1991). *Türk Modernleşmesi-Makaleler 4*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Okay, Cüneyd (1999). *Belgelerle Himaye-i Etfal Cemiyeti (1917-1923)*, Şûle Yayınları, İstanbul.
- Ögel, Bahaeddin (2015). *Büyük Hun İmparatorluğu Tarihi*, C. I-II, TTK Yayınları, Ankara.
- Sertel, Sabiha Zekeriya (1927). İçtimâî Bahisler: İctimâî Sa’y: Çocuk Salahı IV (Child Welfare). *Hayat Mecmuası*, C: I, S. 19, Ankara.
- Tabakoğlu, Ahmet (1992). *Osmanlı Toplumunda Aile. Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tanör, Bülent (2015). *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Temp, Gülendam (1993). Hukuk Önünde Kadın-Erkek Eşitliği. *Çağdaş Hukuk*, Çağdaş Hukukçular Derneği Yayınları, Yıl: 2, s. 17-18.
- Toprak, Zafer (1992). *II. Meşrutiyet Dönemi’nde Devlet, Aile ve Feminizm. Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tunaya, Tarık Zafer (2004). *Hürriyetin İlanı-İkinci Meşrutiyet’in Siyasi Hayatına Bakışlar*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Turan, Refik (1992). Osmanlıların Kuruluş Yıllarında Türk Ailesi. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.

Türkdoğan, Orhan (1992). Türk Ailesinin Genel Yapısı. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, TC. Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.

Uluslan, M. İlhan (2002). Türk Medeni Kanunu'nun Dünü ve Bugünü. *İstanbul Kültür Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C: I, İstanbul.

Yüksel, Sera Reyhani (2014). Türk Medeni Kanunu Bakımından Kadın-Erkek Eşitliği. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. XVII, Ankara.

4. İnternet Kaynakları

<http://www.undocuments.net/gdrc1924.htm>, E.T.10.10.2018

Kuantum Mekanikliği, Sosyal Bilimler Felsefesi ve Coğrafya

Münür Bilgili^{a,b} Mehmet Ali Toprak^c

Özet

Fizik biliminde meydana gelen gelişmeler, doğa bilimlerinin epistemolojisini etkilemiştir. Sosyal bilimler ve daha özelden coğrafya uzun dönem bilimsel alanda hakim konumda olan doğa bilimleri karşısında konumlanmaya çalışmıştır. Sosyal bilimler ve coğrafyanın kurumsallaşması 18. yüzyıla dayanmaktadır. Sosyal bilimlerin ve coğrafyanın, konuları ele alma biçiminde, bilimsel iddialarında ve yaklaşımlarında bu dönemde hakim olan doğa bilimleri felsefesi etkili olmuştur. 20. yüzyıl başlarında fizik biliminde meydana gelen değişimler kuantum mekaniğinin gündeme gelmesine ve modern bilimin eleştirilmesi ve meşruiyetinin sarsılması ile sonuçlanmıştır. Kuantum mekaniğinin etkileri ve dönemin sosyal, ekonomik ve politik olayları bilimsel alanda paradigma dönüşümlerine yol açmıştır. Ortaya çıkan yeni durumda sosyal bilimler ve coğrafyanın felsefesinde değişimler yaşanmıştır. Bu dönemde sosyal bilimler ve coğrafya, modern doğa bilimlerinin meşruiyetinin sorgulandığı bir ortamda gerçek bilgiye ulaşmanın farklı yollarını aramış ve çok paradigmatlı bir döneme girmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, dönemin sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerinin yanı sıra kuantum mekaniğinin sosyal bilimler ve coğrafya üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Yapılan değerlendirmelere göre, kuantum mekaniği, sadece modern bilimin "bilimsellik" iddiasını sarsmakla kalmamış aynı zamanda bilimsel araştırmaların ön yargıyla yapıldığını, "gerçeğin" kültürel faktörlere bağlı olduğunu, araştırmacının rolünün araştırmanın sonuçları üzerinde etkili ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Modern Bilim Felsefesi
Kuantum Mekanikliği
Sosyal Bilimler Felsefesi
Coğrafya Felsefesi

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 12.06.2018
Kabul Tarihi: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.705019

Quantum Mechanics, Philosophy of Social Sciences and Geography

Abstract

Developments in physics have affected the epistemology of natural sciences. Social sciences, and more particularly geography, have long been trying to take position themselves by natural sciences, which dominate the scientific field for a long time. The institutionalization of social science and geography goes back to the 18th century. The philosophy of natural sciences, dominated by social sciences, and geography, in its way of dealing with issues, scientific claims and approaches, has been influential. The changes that took place in physics in the early 20th century resulted in the coming of quantum mechanics and the criticism of modern science and its loss of legitimacy. The effects of quantum mechanics and the social, economic and political events of the period have led to scientific paradigm shifts in the field. In the emerging new situation, there have been changes in the philosophy of social sciences and geography. In this period, social sciences and geography have entered a multi-paradigmatic period, seeking different ways of achieving real knowledge in an environment where the legitimacy of modern natural sciences is questioned. The main purpose of this paper is to evaluate the effects of the quantum mechanics on social sciences and geography in addition to the social, economic and political developments of the period. According to the evaluations, quantum mechanics revealed that not only did undermine modern science's "scientificness" claim but also set forth that scientific studies are prejudiced, and that "truth" depends on cultural factors, and the role of the researcher has an effect on research results.

Keywords

Modern Science Philosophy
Quantum Mechanics
Philosophy of Social Sciences
Philosophy of Geography

About Article

Received: 12.06.2018
Accepted: 13.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.705019

^a İletişim Yazarı: munur.bilgili@marmara.edu.tr

^b Doçent Doktor, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, ORCID 0000-0002-6841-4926

^c Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Manisa, ORCID 0000-0001-6850-4211

Giriş

Sosyal bilimlerin kurumsallaşması, 19. yüzyıla dayandırılrsa da sosyal olana ait bilgi, yüzyıllar boyunca düşünürlerin üzerinde durduğu önemli bir alan olmuştur. Sosyal bilimlerin ortaya çıkışı ve dönüşümünde modern bilimin etkisi yanında toplumdaki sosyal, ekonomik ve politik alt üst oluşlar etkili olmuştur. Fransız Devrimi ve sonrasında Avrupa’da yaşanan gelişmeler kitleleri anlama, yönetme ve yönlendirmeye yönelik sosyal bilgiye ihtiyaç doğurmuştur (Gulbenkian Komisyonu, 2009). 1970’lerde yaşanan toplumsal olaylar ise, epistemolojisini modern bilim felsefesi üzerinden inşa eden sosyal bilimlerin sorgulanmasına yol açmıştır. Modern bilimden hareketle epistemolojisi belirlenen sosyal bilimler felsefesinin dönüşmesi gerektiği ile ilgili vurgular bu dönemde yapılmaya başlanmıştır.

Doğa bilimlerinde meydana gelen teorik gelişmeler, sosyal bilimlerin ontolojisi ve epistemolojisinde dönüşümlere yol açmıştır. Sosyal bilimlerdeki bu dönüşümler, doğa bilimlerindeki bilimsel devrimlere referansla ele alınabilir. Daha çok fizik tarafından temsil edilen doğa bilimleri içinde öne çıkan ve bütün diğer disiplinleri de etkileyen bu devrimler Kuhncu anlamda üç başlık altında incelenebilir. Aristoteles/Ptolemy fiziği, Newton fiziği ve Kuantum mekaniği. 15. yüzyıl ortalarından itibaren Cusanus, Kopernik, Galileo, Kepler ve Newton gibi bilim insanlarının yaptıkları çalışmalar Aristoteles/Ptolemy fiziğinin eleştirilmesine yol açmıştır. Aristoteles/Ptolemy çizgisine göre evren, dünya merkezli, hiyerarşik, kusursuz ve sınırlıdır. Günlük yaşam deneyimleri ile uyumlu olan bu yaklaşım 15. ve 16. yüzyıla kadar etkisini korumuştur. Newton’un öncülük ettiği modern fiziğe göre ise evren, güneş merkezli, kusurlu, açık/sonsuz ve doğal bir ahenge sahiptir. Bu yeni evren modeli, eskinin teleolojik (evreni nedensellikten çok amaçlara göre açıklamak) açıklamaları yerine nedensellik ilkesini koymuştur. Teleolojik açıklamalarda “niçin” sorusu ön plana çıkarken, determinizmde “nasıl” sorusu ön plandadır. Modern fizik, insanın evren algısını ve onunla kurduğu ilişkiyi değiştirmiştir (Northrop, 1958). Bu değişim, insana kendisini merkezin dışında tahayyül etmeye ve evreni tamamen farklı bir açıdan gözlemlemeye olanak sağlamıştır (Skirbekk ve Gilje, 2014). Dönemin doğa bilimleri karşısında bir pozisyon edinmek için “sosyal fizik” tanımını kullanan sosyal bilimler doğa bilimleri gibi belirlenebilen, kesin ve evrensel bilgiye ulaşma vaadinde bulunmuştur. Sosyal bilimlerin ortaya çıkış aşamasında benimsediği bu mekanistik (makine paradigması) özellikleri o kadar güçlüdür ki sosyal bilimlerin çoğu hala bunun etkisi altındadır (Toffler, 1998: 13). Nüfus projeksiyonları, planlama kavramı ve kentsel birçok teori makine metaforu ve evrenin öngörülebilir olduğu fikrinin yansımaları olarak görülebilir.

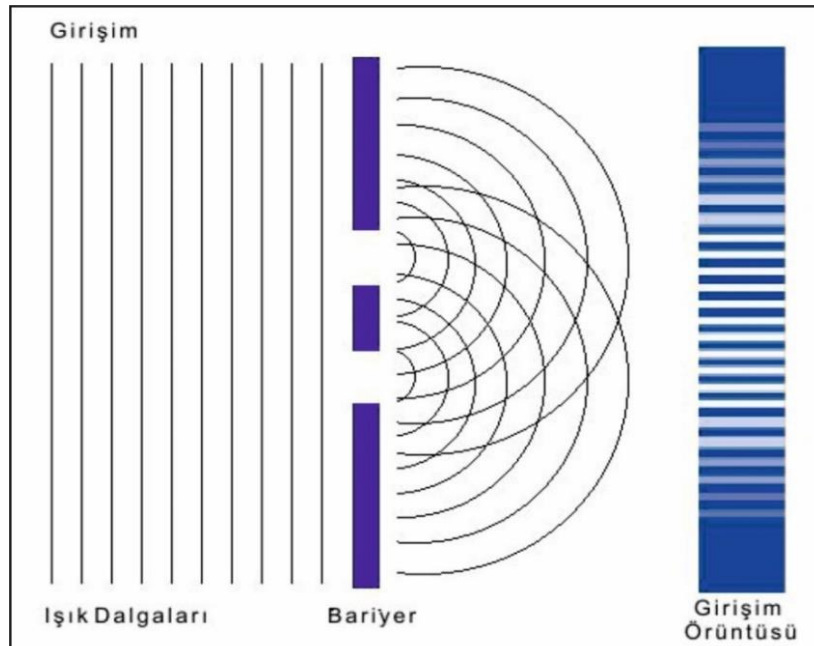
20. yüzyıl başlarında fizikteki yeni gelişmeler yerleşik bilimsel pratiklere olan güveni sarmıştır. Fizik alanındaki bu gelişmelere paralel 1970’lerde dünyada yaşanan toplumsal hareketler de sosyal bilimlerin sorgulanmasına neden olmuştur. Bağımsızlık hareketleri, anti-apartheid hareketler, ekolojik hareketler, feminist karşı çıkışlar ve şarkiyatçılık (oryantalizm) çalışmaları, bu sorgulamaların sonucu olarak ele alınabilir. Bu dönemde modern bilimin fordist, yapısalcı, pozitivist, evrensel ve akılcı gibi açıklama ve kavramlarının önüne ‘post’ eki getirilerek eleştirilmeye başlanmıştır. Epistemolojisini doğa bilimlerinin felsefesine dayandırmaya çalışan ve ona öykünen sosyal bilimler (Anlı, 2016), kuantum mekaniği ile meydana gelen açılımlardan etkilenerek yeni bir epistemoloji arayışı içine girmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilimlerin çok paradigmatlı döneme geçişini dönemin sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerine ek olarak kuantum mekaniği üzerinden okumaktır. Kuantum fiziği, sosyal bilimler ve coğrafyanın felsefesini nasıl etkilemiştir? Fizikteki

gelişmeler sosyal bilimler ve coğrafyada araştırılan olayların ele alınma biçiminde ve yapılan çalışmaların dilinde ne gibi değişimler yarattı/yaratmalı? Newton fiziğinin determinist ilkesi bu süreçte nasıl bir dönüşüm geçirdi? Coğrafyanın nedensellik ilkesi bu dönüşüm sürecinde nasıl konumlandırılabilir? gibi sorular çalışmanın hedeflerine ulaşmada referans noktası olarak kullanılacaktır.

Kuantum Mekanikliği

Latince kökenli bir kelime olan kuantumun sözlük karşılığı “ne kadar” anlamına gelmektedir. Günümüzde kuantum kavramı, çok küçük enerji parçacıkları, atom ve atom altı parçacıkları için kullanılmaktadır. Sözcüğün çoğulu “kuanta”dır. Kuantum mekaniği ise atomdan daha küçük parçacıkların gücü ve hareketleri ile ilgilenen mekaniğin bir dalını oluşturmaktadır. Kuantum fiziğinde ise kuantum, mikroskobik düzeyde tahmin edilen ya da gözlemlenen belirli madde ve enerji parçacıkları olarak tanımlanmaktadır. Kuantum mekaniğinin gelişmesi 20. yüzyıl başlarına, Max Planck’ın çalışmalarına dek uzanmaktadır (Hendricks, 2015). Aslında kuantum mekaniği fizik içerisinde çok yeni bir alt disiplin gibi görülmesine karşın ilk ortaya çıkışı bir yüzyılı aşkın süreyi kapsamaktadır. Kuantum mekaniği, kuantum fiziği ve kuantum teorisi olmak üzere üç isim genellikle eş anlamlı olarak kullanılmasına karşın en yaygın ve kabul göreni kuantum mekaniğidir.

Kuantum mekaniği birçok hipotez, deney ve teoriyi içinde barındırmasına karşın bu hipotez, deney ve teorilerden elde edilen sonuçlar Einstein’ın izafiyet teorisi ve dolayısıyla makro fizikteki gerçeklikle uyumsuzluk göstermektedir. Yani makro düzeydeki klasik fizik ile mikro düzeydeki kuantum fiziği birbiri ile uyuşmamaktadır. Örneğin, kuantum fiziğinde Heisenberg Belirsizlik İlkesine göre bir atom altı parçacığın aynı anda konum ve hızı tam olarak belirlenememektedir. Elektronların (negatif yüklü atom altı parçacıkları) hızı ve konumu olasılıklı olarak belirlenebilir. Elektronlar sadece bir yörüngeden diğer bir yörüngeye atladıklarında/sıçradıklarında (quantum leap) gerçek olmaktadır (Rovelli, 2016).



Şekil 1. T. Young'un çift yarık deneyi

Şekil 1'deki deney, kuantum mekaniğinde defalarca yapılan çift yarık deneyidir (double slits experiment). Bu deney ilk defa 1801 yılında kuantum mekaniğin gelişiminden çok önce Thomas Young tarafından yapılmıştır. Bu deneyde bariyere tek yarık açıldığında ve o yarıktan elektronlar geçtiğinde parçacıklardan oluşan çizgi şeklinde bir girişim örüntüsü oluşmaktadır. Çift yarık açılıp elektronlar bu yarıklardan geçirildiğinde ise parçacıklardan oluşan iki girişim örüntüsü oluşmaktadır. Tam bu noktadan sonra deney şaşırtıcı bir duruma gelmektedir. Çünkü elektronları biri gözlemediğinde ya da yerine gözlem yapan bir aygıt konulduğunda girişim örüntüsü parçacık değil dalga konumunu almaktadır (yukarıdaki şekilde girişim örüntüsü olarak adlandırılan yer) ve bu dalga boyları sadece iki tane ile sınırlı değildir. Yani onlarca dalgadan oluşan bir girişim örüntüsü meydana gelmektedir. Gönderilen ışık dalgaları hem dalga hem de parçacık özelliği göstermektedir. Gözlemlenmediğinde parçacık, gözlemlendiğinde neden dalga konumuna geldiği halen çözülememiştir (Hendricks, 2015).

Kuantum mekaniğindeki işleyişe getirilen açıklamaların en önemlilerinden biri Kopenhag Yorumudur. Kopenhag Yorumu (Kopenhag olarak adlandırılması Kopenhag Fizik Enstitüsünde yapılan çalışmalara atfen verilmiştir) 1925'li yıllarda ünlü fizikçiler Niels Bohr ve Werner Heisenberg'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu dönemde yapılan yorumlar halen geniş bir şekilde tartışılmaktadır. Kopenhag Yorumu'na göre fiziksel sistemler ölçüm yapılmadan önce kesin özelliklere sahip değildir. Kuantum mekaniğinde sadece ölçümlerin ortaya koyacağı olasılıklar belirlenebilir. Aynı zamanda ölçümün yapılması sistemleri etkilemekte ve olasılıkların ölçümden sonra bir kısmının azalmasını sağlamaktadır. (Faye, 2014). Yani ölçümün bizzat yapılması sonucu etkilemektedir. En azından ölçüm olasılıkları ve olasılıkların oranı üzerinde etkilidir. Kopenhag Yorumu, çoklu dünyalar teorisi gibi birçok teori ile karşı gelinmesine karşın getirdiği yorum sadece fiziği değil birazdan göreceğimiz birçok bilim dalını da fazlasıyla etkilemiştir.

Kuantum mekaniğinin gerçeklikle ilgili bir diğer problemi yerel olmama (nonlocality) olarak bilinmektedir. Yerel olmama, mikroskobik düzeyde yapılan ölçümlerin klasik mekanikte işleyen yerel gerçeklik (local realism) ile örtüşmemesi durumudur (Wendt, 2015). 1935 yılında Einstein, Podolsky ve Rosen yaptıkları çalışmada etkileşime giren kuantum parçacıklarının birbirine geçtiklerini ve dolanık olduklarını (entangled particle) ve ayrı olarak düşünülmeceğini belirtmişlerdir (Greene, 2007). Bell Eşitsizliğine (Bell Inequality) göre ise eğer deney ihlal ediliyorsa kuantum mekaniği ya yerel olmayı ya da gerçekliği ihlal etmektedir (Rae, 2005).

Kuantum Mekaniği ve Sosyal Bilimler Felsefesi

Gerçek nedir? Gerçeklik dediğimizde sadece maddeyi mi anlamalıyız? Sosyal gerçeklik nedir? Tek bir sosyal gerçeklik var mı? Sosyal gerçekliğe materyalistlerin dediği gibi maddeden/fiziksel işleyişten mi ulaşılır? Eğer her iki gerçekliği (fiziksel ve sosyal) kabul edersek –ki bilim insanlarının önemli çoğunluğu bunu kabul ediyor- bu iki gerçeklik bağdaşır mı? Kuantum mekaniği gerçekliği nasıl etkilemektedir? Klasik fizik ve kuantum fiziğinden ikisi de gerçekse hangisi daha gerçektir? İki gerçekliğin kesişmesi olası mıdır? Fen bilimleri ve bilim tarihinin ana omurgasını oluşturan ve en gerçek bilim olarak bilinen fizik içinde tek gerçeklik yoksa ve kuantum teorisi makro gerçekliğe baş döndürücü bir yönden yaklaşıyorsa sosyal alandaki gerçekliğin çok parçalı olması doğal değil midir? Klasik fizik ile kuantum fiziğin gerçekliğe farklı açılardan yaklaşması sosyal bilimleri nasıl etkilemektedir? Yoksa bilim, Thomas Kuhn'un dediği gibi sağlam bir temele oturmuyor mu? Bilimin ontolojisi yani bir anlamda gerçekliği nerede? Bu soruların bir kısmı yanıtlanmış veya yanıtlanmaya

çalışılmış bir kısmının üzerinde ise henüz kesin bir uzlaşıya varılamamıştır. Kuantum mekaniğinin sosyal bilimlerdeki etkisi de daha çok bu sorular bağlamında ele alınmaktadır. Gerçeklik, olasılık, determinizm, nedensellik, kesinlik, değişmezlik ve gözlem gibi kavramlar kuantum mekaniği ile tekrar gözden geçirilmeye başlanmıştır.

Gerçekliğin sorgulanmasının ana nedeni bilimin gerçeklikle örtüştüğü ya da gerçeğe en yakın bilginin bilimsel bilgi olduğuna olan güvendir. Bilginin en yaygın tanımı “gerekçelendirilmiş doğru inanç” olarak ifade edilmektedir (Nagel, 2014). Aslında bu tanım bile çeşitli itirazlarla karşılaşsa da en yaygın bilgi tanımı olarak durmaktadır. Bilimsel bilgi ise kuşkusuz bundan daha fazlasını içeriyor. Bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran özellikler nelerdir? Bir bilginin bilimsel bilgi olduğunu nasıl anlıyoruz? Bilimsel bilgi ve bilimsel açıklama ile bilimsel olmayan bilgi ve açıklamanın sınırı nedir? Woodward’ın (2014) dediği gibi eğer bilimsel açıklamadan bahsediyorsak bilimsel olmayan ve bilimsel açıklama sayılmayandan farkının ne olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Bir bilgiyi bilimsel bilgi yapan özelliklerden en önemlisi nedenselliğe dayanmasıdır. Yani olay, gerçek ve gözlemleri neden-sonuç bağlamında açıklayabilmesidir. Tanımlayıcı, betimleyici ve hikâyeci anlatımların bilimsel algıdaki yeri giderek sınırlanmıştır. Bilginin neden-sonuç bağlamında ele alınması, genel yargılara ulaşması, gerçek ya da gerçekliğe yakın olması, teorilerle desteklenmesi bilimsel bilginin en önemli özellikleri olarak durmaktadır.

Doğa bilimlerindeki determinizm, sosyal bilimlerde önemli bir yer edindi. Özellikle sosyal bilimlerde determinizm, fen bilimlerine göre daha sert muhalefetle karşılaştı ve zamanla gözden düştü. Zira determinizmin önemli oranda özgür irade ile çeliştiği düşünülüyordu. Sosyal bilimlerin ana inceleme konusu insan ve onun faaliyetleridir. Bu faaliyetlerin çoğu insan iradesine dayanmaktadır. Determinizm ise kısaca; belirli bir zaman diliminde, belirli şartlar altında, belirli sonuçların zorunlu olarak ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Bu da gerekliliği (necessity) akla getirmektedir. Williams (2000), gerekliliği, bilimi ve onun keşiflerini destekleyen amaç olarak görmektedir. Ayrıca Laplace yeterli bir akıl ve ulaşılabilir bir bilgi ile evrendeki her şeyden emin olabilmenin mümkün olduğunu belirtmektedir (Williams, 2016). Ona göre evrenin şimdiki halini geçmişin sonucu ve geleceğin nedeni olarak ele alabiliriz. Deterministik bir yaklaşımı benimseyen Laplace olguların nedenleri bilinirse tüm sonuçların ve gelecekte neler olabileceğinin bilinebileceğini savunmaktadır. Hatta bu noktada Laplace, determinizmden tahmin edilebilir sonuçlara varılacağını düşünmektedir (Thompson, 2012).

Determinizmde bahsedilen şartlar daha çok doğal yasalar olarak düşünülmektedir. Kuantum mekaniği, determinizmin doğa bilimlerinde de gözden düşmesinde önemli oranda etkili oldu. Çünkü atom altı parçacıkları dünyasında bir parçacığın konumu ve hızı aynı anda kesin olarak belirlenemediği gibi, bu parçacıklar gözlem öncesi ve sonrası ile ilgili yapılan gözlemlerde kesin sonuç vermiyordu. Sadece belirli olasılıklar dizisi sunmaktaydı. Bu klasik fizikte karşılaşılan bir durum değildi. Aslında klasik fizik de tam olarak deterministik değildi. Çünkü çoğu zaman ceteris paribus (diğer tüm şartların sabit kabul edilmesi) ilkesi benimsenmiştir. Yani klasik fizik ve kimya doğal yasaları tam olarak işletmek ve bu yasaların eksiksiz olduğunu göstermek adına diğer şartların elimine edilmesini öngörüüyordu. Yine kuantum mekaniği ve sosyal bilimlere olan etkisine dönecek olursak; kuantum mekaniğinin

§ Determinizm, uzun süre temel bilimsel program olarak kabul edilen Newton mekaniğinin en temel unsuruydu. Determinizm, temel kuramsal açıklamaların “bilimsel” olup olmadığını belirlemeye yarayan bir dizi asgari kriterle eklenmek üzere, doğrusallık, denge durumu ve tersinirlik ile birleştirilmişti (Wallerstein, 2013: 49).

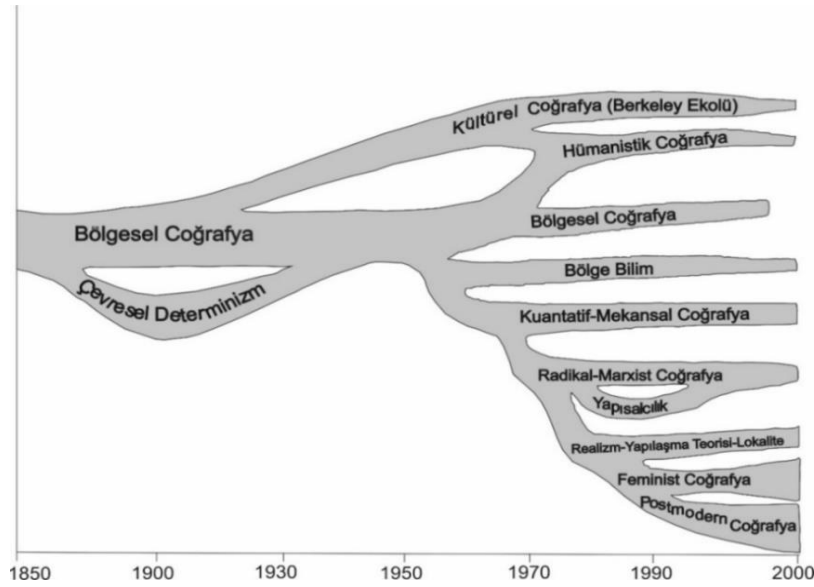
deterministik bakış açısına darbe vurması sosyal bilimlerde bu bakış açısına karşı olan duruşu kuvvetlendiren önemli unsurlardan biri oldu. Gelişme teorileri, modernizasyon teorisi, rasyonel seçim teorisi, Marksist teori, Rostow'un gelişme basamakları, Durkheim'in sosyal teorisi sosyal bilimlerde fazlaca deterministik bulunan teorilerdi. İnsanın özgür iradesini ikincil plana atan, bireyi daha mekanistik ve deterministik açıdan ele alan bu yaklaşım ve teoriler kuantum mekaniği bağlamında daha eleştirel düşünölmeye başlandı. En kuvvetli argümanlardan birisi; fiziki gerçeklik dahi deterministik değil ise insan iradesinin temelini oluşturduğu sosyal bilimlerde nasıl deterministik olabilirdi? Her ne kadar Hoefler (2016) kuantum mekaniğinin aslında deterministik olduğunu belirtse de bu mekaniğin deterministik olmadığı ve geniş bir olasılıklar ağı taşıdığı genel kabul görmektedir.

Bilimin en vazgeçilmez özelliklerinden biri nedenselliklerdir. Bu özellik fen-sosyal bilimlerde ayrımı yapmaksızın bilimi bütüncül olarak etkileyen bir özelliktir, ancak nedenselliğin ne oranda etkili olduğu sosyal bilimlerde daha tartışmalıdır. Sosyal bilimlerde nedenselliğin ne olduğu ya da hangi nedenin hangi sonucu doğurduğu her zaman kesin netlikte belirlemek olanak dâhilinde değildir. Örneğin, Ruanda'da 1994 yılında yaşanan ve 800 bin kişinin öldürüldüğü katliamın nedenleri nelerdir? a) Ruanda Başbakanı'nın öldürülmesi b) Belçika kolonyalizminin etkileri c) Hutu-Tutsi kabileleri arasındaki gerilim d) Komşu ülkelerin müdahalesi. Sorun şu noktalarda başlıyor: Bu nedenlerden hangisi en etkilidir? Bütün nedenleri kapsayan her zaman ana bir neden var mıdır? Ya da anlık çıkan bir neden mi çatışmaya yol açmıştır? Benzer nedenler başka yerlerde aynı neden ve sonuçları doğurur mu? İndirgemeci bir yaklaşım nedensellik içinde ne kadar etkilidir? Bu soruların yanıtları sosyal bilimlerde oldukça karmaşık ve çözümünün bir formüle dayanması imkânsız görünüyor. Zira insan iradesi onun her zaman belirlenemeyen davranışları birçok olgunun nedenini ve sonucunu oluşturuyor. Bu nedenle sosyal bilimlerde her benzer olgu ve olayda temel oluşturacak nedenler ve sonuçlar aramak sonuçsuz görölebilmektedir. Çünkü insan davranışı üzerinden gitmek de gözden düşeli çok oldu. 20. yüzyılın ilk yarısında egemen olan davranışçılık bilişsel düzey yerine insan davranışlarından sonuca gidilebileceğini, olay ve olguların ancak böyle açıklanabileceğini düşünüyordu. İnsan konu olduğu için bu sistematik yaklaşım da doyurucu bulunmadı. Çünkü her istek, arzu, niyet, korku, inanç, başarı davranışlarla açıklanamazdı. İnsan her durumda düşüncelerini, bilincini davranışlarına yansıtmıyordu. Bu nedenle davranışçı temelli psikoloji, ekonomi, coğrafya, sosyoloji ve antropoloji gözden düştü. İnsanın karmaşık bir yapı olduğu bu yapıdan belirli olgular çıkarılabileceği ancak bilimsel yasa üretmenin çalışılan konu itibarıyla zor olduğu konusunda genel bir uzlaşma olduğu görölmüyor. Tüm evren, dünya, eşya ve insan atom ve atom altı parçalarından oluşuyor. Kuantum mekaniği atom altı parçacıklarının ne zaman sıçrayacağı, hangi durumda parçacık hangi durumda ışık halinde olacağı sadece olasılıklar dâhilinde biliniyor. Yani kesin bir nedensellik yok, sadece olasılıklara dayalı tahmin bulunuyor. Oysa fizik nedenselliğin en kuvvetli şekilde göröldüğü bilim olarak görölmüyor. Dolayısıyla saf hatta "hard" bilim statüsünü koruyan fizik içinde nedensellik tam olarak anlaşılamiyorsa ya da işlemezse sosyal bilimlerde işleminin beklenmesi doğal mıdır? Atom altı parçacıkları tamamen olasılık ve tahmin içeriyorsa, insanın da tamamen bu parçacıkların oluşturduğu bir yaşam formu olduğu düşünöldüğünde nedensellik tam olarak nasıl işleyebilir?

Kuantum Mekanikası ve Coğrafya

Coğrafyanın üzerinde geniş uzlaşma sağlanmış kısa ve klasik bir tanımı bulunuyor. "Coğrafya, insan ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi inceler. Bu karşılıklı ilişki yaklaşımına Antik

Dönem’de de rastlanmaktadır. Hipokrat’ın (M. Ö. 460-377) yaptığı çalışmalarda çevrenin insan üzerinde etkili olduğu bilinmekteydi. Buna göre insanlık tarihi boyunca gelişen ve 19. yüzyılda kurumsallaşan coğrafya, diğer sosyal bilimlere göre daha köklü bir determinist geleneğe sahiptir. Coğrafya, 19. yüzyılda Alman üniversitelerinde bir bilim alanı olarak kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu dönemde C. Darwin’in “Türlerin Kökeni” (1859) kitabı yayımlanmıştır. Yarattığı tartışma ve etkilerle etkisi günümüze kadar süren bu kitap, dönemin bilimsel çalışmalarını derinden etkilemiştir. Coğrafya da bu etkilerden payına düşeni almış ve çevresel determinizm bu dönemde yapılan coğrafi çalışmalara damga vurmuştur [F. Ratzel (1844-1904), E. C. Semple (1863-1932) E. Huntington (1876-1947)]. Aynı dönemde P. V. de La Blache (1845-1918) öncülüğünde bölgesel gelenek de coğrafya içinde ana akım bir gelenek olarak kurumsallaşmaya başlamıştır. 1950’lerde kantitatif devrimi yaşayan coğrafya 1970’lerde doruğa çıkan eleştiriler sonunda çoklu paradigma dönemine geçmiştir (Şekil 2). Bu çalışmanın amacı, doğrudan coğrafyadaki paradigma değişimleri olmadığından bu konuda ayrıntıya girilmeyecektir.



Şekil 2. Coğrafi düşüncenin gelişimi (Peet, 1998)

Günümüzde coğrafya disiplini sosyal bilimler çatısı altındadır. Coğrafya, beşeri ve fiziki coğrafya olmak üzere iki temel anabilim dalından oluşmaktadır. Fiziki coğrafya ile doğa bilimleri, beşeri coğrafya ile sosyal bilimlere yakınlık kuran coğrafya, doğa bilimleri ile sosyal bilimlerin kesişme alanında faaliyet göstermektedir. Bu haliyle coğrafya, üyesi olduğu sosyal bilimler çatısı altındaki diğer disiplinlere göre doğa bilimleri ile farklı bir ilişki kurmuştur. Söz konusu yapıdan dolayı, paradigma değişimleri coğrafyanın bu ikili yapısına göre şekillenmiştir. Fiziki coğrafyanın doğa bilimlerine olan yakınlığı ve yıllarca süren disiplin içindeki hakim konumundan (yer bilimleri geleneği) dolayı coğrafya, disiplin olarak doğa bilimlerinden doğrudan etkilenmiştir. Doğa bilimleri ile doğrudan ilişkili olan fiziki coğrafyanın uzun dönem disiplini domine etmesi sebebiyle doğa bilimlerinin coğrafya üzerindeki etkisi oldukça belirgindir. Deyim yerindeyse fiziki coğrafya, coğrafya disiplini içinde adeta doğa bilimlerinin bir “ajanı” olarak konumlanmıştır.

1970’lerde yaşanan felsefi açılımlar diğer sosyal bilimler gibi coğrafyada da ontolojik ve epistemolojik sorgulamalara yol açmıştır. Çok paradigmatlı bu dönemde coğrafyanın geleneksel paradigması olan bölgesel coğrafya ve özellikle çevre koşullarının insanın

faaliyetlerini belirlediğini savunan çevresel determinist görüş eleştirilmiştir. İnsan, çevrenin bir parçası hatta onun ta kendisi değil mi? İnsanı çevreden soyutlayan, yalıtılmış şekilde gösteren geleneksel coğrafya tanımında insan çevreden bağımsız gibi algılanıyor mu? gibi sorular çevresel determinist yaklaşıma yönelik eleştirilerin temelini oluşturmuştur. Çevresel determinizmin genel olarak etkisini yitirdiği söylenebilir. Coğrafyacılar Ernste ve Philo (2009), fiziğin bile klasik (Newtoncu) fizikten izafiyete oradan da kuantum fiziğine geçiş belirsizliği (uncertainty) kabul ettiğini bu yüzden de determinizme karşı mesafeli olunması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu yadsımalara rağmen coğrafi disiplin içinde bazı makale ya da kitaplarda determinist görüşe ait izlere hala rastlanmaktadır.

Çevresel determinist görüşe göre birbirine karşı iki ayrı kategori olarak ele alınan çevre ve insan yaklaşımı şu sorularla eleştirilebilir: "insan çevrenin bir parçası hatta onun ta kendisi değil mi? İnsanı çevreden soyutlayan, yalıtılmış şekilde gösteren bu tanımında insan çevreden bağımsız gibi algılanıyor mu? Fizikçi Rovelli uzayın boşluktan ibaret olmadığını atom ve atom altı parçacıkları ile dolu olduğunu ve insanın bu uzayın kendisi olduğunu vurguluyor (Rovelli, 2016). Bu coğrafyanın ana paradigması mekân ile neredeyse tam olarak örtüşüyor. Günümüz mekânı da canlı, genişleyen, üretilen, bükülen ve sürekli tüketilen ve yeniden üretilen bir süreç. Çünkü süreç sonlu değil; nereye gittiğini ve sonlanıp sonlanmayacağı konusunda kesin bilgilerimiz bulunmuyor. Sadece tahminler ve düşünce deneyleri var. Uzay ve bir anlamıyla içeri doldurduğumuz anlam verdiğimiz coğrafi mekân dümdüz değil eğiliyor ve kıvrılıyor.

Hipotez ortaya atma, teorik altyapı ve model oluşturma gibi bilimsel çalışmaların gerçek olmadığı ancak gözlemlenen olgulardan, gözlemleyemediğimiz olgular hakkında bilgi ve öngörü gücümüzün artmasına yaradığı şeklindeki yaklaşım bilim felsefesinde araçsallık (instrumentalism) olarak bilinmektedir. Realistler genel olarak bu bakış açısını paylaşmalarına karşın rasyonalistler arasında biraz daha kabul görmektedir. En önemli temsilcileri ise John Dewey ve Karl Popper olan araçsallık, bu tür girişimleri bilimsel gerçeğe ulaşmanın aracı olarak görmektedir. Popper (2015) bilim, insan fikirlerinin üretim sistemidir: Buraya kadar idealizm haklıdır. Ancak bu fikirler olasılıklar karşısında başarısızlığa uğrayabilir. Bu yüzden sonuç olarak realizm haklıdır demektir. Gerçekliğe yaklaşımı rasyonalist ve realist bir temele oturmaktadır. Kuantum mekaniğinin gelişme tarihinde önemli yeri olan Kopenhag Yorumunda ise gerçekliğin ne olduğundan ziyade gerçekliğin nasıl tanımlanabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır. Gerçeklik, yani ontolojiden ziyade epistemoloji üzerinde durulmuştur. Gözlenen-gözlemci arasındaki ayrımın kuantum mekaniğinde yıkılması, gerçekliğin ne olduğunun sorgulanmasına yol açtı. Bohr'un kuantum gerçekliğini sorgulaması realist bakış açısının da sorgulanmasına yol açtı. Bu bakış açısı rölativist ve postmodernistlere destekleyici kanıt oluşturdu (Wendt, 2015). Sosyal bilimler ve dolayısıyla coğrafya, kuantum mekaniğinin bilimsel bakış açısından etkilendi. Coğrafya içinde feminist coğrafya, postkolonyal coğrafya, eleştirel beşeri coğrafya, postmodern coğrafya gibi birçok yaklaşımın gerçekliğe olan bakışında kuantum şekillendirici etkenlerden biri oldu. Çünkü tek ve kesin gerçeklik yoktu. Gerçekliğin temeli sorgulanmaktaydı. Böylece katı bir gerçeklik algısından yola çıkan pozitivizm de doğal olarak gözden düştü. Gerçekliğin bağlamsal olabileceği, insan iradesi, katı yapısalcılığın terk edilmesi kuantum mekaniği ile daha da ana akım düşünce sistemlerine dönüştü. Kuantum mekaniğinde gözlemci etkisi (observer effect), yani gözlemcinin gözlenenden ayrı düşünülmemeyeceği de sosyal bilimlere sağlam bir argüman sağladı. Birçok nitel araştırma metodunda gözlemcinin, gözlenenden ayrı düşünülmemeyeceği, araştırmacının araştırmanın parçası olduğu, hatta araştırmacının dönüştürücü etkiye sahip

olabileceği vurgulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı ve yorumlayıcı metotlar gerçekliğin çoklu olduğu, bağlamın göz ardı edilemeyeceği, değişmez bir temel olmadığı konusunda birleşmiştir. Eleştirel (critical) ve dönüştürücü (transformative) yaklaşımlar ise bir adım daha ileri giderek araştırmacının sosyal bilimlerde sadece gözlemci değil, bizzat katılımcı ve dönüştürücü etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Gözlemci, yani araştırmacı artık çalışmayı uzaktan izleyen konumda değil araştırmacının tam merkezine yerleşmiştir.

Harrison ve Dunham (1998) jeomorfoloji felsefesi içinde kuantum mekaniği yaklaşımının benimsenmesi yönünde normatif bir yaklaşım öne sürmektedir. Bu yaklaşımlarını üç argüman ile destekliyorlar. "Birincisi, Kopenhag Yorumu kuantum mekaniği ile bilinç, farkındalık ve jeomorfolojik manzara arasındaki ilişkisellik daha net bir şekilde ortaya konur. Böylece idealist yaklaşımın gerçeklik algısı, realist veya ampirik yaklaşıma oranla daha iyi verilir. İkincisi, realist ve ampirik yaklaşım ile kuantum bileşenleri arasındaki uyumsuzluk (quantum decoherence) ve gözlemcinin gözlenenden kesin olarak ayrı olması gibi özellikleri çok iyi açıklanamaz. Üçüncüsü, kuantum mekaniği, jeomorfoloji içindeki belirsizlikleri ve olasılıkları açıklamada lineer olmayan dinamikleri ve olasılıklı sistem teorilerini açıklamaya yarayan alternatif fikirler seti sağlayabilir". Çalışmada jeomorfolojide yeni paradigmalara yer olması gerektiği belirtilirken, kuantum mekaniğinin coğrafi disiplinde sadece beşeri coğrafya alt dalının yanında fiziki coğrafya içinde de yer bulabildiği görülmektedir.

Ünlü coğrafyacı Doreen Massey (1999), coğrafyacıların genel olarak doğa bilimlerini özellikle fiziği, bilimsel model olarak düşündükleri için bu alanda yaşanan gelişmelere kayıtsız kalamadıklarını belirtmiştir. Massey, fiziğin daha "sert" bilim görüldüğünü ve coğrafyacıların yaklaşımlarını harekete geçiren dürtüyü bir anlamda fizikte bulduklarına değinmiştir. Massey ayrıca kültürel coğrafyacıların kaos teorisi, şehir teorisyenlerinin modeller için kuantum mekaniği, bilginin doğasının ne olduğunu araştıran herhangi birinin Heisenberg'in düşüncesinden yararlanabileceğini vurgulamıştır. Massey, konuya bazı açılardan eleştirel bir yaklaşım da sergilerken şöyle diyor; "...bugünlerde çokça fiziğe başvurulmasının temel nedenleri kuantum mekaniği bağlamında dünya hakkında yeni görüşlerin ortaya çıkması ve son gelişmelerdir. Bu yaklaşım, yeni fikirleri harekete geçirmesi şeklinde referans olarak alınırsa kabul edilebilir. Ancak bu yüksek bir otoriteden kanıt alındığının göstergesi şeklini aldığı anda esas ironi bu otoritenin yani şimdiki fiziğin aslında fiziğin çok eski bir formuna göre konumlandığı ve yerleştiği bilinmelidir. O halde referanslarımızın statüsü ve doğası hakkında tedbirli olmamız gereklidir..."Massey açıkça fizik ve kuantum fiziğini, coğrafyayı daha bilimsel göstermek amacıyla kullanmamıza gerek olmadığını, ancak ilgili disiplindeki bize ilham veren ve yeni yaklaşımlara ulaşmamızı sağlayan araçlar olarak görmemizin daha doğru olacağını belirtmektedir.

Coğrafya içinde pozitivist yaklaşım, kabaca 1950-1960 arası oldukça etkili oldu (Bennett, 2009). Bu dönemde sadece coğrafya değil psikoloji, ekonomi gibi diğer sosyal bilimler de pozitivistten oldukça etkilendi. Bu gelişmeler coğrafya içinde bu dönemde etkili olan Nicel Devrimin ve onunla yakından ilgili olan daha statik mekânsal algının etkisini yitirmesine neden oldu. Yani fizikte yaşanan gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak coğrafyada paradigma değişikliğine yol açtı.

Biggs (1987), Kuantum Teorisi ve Coğrafya (Quantum Theory and Geography) adlı kısa çalışmasında Newtoncu düşünce sisteminde büyük olayların büyük sonuçlar gerektirdiğini düşünüldüğünü ancak kuantum teorisinde çok küçük değişkenlerin bile büyük değişimlere yol açabileceğini vurgulamaktadır. Biggs ayrıca coğrafyacıların olay örüntülerinin analizi ve

sistemlerin gelişimleri konusunda kuantum teorisinden yararlanmadıkları sürece yapılan açıklamaların eksik kalacağını söylemektedir. Peterman (1994) ise makalesinde coğrafyada yaşanan düşünce değişimleri ile kuantum mekaniği arasında bir bağ kurmuştur. Ona göre 1960'lı yıllardan sonra coğrafyada kantitatif ve pozitivist anlayışın terk edilmesi ve yerini hümanist odaklı yaklaşımlara bırakması bütün coğrafyacıları memnun etmemiştir. Peterman, coğrafyanın bu yıllarda (60 ve 70li yıllar) yaşadığı pozitivist-hümanist yaklaşımların orta yerinde coğrafyada kuantum mekaniğine yer olduğunu vurgulamıştır. Kuantum mekaniğindeki belirsizlik, bütüncülük, özne-nesne ilişkisi gibi temel kavramlar hümanistik coğrafyada da önemli yer bulan kavramlardır. Peterman ayrıca anlamın sadece belirli bağlamlarda bilinebileceğini ve bu anlayışın kuantum mekaniği ile hümanistik coğrafyanın paylaştığı ortak yaklaşım olarak görmektedir. Sorensen (2013) ise ilk bakışta ekonomi ve toplum ile parçacık fiziğinin hiçbir şekilde birbirine benzemediğini düşünebileceğimizi ancak kuantum mekaniğindeki fikirlerin coğrafya, ekonomi ve sosyolojiye uyarlanması üzerine geniş bir literatürün olduğunu belirtiyor.

Sosyal bilimleri ve dolayısıyla coğrafyayı yakından ilgilendiren bir diğer teori de etkileri itibarıyla kuantum mekaniğini çağrıştırmakta ve benzer olgulara atıf yapmaktadır. Bu teori sistem teorisi olarak bilinmektedir. 20. yüzyıl ortalarında ortaya çıkan sistem teorisi tek bir teoriden oluşmamaktadır. Birçok disiplinin yararlandığı sistem teorisine göre bir sistem sadece parçalarının toplamı değildir ve daha fazlasını içermektedir. Önemli olan bir sistemde parçaların birbirini etkilemesiyle ortaya nasıl bir sonucun çıktığıdır. Dolayısıyla sistem teorisi indirgemeci (reductionist) değildir. Örneğin, kaos teorisi, karmaşıklık (complexity) gibi teori ve yaklaşımlar çoğunlukla sistemlerin incelenmesini gerektirir. Sadece sistemin parçalarından sonuca ulaşmak kolay değildir. Sosyal bilimler insan iradesini barındırdığı için çok daha kompleks sistemleri içerir. Sistem teorisi de önemli oranda kuantum fiziğinden etkilenmiştir. Çünkü gerçekliği daha çok ilişkisel olarak ele aldığı gibi parçalardan çok sistemin nasıl sonuç verdiği üzerinden ilerlemektedir. Benzer şekilde coğrafya da bu yaklaşımlardan etkilendi. Noel Castree (2005) "Coğrafya bilim mi?" adlı makalesinde birçok fiziki coğrafyacının doğadaki karmaşıklık, düzensizlik ve ihtimallerle daha fazla ilgilenmeye başladığını belirtmektedir. Aynı şekilde Stephan Harrison (2005) karmaşıklık teorisi, kaos teorisi ve kuantum mekaniğinin çevresel sistemlerin nasıl işlediği konusunda coğrafyaya ilham verdiğini söylerken, fiziki coğrafyacıların bu sistemlerin doğru ve objektif bir şekilde nasıl ele alınacağı konusunda sınıflandırma, gözlem ve ölçüme bağlı kaldıklarını vurgulamaktadır.

Sonuç

Sosyal bilimler veya coğrafya kuantum mekaniğine neden yoğun ilgi gösteriyor? Sosyal bilimcilerin ve coğrafyacıların kuantum mekaniğinde aradıkları tam olarak nedir? Kuantum mekaniği, en azından dışarıdan bir gözlemci ve okuyucu için gizemli, mistik, bilinen ve bilinmeyenin iç içe geçtiği bir mekanizma olarak duruyor. Fizikçiler, bu mekaniğin gizemli gibi sıfatlarla anılmasından rahatsız olabilirler ve sadece açıklanamayan olgu ve gerçekler olduğunu söyleyebilirler ancak bu yine de var olan imajı ve algıyı ortadan kaldırmıyor. Çünkü gerçekliğin madde olduğuna ve her şeyin madde ile açıklanabileceğine dair materyalist yaklaşıma ters gelebilecek yorumları içeriyor. İnsan iradesi ve bilincini ön plana çıkaran idealistler gerçekliği madde dışında arıyorlar. Hatta kuantum mekaniğinde ve işleyişinde Tanrı'yı arayanlar da bulunmaktadır. Yani kuantum herkes için bir delil veya argüman sunma kapasitesine sahiptir. Dolayısıyla kuantum mekaniğine her disiplinden farklı yaklaşımlar

olacaktır. Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında kuantum mekaniğinde henüz tam olarak açıklanamayan birçok olgu ve işleyişin varlığının etkisi büyüktür.

Sosyal bilimlerin, fen bilimlerinden etkilenmesi ve zaman zaman onu taklit etmesi bir sır değil. Çalışmamızda kuantum mekaniğinin sosyal bilimleri ve coğrafyayı nasıl etkilediğini açıklamaya çalıştık. Ancak sosyal bilimler ve coğrafyada yaşanan paradigma değişimlerinin tek sebebinin kuantum mekaniği olduğunu iddia etmiyoruz. Yaşanan dönüşümlerde kuantum mekaniğinin, yön veren önemli bir etken olduğunu düşünüyoruz. Fen bilimlerindeki birçok kavram ve terimi sosyal bilimlerdeki kavramları açıklamaya yardımcı olmak için kullanıyoruz. Açıklanamayan ya da tam olarak açıklık getiremediğimiz olguları başka kavramlar üzerinden açıklıyoruz. Bu yaklaşım işlerlik kazandırma (operationalization) olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, kuantum mekaniğindeki olasılık, karmaşıklık, yerel olmama kavramlarını, sosyal hayata ve orada yaşanan gerçeklikleri açıklamak için kullanabiliyoruz. İklim değişimleri, tahminler ve sosyal olaylardaki öngörülerde çoğunlukla kuantum kavramlarından faydalanabiliyor ya da bilimsel analogi ithal ediyoruz. En azından kuantum mekaniğinde olasılığın güçlü bir yaklaşım olması insanın özgür iradesinin yer aldığı sosyal bilimlerdeki anlayış ile kolayca örtüşebiliyor. Bazen ise fen bilimlerindeki kavramları sosyal bilimlerde işlerlik kazandırmaktan çok argümanlarımızı kuvvetlendirmek için kullanabiliyoruz. Doğa bilimciler, sosyal bilimcilerin doğa bilimlerindeki gelişmeleri sosyal bilimlere yanlış aktarıp, yorumladıklarını sıklıkla dillendiriyorlar. Elbette bu serzenişte haklılık payı bulunuyor. Bu noktada vurgulamak istediğimiz nokta, sosyal bilimler her zaman fen bilimlerindeki kavram ve teorileri tıpa tıp alıp kullanmadıklarıdır. Bu kavramlara farklı anlamlar yükleyip farklı bağlamlarda kullanabiliyorlar. Örneğin, kuantum mekaniğindeki karmaşıklık rahatlıkla sistem teorisi ve kaos teorisini açıklarken kullanılabilir.

Sosyal bilimler ve coğrafyada kullanılan dilde önemli değişimler yaşanmıştır. Dil, gerçekliği aktaran bir araç mı? Yoksa bilimde kullandığımız teorik dil yardımıyla gerçekliği ya da gerçekliğin bir kısmını biz mi oluşturuyoruz? Dil ile aktarılmadığı sürece gerçeklik yok mu? Bu konuda en etkili yaklaşımı Ludwig Wittgenstein uzun yıllar önce ortaya koymuştur. Wittgenstein (1953), bir şeyi isimlendirmenin onu etiketlemeye benzediğini söylerken aslında dil ile gerçekliğin nasıl iç içe geçtiğini de göstermektedir. Neopozitivist Hans Reichenbach, kuantum mekaniği ile ilgili olarak fiziksel dünyanın yapısından ziyade dilin yapısının konuşulması gerektiğini belirtmiştir. Yani aslında sorunun gerçeklik değil, kuantum mekaniğinde kullanılan nötr dil, dalga dili ve parçacık dillerinin kullanılmasından kaynaklanan sorunlar olduğunu dile getirmektedir. Ona göre, kuantum mekaniğinin dili farklı versiyonlarda tekrar formüle edilebilir (Reichenbach, 1944). Einstein ve birçok kuantum teorisyeni gözlemlerimizin teorik yüklü olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla gerçekliğin bir kısmı teorik dil ile şekilleniyor ve ona göre anlam kazanıyor. Gözlemler teori ve kullandığımız dil ile yüklü ve onun dışına çıkamıyoruz. Belki de istesek de çıkamayız çünkü sosyal bir ortamın parçası ve ona gömülü bir şekilde yaşıyoruz. Bu yine de bizim dışımızda bilimsel bir gerçekliğin olmadığı anlamına gelmiyor, ancak bu gerçekliğe ulaşmanın kolay olduğu anlamına da gelmiyor. Bu nedenle kuantum mekaniği daha genelde fen ve sosyal bilimler teorik dil ile yüklü. Yani gerçeklik saf haliyle görünür olmanın oldukça ötesinde konumlanmış görünüyor.

Kaynakça

- Anlı, Ö. F. (2016). *Bilim Savaşları, Modern Bilim İmgesinin Dönüşümü*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Biggs, R. A. (1987). Quantum Theory and Geography. *Earth Surface Process. Landforms* 12 (5): 571-573.
- Castree, N. (2005). Is Geography a Science? *Questioning Geography: Fundamental Debates*. Ed. Noel Castree, Alisdair Rogers & Douglas Sherman. Oxford: Blackwell Publishing. 57-79
- Ernste, H. & Philo, C. (2009). Determinism/Environmental Determinism. *International Encyclopedia of Human Geography*. Ed. Rob Kitchin and Nigel Thrift. London: Elsevier. 102-110.
- Faye, J. (2014). Copenhagen Interpretation of Quantum Mechanics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Ed. Edward N. Zalta, Uri Nodelman, Colin Allen, Lanier Anderson.
- Greene, B. (2007). *The Fabric of the Cosmos: Space, Time, and the Texture of Reality*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Gülbenkian Komisyonu (2009). *Sosyal Bilimleri Açın. Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor*. Çev. Şirin Tekeli. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harrison, S. & Dunham P. (1998). Decoherence, Quantum Theory and Their Implications for the Philosophy of Geomorphology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 23, 501-514.
- Harrison, S. (2005). What Kind of Science Physical Geography? *Questioning Geography: Fundamental Debates*. Ed Noel Castree, & Alisdair Rogers & Douglas Sherman. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hendricks, J. (2015). *Quantum Physics: Beginner's Guide to the Most Amazing Physics Theories*, 3rd Edition, Kindle Edition.
- Hickey, J. T. (2012). *Philosophy of Science: An Introduction*. Londra: Cambridge University Press.
- Hoefer, C. (2016). Causal Determinism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ed Edward N. Zalta.
- Massey, D. (1999). Space-time, Science and the Relationship between Physical Geography and Human Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers* 24: 261-279.
- Nagel, J. (2014). *Knowledge: A Very Short Introduction*. OUP Oxford.
- Northrop, F. S. C. (1958). Introduction. *Physics and Philosophy, the Revolution in Modern Science*. Ed. Werner Heisenber. Londra: George Allen & Unwin LTD. 11-31
- Özgüç, N. & Tümertekin, E. (2000). *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Peet, R. (1998). *Modern Geographical Thought*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Peterman, W. (1994). Quantum Theory and Geography: What Can Dr. Bertlmann Teach Us? *Professional Geographer* 46 (1): 1-9.
- Popper, K. (2015). *Hayat Problem Çözmektir-Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine*. Çev. Ali Nalbant. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Rae, A. (2005). *Quantum Physics: A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications.
- Reichenbach, H. (1944). *Philosophic Foundations of Quantum Mechanics*. Los Angeles: University of California Press
- Rovelli, C. (2016). *Seven Brief Lessons on Physics*. New York. Penguin Publishing Group.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2014). *Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi*. Çev. Emrah Akbaş & Şule Mutlu. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Sorensen, T. (2013). Quantum Dreaming: The Relevance of Quantum Mechanics to Geography and Sustainable Systems. *The Sustainability of Rural Systems Global and Local Challenges and Opportunities* Ed. Mary Cawley, Ana Maria de S. M. Bicalho & Lucette Laurens. Ireland: National University of Ireland Galway. 269-280
- Thompson, M. (2012). *Philosophy of Science: Teach Yourself*. Hodder & Stoughton.
- Toffler, A. (1998). Takdim: Bilim ve Değişme. *Kaostan Düzene*. Ed. Ilya Prigogine & Isabelle Stengers. İstanbul: İz Yayıncılık, 2. Baskı. 9-26
- Woodward, J. (2014). Scientific Explanation. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ed. Edward N. Zalta.
- Wallerstein, I. (2013). *Bilginin Belirsizlikleri*. Çev. Berivan Alataş. İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- Wendt, A. (2015). *Quantum Mind and Social Science: Unifying Physical and Social Ontology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (2000). *Science and Social Science: An introduction*. London: Routledge.
- Williams, M. (2016). *Key Concepts in the Philosophy of Social Research*. London: SAGE Publications.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Çev. G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan. http://abyss.uoregon.edu/~js/21st_century_science/lectures/lec13.html (16 Ocak 2017'de erişildi).

Erratum / Düzeltme Yazısı

Konuşan Beden, Çizgi Film: Seth Boyden'in *An Object at Rest* Adlı Çizgi Filminin Madde-Metin Olarak Bir İncelemesi

Başak Ağın^{a, b}

Düzeltme Yazısı

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin on altıncı cildinin 1/2 no'lu "Çevre ve Edebiyat" özel sayısında yer alan "Ağın, Başak. (2018). Animated Film as an Eloquent Body: Seth Boyden's *An Object at Rest* as Mattertext, *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 16 (1/2), 27-46" referanslı ve yazarın doktora tezinden üretilmiş olan makalede, ilgili doktora tezinde de tekrar eden kavramsal bir hata yapıldığı fark edilmiştir. Yazar, gerek bu makalede (birinci link) gerekse de kendi doktora tezinde (ikinci link) yer alan bu hatadan dolayı okuyuculardan özür dilemektedir. Makalede yer alan hatalı kavramsal atıfın ve tezden kaynaklı karışıklığın giderilmesi amacıyla yapılan düzeltme ve açıklamalar gövde metinde sunulmuştur.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/37006/424052>

<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3615/e70d16e6-5446-4436-ad28-08150179c642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Animated Film as an Eloquent Body: Seth Boyden's *An Object at Rest* as Mattertext

Erratum

In the article published in *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, volume sixteen, issue 1/2, special issue on "Literature and Environment," with the citation information "Ağın, Başak. (2018). Animated Film as an Eloquent Body: Seth Boyden's *An Object at Rest* as Mattertext, *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 16 (1/2), 27-46," culled from the author's PhD dissertation, the author noticed a conceptual error, which also recurred in the aforementioned dissertation. The author apologizes to the readers for the mistake that appears in both her article (the first link below) and her PhD dissertation (the second link below). In this paper, additional explanations and corrections are reported to remedy the erratic conceptual reference in the article and the confusion caused by the dissertation.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/37006/424052>

<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3615/e70d16e6-5446-4436-ad28-08150179c642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anahtar Kelimeler

Çizgi Film
Maddecı Ekoeleştiri
İnsan Ötesi Kuramcılık
An Object at Rest

Düzeltme Hakkında

Geliş Tarihi: 14.03.2020
Kabul Tarihi: 17.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.705831

Keywords

Animated Film
Material Ecocriticism
Posthumanism
An Object at Rest

About Erratum

Received: 14.03.2020
Accepted: 17.03.2020
Doi: 10.18026/cbayarsos.705831

^a İletişim Yazarı: agin@metu.edu.tr

^b Dr. Başak Ağın, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü 06800 Çankaya, Ankara / TÜRKİYE
ORCID: 0000-0002-4323-3686

Erratum

What follows involves a correction to my article, "Ağın, Başak. (2018). Animated Film as an Eloquent Body: Seth Boyden's *An Object at Rest as Matteredtext*, *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 16 (1/2), 27-46," culled from my PhD dissertation, in which a similar error recurred. I believe this erratum will not only remedy the mistake in both my article and my PhD dissertation but also serve the purpose of an expansion to the concept of "matteredtext."

In both texts, the article and the dissertation, the concept of "matteredtext" has been mistakenly attributed to Serenella Iovino and Serpil Oppermann. The term actually belongs to me, while Iovino and Oppermann are the coiners of the term "storied matter," which holds a crucial place in their theorization of "material ecocriticism." Both storied matter and material ecocriticism have played significant roles in my ongoing development of "matteredtext." In fact, I coined the term "matteredtext" at first only to make the term closer to Donna Haraway's and Bruno Latour's use of "naturecultures," the reference to and a detailed explanation of which can be viewed in my PhD dissertation. Just as Haraway and Latour consider nature and culture inseparable, I, following Iovino and Oppermann's view, believe that textuality and materiality are always already enmeshed. To me, if the term "naturecultures" denotes the inherent link between nature and culture, bringing together matter and text requires considering and handling them as a single body, too. This is how I came to think of "matteredtext" with no blank or no hyphen, and it explains the very first reason why I preferred to use "matteredtext" instead of "storied matter."

The more I thought and worked on "matteredtext," the more I shaped the concept in ways that are other than Iovino and Oppermann's explorations concerning the story-telling potentials of matter. The second difference emerged through such process. In my understanding, the term "matteredtext" also denotes the inseparability of the material and the textual, but it does not necessarily tell stories. This means that, in my view of matteredtext, Iovino and Oppermann's underlying implication of a 'human reader' for the stories of matter is not a critical element, though it might involve this. Just like Iovino and Oppermann, I also strongly acknowledge the feminist contributions to the material turn and view "matteredtext" as the fruit of this new ontology, cemented by the cumulative efforts of scholars from feminist, posthumanist, and new materialist grounds. But here lies another difference of "matteredtext" from "storied matter:" My recent work on matteredtext (forthcoming in *Technologies of Feminist Speculative Fiction: Gender, Artificial Life, Reproduction*, edited by Sherryl Vint and Sumeyra Buran) derives a greater deal of energy from the work of earlier generation of feminist scholars. Conceived this way, matteredtext bears stronger links to Hélène Cixous's Medusa metaphor, *écriture feminine*, body, and materiality.

Based on these premises, the textual aspect of my conceptualization of matteredtext implies a broader scope than narrativity. Indeed, matteredtext can be viewed as an agentic tool that triggers change on the body, just as our carbon footprints, 'written' on the atmosphere, or a viral code that is inscribed into the DNA. Such inscription does not essentially activate the involvement of a human form of existence. Nor does it require the literal or metaphorical interpretations of a human agent. In fact, the human is only one of the many catalyzers at work in enacting both matter and text. As a result, although constructed on similar patterns of thought, matteredtext follows a different path than Iovino and Oppermann's conceptual formation of "storied matter," which focuses more on the narrativity of the material, thus building inevitable links between literature and the environment. This means that "storied

matter" might have more symbolic or at least literary implications than my use of mattertext, which aims to go beyond narrativity. If mattertext is to signify anything, then it connotes oneness and growth towards a more inclusive posthuman ontology, in which textuality is not equated with narrative potentials of matter alone but hints at the agential powers of text, along with matter. Mattertext is, as all posthuman bodies and texts are, in a constant flux of becoming. Similar to Haraway's cyborg, it is a blend of myth and reality, and is always in the making.

In brief, although my PhD dissertation, and subsequent to it, the aforementioned article both refer to Iovino and Oppermann as the source of the concept of "mattertext," they have never used this term. Their concept "storied matter" is used to indicate the narrative capacities of matter. On the other hand, the term "mattertext" is mine, and although it started as a revision of Iovino and Oppermann's concept, it has come to differ slightly throughout the years and is likely to develop further in the future.